

Språkdushtandem

Lärares uppfattningar om tandempedagogik i årskurs 1–3

Linn Westerholm

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och
välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2020

Abstrakt

Författare	Årtal
Westerholm, Linn	2020
Arbetets titel	
Språkduschtandem - lärares uppfattningar om tandempedagogik i årskurs 1–3	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	65
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts	
Projektet Språkduschtandem	
Referat	
<p>Syftet med min avhandling är att undersöka hurdana uppfattningar lärare har om användningen av tandempedagogik som modell i undervisningen i årskurserna 1–3. Utgående från det formulerades tre forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vilka möjligheter och utmaningar anser lärare att det finns med språkduschtandem?2. Hur uppfattar lärare sin roll i språkduschtandem?3. Hur ser lärare på betydelsen av trygghet, ämne och språk i ett språköverskridande och ämnesövergripande samarbete? <p>Utgående från syftet och forskningsfrågorna valdes kvalitativ undersökningsmetod med fenomenografisk forskningsansats eftersom fokus ligger på lärares uppfattningar om fenomenet språkduschtandem. Som datainsamlingsmetod användes halvstrukturerade intervjuer. Sammanlagt intervjuades fyra personer. Kriterierna för informanterna var att de tillämpar och utvecklar språkduschtandem i sin undervisning.</p> <p>Resultatet visar att det finns både möjligheter och utmaningar med språkduschtandem. Med hjälp av tandemmodellen kan språkgränser brytas och eleverna får chans att bekanta sig med det andra inhemska språket genom spel och lek redan i tidig ålder. Detta bidrar till positiva inställningar och attityder för framtida situationer och kan därför tolkas som en möjlighet. Det kan även bidra till att eleverna har lättare med språkinläringen då de börjar läsa det andra inhemska språket som ett läroämne på högre årskurser. Utmaningar i språkduschtandem är enligt lärarna egen planering och samplanering samt praktiska arrangemang och resurser.</p> <p>Lärarna är av åsikten att de vill utgå från att tandemlektionerna ska vara elevstyrda. De anser att de har störst roll i början av en tandemlektion men sedan får de ta en</p>	

biroll och fungera som resurs för eleverna. Alla lärarna är av åsikten att de fungerar som språkmodeller i språkdushtandem. Lärarna anser också att deras roll i språkdushtandem inte skiljer sig så mycket jämfört med vanliga undervisningssituationer.

Från resultatet framgår det även att trygghet uppfattas som allra viktigast i språkdushtandem. Enligt lärarna gäller det att skapa en positiv stämning i klassen och anpassa undervisningen enligt elevernas nivå. Lärarna anser att det inte finns några specifika målsättningar gällande språkbruk och språkanvändning i tandem. Det handlar mera om att lära sig hälsningsfraser, färger och siffror samt språkmedvetenhet och att våga kommunicera. Lärarna anser också att man lär sig att kommunicera då man deltar i kommunikation.

Undersökningen visar att lärarna upplever tandempedagogik som välfungerande för yngre elever i den grundläggande utbildningen. De anser även att det inte är ett hinder för språköverskridande samarbete mellan skolor.

Sökord

Språkdusch, språkdushtandem, tandempedagogik, tandem

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och val av ämne	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	3
2 Andraspråksinläring och språkundervisning	5
2.1 Andraspråksinläring	5
2.2 Den sociokulturella synen på språkinläring.....	6
2.3 Kommunikativ språkundervisning	7
2.4 Synen på lärandet och språkundervisningen i läroplanen	9
2.5 Lärarens roll i språkundervisningen.....	11
3 Tandempedagogik i skolkontext	13
3.1 Tandem som språkinlärningsmodell	13
3.2 Tandemprinciper	14
3.3 Olika tandemformer	15
3.4 Praktiskt genomförande av (språkdusch)tandem	16
3.5 Lärarens roll i tandemundervisningen.....	18
4 Metod	20
4.1 Precisering av forskningsfrågor	20
4.2 Fenomenografi som forskningsansats	20
4.3 Intervju som datainsamlingsmetod	21
4.4 Val av informanter och undersökningens genomförande.....	23
4.5 Bearbetning av data och analys.....	25
4.6 Etik och tillförlitlighet	26
5 Resultatredovisning	28
5.1 Kategori A. Planering.....	28
5.2 Kategori B. Arrangemang och resurser	30
5.3 Kategori C. Attityder.....	32
5.4 Kategori D. Läraren som resurs	34
5.5 Kategori E. Övergripande mål	36
5.6 Kategori F. Trygghet	38
5.7 Kategori G. Ämne	39
5.8 Kategori H. Språk.....	42

6 Diskussion.....	43
6.1 Resultatdiskussion.....	43
6.2 Metoddiskussion	49
6.3 Slutsats och förslag till fortsatt forskning.....	51
7 Litteratur.....	52

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Bilaga 2: E-postmeddelande

1 Inledning

Temat för denna avhandling är lärares uppfattningar om språkdusch tandem. I detta kapitel redogör jag för avhandlingens bakgrund och val av ämne samt det övergripande syftet och forskningsfrågor.

1.1 Bakgrund och val av ämne

I Finland har vi två nationalspråk, finska och svenska. De båda språken har likvärdig ställning. Det innebär att båda är tryggade enligt grundlagen 17 § och att Finland är ett tvåspråkigt land. Oberoende om man har finska eller svenska som modersmål har alla medborgare lika grundrättigheter till att utöva sitt eget språk. En av Nationalspråksstrategins huvudprinciper för språkstrategier är att öka kontakten mellan de finskspråkiga och svenskspråkiga medborgarna i samhället. (Nationalspråksstrategi, 2012, s. 7–8.) Inom skolvärlden vill man underlätta användningen av båda nationalspråken genom undervisning i finska och svenska. För detta ändamål har olika undervisningsmetoder och modeller utvecklats. En av dessa är tandemundervisning. Denna metod är av särskilt intresse i denna avhandling.

När man tänker på ordet tandem föreställer man sig säkert en cykel. Tandem är en sorts cykel men också en språkinlärningsmodell för att lära sig ett andra språk. I ett tandemsamarbete krävs det två personer som samarbetar, precis som det behövs när man cyklar med en tandemcykel. Karjalainen (2011, s. 1) jämför tandem som språkinlärningsmodell och en tandemcykel och menar att då en person slutar trampa i tandemsamarbetet tröttnar den andra och avbryter. I tandemcykling turas man om vem som styr och i tandemläring turas man om vem som är inlärare.

Tandempedagogik har tidigare tillämpats på gymnasie- och högskolenivå i Finland inom ramen för undervisningen för det andra inhemska språket. Det har funnits två språkpedagogiska modeller i skolkontext som kallas för klasstandem och eklasstandem. Klasstandem är en språkinlärningsmodell som tillämpas i språkundervisningen där elever med olika modersmål bildar par och samarbetar under fysiska möten för att lära sig varandras språk. Eklasstandem är samma sak men sker i virtuella miljöer. Hösten 2018 startades ett nytt utvecklingsprojekt tillsammans med

forskare från Åbo Akademi och klasslärare på fältet i Vasa, som fick namnet Språkduschtandem. Skolorna som fungerar som pilotskolor har olika skolspråk, svenska och finska. (Åbo Akademi, 2019.)

Som ovan nämnts består tandempedagogik huvudsakligen av självständigt pararbete mellan två parter med olika modersmål. Detta arbetssätt är svårt att tillämpa med yngre elever eftersom de saknar förmågan att själv styra sitt lärande och språkfärdigheterna inte är fullt utvecklade för självständigt pararbete. Målet med Språkduschtandem är att utveckla på empirisk grund tandempedagogik för barn inom småbarnspedagogik, förskolan och årskurserna 1–6. Projektet är även ämnat för småbarnspedagoger, förskolelärare och klasslärare som inte är specialiserade inom språkinläring och språkundervisning. Genom att skapa erfarenheter och en känsla av trygghet i interaktion med den andra språkgruppen förstärker tandempedagogik barns tro på den egna förmågan att lära sig ett nytt språk och skapa kontakter mellan språkgrupperna. Detta utgör en god grund för positiva attityder gentemot det andra språket och kulturen. Inom de lägre årskurserna tillämpas tandempedagogik som ämnesövergripande undervisning och integreras i flera olika ämnen, inte enbart inom språkundervisning. Målet är alltså inte enbart att lära sig ett språk utan språket kan användas som hjälpmedel för att lära sig andra ämnen. (Åbo Akademi, 2019.)

Det finns ingen vetenskaplig forskning om Språkduschtandem eftersom modellen och projektet är så nya. Därför är jag intresserad av att undersöka det. Nikula och Marsh (1997, s. 25) definierar begreppet språkdusch som informell undervisning utan pennor och böcker där eleverna blir utsatta för språkligt inflöde. Syftet är att barn i tidig ålder får bekanta sig med ett främmande språk på ett roligt och lekfullt sätt. På det viset förväntas eleverna börja använda målspråket i språkduschen för att kommunicera. Mela (2012) utvidgar begreppet och definierar språkdusch som en okänd term eftersom fenomenet är så nytt. Språkdusch är en metafor som i praktiken betyder korta stunder där man använder och lär sig språk. Målspråket i språkduschtandem kan vara vilket som helst och huvudsaken i en språkdusch är att man har det trevligt. Syftet med språkduschen är att eleverna lär sig ett främmande språk genom spel, lek och sång. Tanken är att väcka intresse och positiva tankar om språk. Eleverna skriver sällan i en språkdusch eftersom det är den kommunikativa språkförmågan som ligger i fokus. (Mela, 2012, s. 23.)

Jag är född och uppvuxen i en enspråkig familj men i en tvåspråkig miljö. Svenska är mitt modersmål men att höra och tala finska har alltid hört till min vardag. Huvudsakligen har jag kommit i kontakt med det finska språket via språkundervisningen i skolan samt via fritidshobbyer. Jag anser att jag inte kan uttrycka mig perfekt varken skriftligt eller muntligt på finska och jag skulle mer än gärna i dagsläget vilja bli bättre på språket. Jag har många vänner runtom i Svenskfinland som inte kan många ord finska eller vägrar försöka prata språket. De kommer från kommuner där majoritetsspråket är svenska och de har aldrig behövt använda det finska språket och därför saknar de också intresse för det. Som blivande klasslärare anser jag att det är viktigt att man i tidig ålder får bekanta sig med det andra inhemska språket. Mitt intresse för hur man kan motivera och sporra elever i skolan till att tycka om och våga prata ett andraspråk väcktes då jag skrev min kandidatavhandling om tandempedagogik. Ämnet var nytt för mig och jag insåg att med hjälp av olika tandemformer kan eleverna utvecklas till duktiga språkanvändare. Denna avhandling är i princip en fortsättning på min kandidatavhandling men vinklad ur ett annat perspektiv. Jag tror att alla elever skulle ha stor nytta av tandem som språkinlärningsmodell under sin skolgång eftersom det kunde bidra till ett större språkintresse och bättre språkkunskaper. Jag hoppas att min avhandling kan inspirera lärare på fältet att våga utmana sig själv och prova på olika tandemformer i skolkontext.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Tandempedagogik och tandemundervisning har tillämpats relativt mycket på andra stadiet och på högskolenivå på flera håll i Finland. Däremot har den nyaste formen av tandempedagogik, språkduschtandem, inte i större omfattning tillämpats i den grundläggande utbildningen, speciellt inte i årskurserna F-6. Syftet med min avhandling är därför att undersöka språkduschtandem i praktiken ur ett lärarperspektiv. Mer specifikt kommer jag att undersöka hurdana uppfattningar lärare har om användningen av tandempedagogik som modell i undervisningen i de lägre årskurserna (1–3). Utgående från det har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. Vilka möjligheter och utmaningar anser lärare att det finns med språkdushtandem?
2. Hur uppfattar lärare sin roll i språkdushtandem?
3. Hur ser lärare på betydelsen av trygghet, ämne och språk i ett språköverskridande och ämnesövergripande samarbete?

Jag kommer att använda mig av kvalitativa intervjuer för att få svar på mina forskningsfrågor. I och med att språkdushtandem är ett utvecklingsprojekt är det intressant att undersöka det ur ett lärarperspektiv för att ta reda på om modellen kan vara till nytta för andra lärare och skolor i framtiden.

2 Andraspråksinläring och språkundervisning

I detta kapitel redogör jag för andraspråksinläring, den sociokulturella synen på språkinläring och kommunikativ språkinläring eftersom alla dessa tangerar tandempedagogik. Jag redogör även för synen på lärandet och språkundervisningen i läroplanen samt lärarens roll i språkundervisningen.

2.1 Andraspråksinläring

Abrahamsson (2009) menar att för att förstå vad andraspråksinläring innebär måste man först definiera fenomenen andraspråk och inläring. Nationalencyklopedin (u.å) definierar andraspråk på följande sätt: ”språk som lärs in sedan individen helt eller delvis tillägnat sig sitt förstaspråk (modersmål) och vars inläring äger rum i en miljö där språket används i naturlig kommunikation.” Fenomenet inläring definieras av Nationalencyklopedin (u.å.) på följande sätt: ”i vid mening den process hos människor och djur som i samspel med omvärlden aktivt upplever denna varvid upplevelser och erfarenheter påverkar beteendet och modifierar detta.”

Ett förstaspråk definieras enligt Abrahamsson (2009) som det språk en individ lärt sig först, till exempel genom vårdnadshavare eller föräldrar. Ett andraspråk är det språk man lär sig efter ett förstaspråk. I inläringssammanhang kan andraspråk också kallas för målspråk. Målspråk betyder att det är det språket som är målet för inläringen. En individ kan inte alltid det första språket bäst. Abrahamsson menar att ibland kan en individ behärska det andra språket bättre än det första språket ifall hen lever i ett samhälle där majoritetsspråket är ett andraspråk. Det har heller ingen större betydelse i vilken ordning en talare identifierar sig med olika språk eller i vilken grad de behärskas. Om till exempel föräldrarna talar olika språk med ett barn kan barnet ha flera förstaspråk. Då kallas det för simultan tvåspråkighet. (Abrahamsson, 2009, s. 13–14.)

Hammarberg (2013) skiljer mellan andraspråksinläring och främmandespråksinläring. Andraspråksinläring sker i en språkmiljö i ett land där språket talas. Då socialiseras man in i det nya språket, medan

främmandespråksinlärning sker utanför språkmiljön, till exempel i skolan. (Hammarberg, 2013, s. 28.) Abrahamsson (2009) menar att främmandespråksinlärning sker i en miljö där språket inte används på ett naturligt sätt. Termerna andraspråk och främmandespråk används inte alltid turvis, utan termen andraspråk kan också användas som övergripande term för främmandespråk. (Abrahamsson, 2009, s. 14–15.)

För att definiera begreppet inlärning menar Abrahamsson (2009) att man måste lägga begreppet i kontrast till begreppet tillägnande. Språkforskaren Stephen Krashen (refererad i Abrahamsson, 2009, s. 15–16) syftar till att tillägnande resulterar i god behärskning av första språket men även i andraspråket. Enligt Krashen sker tillägnandet av ett språk naturligt utan att man tänker på det eller märker det.

Enligt Sigurd & Håkansson (2007) sker andraspråksinlärning då en person lär sig ett nytt språk efter att personen har lärt sig sitt första språk. Andraspråksinlärare når sällan samma språkliga nivåer som en förstaspråkinlärare. Utvecklingen av språket ser annorlunda ut för en förstaspråkinlärare och en andraspråkinlärare. Ett litet barn utvecklas parallellt med sitt förstaspråk medan man som andraspråksinlärare redan kan ett språk och därmed har nått en viss mognadsnivå. Inlärningen av ett förstaspråk ser relativt lika ut hos individer medan inlärningen av ett andraspråk kan variera. (Sigurd & Håkansson, 2007, s.150.)

2.2 Den sociokulturella synen på språkinlärning

Namnet Vygotsky kopplas ihop med den sociokulturella synen. Hans sätt att se på lärande och tänkande samt hans läror uppmärksammades i slutet av 1900-talet. Vygotsky beskrev människan som en lärande individ och visade hur människan med hjälp av interaktion med andra människor utvecklade sin språkanvändning. (Dysthe, 1996, s. 53–55.) Inom den sociokulturella synen på lärandet utgår man från att lärandet har med relationer att göra. Man lär sig genom deltagande och samspel med andra. Kommunikation och språk är grundläggande element för det sociokulturella lärandet. Lärandet sker inte enbart i en individs huvud utan omgivningen spelar också roll. Dysthe (2003) menar att den sociokulturella synen bygger på en konstruktivistisk syn

på lärandet där vikten ligger på att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte enbart genom individuella processer. Interaktion och samarbete anses som avgörande faktorer för lärandet. (Dysthe, 2003, s. 31, 41.)

Enligt Säljö (2000) sker lärande inte endast i miljöer så som skola och utbildning utan det sker även i andra sammanhang där interaktion mellan människor ligger som fokus. Interaktion kan ske till exempel i hemmet, bland vänner och i föreningar där det huvudsakliga syftet inte är att förmedla kunskap. Lärandet är kopplat till all mänsklig verksamhet. Allt en individ lär sig via händelser, handlingar eller samtal tar hen med sig för att kunna använda det i framtida situationer. Det är viktigt att komma ihåg att utbildningen i skolan har en stor påverkan på människors lärande men att lärandet även sker i andra sammanhang. Kunskaper återskapas och förnyas i vårt samhälle hela tiden och har gjort det långt innan vi fick formaliserad utbildning och pedagogisk tillrättalagd undervisning. I stort sett handlar alltså lärande om vad individer tar med sig från sociala situationer och hur de används i framtiden. (Säljö, 2000, s. 12–13.)

2.3 Kommunikativ språkundervisning

Eftersom det är mellan individer lärandet sker behöver man även se på den roll som kommunikation spelar i undervisningen. Kommunikativ språkundervisning har under åren definierats på olika sätt och termen har blivit ett paraplybegrepp som rymmer olika synsätt och tillvägagångssätt. Fokus ligger på att kommunikationen ska vara meningsfull och innehålla olika omfång av kommunikativ förmåga. (Lundahl, 2009, s. 121.)

Människan kommunicerar för att göra sig förstådd och för att förstå andra. I det kommunikativa klassrummet finns det en grundtanke om att samtal, läsning och skrivning hör ihop och är kommunikativa handlingar. En process utvecklas då en person läser om någonting, som sedan någon annan skriver om, som sedan en annan läser om. (Lundahl, 2009, s. 121.)

Johnson och Johnson (1998) betonar några drag i kommunikativ språkundervisning (hänvisning i Lundahl, 2009, s. 121). Språket ska anpassas efter individernas nivå och situationen. Fokus bör ligga på det som uttrycks och förstås. I undervisningen ska den kognitiva förståelseprocessen inkluderas men också de affektiva och sociala. Risktagande hos elever är även något som bör värdesättas, den lärande ska uppmuntras att ta risker med språket och lära sig av sina fel som en naturlig del av språkutvecklingen och språkinläringen.

Enligt Lindberg (1996) bör all språkundervisning ge plats för språkanvändning. Detta eftersom en kommunikativ språkförmåga förutsätter kunskap om det språkliga systemet och förmåga att använda och förnya den i verklig kommunikativ språkanvändning. Språkinläring sker holistiskt eftersom språkets olika delar beroende av varandra. Genom att delta i kommunikation lär man sig samtidigt att kommunicera. För att kunna delta krävs det språkförmåga där olika delkomponenter utvecklas och samverkar i ett organisatoriskt samspel. I språkundervisningen är det viktigt att klimatet är stödjande både socialt och emotionellt så att eleverna får möjlighet att bygga upp en kompetens i samspel med varandra. På detta sätt får de förbereda sig för kommunikation utanför klassrummet. Inom kommunikativ språkundervisning ses arbetssätt och innehåll som en helhet och inte som skilda delar. (Lindberg, 1996, s. 29.)

Målet med kommunikativ språkundervisning är att utveckla en kommunikativ kompetens i det andra eller främmande språket hos eleverna. Kommunikativ kompetens handlar om att kunna tillämpa ett mångsidigt och korrekt språkbruk i olika sociala situationer. Den kommunikativa undervisningen ställer krav på inläraren. (Svartvik, 2001, s. 13.)

Enligt Lindberg (1996) kan den kommunikativa kompetensen delas in i fyra delkompetenser: grammatisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, diskurskompetens och strategisk kompetens. Den grammatiska kompetensen syftar på kunskaper och färdigheter i språkets form, d.v.s. ordförråd, uttal och syntax. Man bör alltså veta hur ord uttalas och böjs och hur man bygger upp meningar för att kunna kommunicera. Den sociolingvistiska kompetensen handlar om hur språket används i förhållande till situationen. Det gäller till exempel att veta om situationen är formell eller informell och hur man ska säga använda sig av språket i bägge situationerna.

Diskurskompetens handlar om kunskap om ord, satser strukturer och fraser. Det innebär att man som talare har förmågan att sätta ihop meningar till sammanhängande helheter så det är begripligt för mottagaren. Strategisk kompetens handlar om att man har förmågan att använda kommunikationsstrategier för att tillägna sig ett språk. Dessa kan till exempel vara omformuleringar, frågor och kroppsspråk som kan användas som stöd när man inte kommer på ett specifikt ord eller när man behöver få någonting förklarat. Den strategiska kompetensen är extra viktig då man inte behärskar ett språk till hundra procent. (Lindberg, 1996, s. 24–27.)

Svartvik (2001) lyfter fram termen kommunikativt kunnande. Enligt honom betyder det att man blir förstörd på målspråket samt att man kan umgås med infödda talare utan att bli missförstörd. För att kunna uppnå ett kommunikativt kunnande bör man kunna behärska kommunikativa situationer i både tal och skrift. Det kräver mycket av både lärare och elever. All språkundervisning ska enligt Svartvik ha som övergripande mål att nå ett gott kommunikativt kunnande. (Svartvik, 2001, s.13.)

2.4 Synen på lärandet och språkundervisningen i läroplanen

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (hädanefter Glgu 2014) är språk en förutsättning för tänkande och lärande. Språket finns med i all verksamhet i skolan och alla lärare fungerar som språklärare. Språket främjar och utvecklar tankeförmågan och ger ett underlag för att forma en mångkulturell och flerspråkig identitet. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 126.)

I Glgu 2014 poängteras det att lärande uppstår genom kommunikation med andra människor; elever, lärare och andra vuxna samt i olika grupper, sammanhang och lärmiljöer. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.16). Inom tandem jobbar elever i interaktion med andra elever. Enligt Glgu 2014 är målet för varje elev att utveckla en mångsidig kompetens. Det är även målet i tandem, där eleven får jobba med uppgifter i autentiska språksituationer.

Enligt Glgu 2014 ska eleven få ha en aktiv roll i undervisningen. Eleven ska kunna få lösa problem självständigt men också tillsammans med andra. Eleven ska också lära

sig att ställa upp egna mål samt reflektera över sitt eget lärande, sina känslor och upplevelser. Genom att bli medveten om sitt eget handlande lär sig eleven även att ta ansvar för sin läroprocess. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.16.) I tandem är också lärandet självstyrt och eleven ska kunna bestämma över sin egen inläring.

Undervisningen i det andra inhemska språket bidrar till fostran av språkmedvetenhet. Läroämnets uppdrag är att väcka elevernas intresse för den kulturella och språkliga mångfalden i skolan och i omvärlden samt uppmuntra dem till att kommunicera i autentiska språkmiljöer. Läroämnet ska även förbereda eleverna för kreativt och planmässigt arbete i olika sammansättningar. Eleverna ska få möjlighet till att kommunicera, bilda nätverk och bygga broar med elever som är finskspråkiga. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 126.) Samma lärandemål eftersträvas i tandem. Genom att eleverna turvis fungerar som lärande part och som språklig modell och stöd växer elevernas självkänsla inom språkanvändningen.

Studierna i det andra inhemska språket brukar vanligtvis inledas först i årskurs 3 men kan också påbörjas redan i årskurserna 1–2. I sådant fall följs Glgu 2014 för A1-lärokursen med hänsyn till elevernas ålder. Eleverna kan börja stifta bekantskap med det andra inhemska språket före lärokursen till exempel genom hörförståelser. Det kan kallas för språkdusch. I en språkdusch lär sig eleverna grunderna i språket genom att sjunga, leka, spela och röra på sig. Innehållet för en språkdusch väljs på basen av elevernas intressen och eleverna får också vara med och påverka valet av innehållet. Undervisningen kan genomföras i samband med andra lektioner som en del av den helhetsskapande undervisningen men också under särskilda lektionspass. Det huvudsakliga syftet med undervisningen i det andra inhemska språket i årskurserna 1–2 är att väcka intresse för att lära sig finska eller svenska samt att stärka och motivera eleverna till att tro på sig själva och sin förmåga att lära sig språk. De elever som har finska som modersmål har en skild kurs, så kallad modersmålsinriktad A1-lärokurs. Den modersmålsinriktade A1-lärokursen har som mål att ge eleverna chans till att reflektera och fördjupa sina kunskaper i det finska språket och den finska kulturens särdrag. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 126–127.) I undervisningen ska man betona glädje i lärandet, muntlig kommunikation i vardagssituationer samt varierande arbetssätt. Då undervisningen inleds förutsätter man inte att eleverna ska kunna läsa eller skriva. Tanken är att man ökar och väcker intresse efterhand för det talade och

skrivna språket. Efterhand ökar man även elevernas intresse för att läsa och skriva. (Utbildningsstyrelsen, 2019: 1b, s. 7.)

Från och med hösten 2019 kommer alla elever som börjar årskurs 1 att inleda studier i A1-språket senast på våren 2020. Statsrådet beslöt 20.9.2018 att antalet årsvekotimmar i årskurserna 1–2 utökas med två årsvekotimmar. Eleverna kommer ha minst en halv årsvekotimme undervisning i A1- språket. (Utbildningsstyrelsen, 2020.)

2.5 Lärarens roll i språkundervisningen

Enligt Glgu 2014 ska läraren ”välja arbetssätt i samråd med eleverna och handleda dem i synnerhet i användningen av nya arbetssätt för att de på så sätt ska bli mera självständiga och målinriktade i sitt sätt att arbeta.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30).

Lärarens roll har förändrats från en mera dominant ledare till en guide som styr eleven mot rätt riktning. Det är viktigt att läraren tänker på användningen av sitt språk och strävar efter att använda sig av målspråket efter bästa förmåga eftersom hen fungerar som språkmodell. (Tornberg, 2009, s. 31.) Enligt Björklund m.fl. (2005) behövs det ett positivt och tryggt klimat i klassrummet för att få eleverna att använda sig av målspråket. Klimatet i klassrummet avspeglar lärarens arbete. Björklund m.fl. (2005) diskuterar vidare att en viktig del av lärarens arbete i språkundervisningen är att fungera som en handledare. Eleverna behöver uppmuntran och stöd och därför är det viktigt att läraren känner till elevernas styrkor och svagheter för att kunna utmana dem och ge stöd vid behov. Instruktioner som ges under lektioner ska vara korta och tydliga och helst planerade på förhand. För att bli bättre förstådd är det nödvändigt att läraren använder ett aktivt kroppsspråk samt konkreta bilder och föremål. Det är också viktigt att läraren korrigerar fel vid början av en elevs språkutveckling. Desto bättre en elev blir på språket desto mer kan läraren också kräva. (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård, 2005, s. 10–20.) Larsen-Freeman (2000) är av annan åsikt. Enligt henne bör läraren ej lägga fokus på möjliga fel som eleverna gör. I stället bör läraren vägleda eleven till att producera så mycket som möjligt trots att eleverna inte är så duktiga på målspråket. Läraren ska också försöka styra eleven till att använda

språket på ett mångsidigt sätt och skapa autentiska situationer för eleven som eleven har nytta av. Läraren ska även initiera interaktioner mellan eleverna. (Larsen-Freeman, 2000, s. 128–130.)

I flera generationer har lärarens roll och undervisningen betraktats som traditionell. Undervisningen var länge lärarcentrerad. Den allmänna uppfattningen var att oavsett vad läraren förklarade eller instruerade blev det en del av elevernas kunskaper. Detta motiverade läraren att tala medan eleverna fick lyssna. Under 1960-talet talade läraren två tredjedelar av lektionen och elever endast en tredjedel. Lyckligtvis har synen på lärarens roll förändrats med åren. Även synen på språklärarens roll har genomgått en betydlig förändring. Språkundervisningen ses som ett tillfälle där elever får konstruera sin egen kunskap genom att delta i undervisningen. (Pörn & Hansell, 2017, s. 4–5.)

Under 1970-talet forskades det inom klassrumsinteraktion. Det man kom fram till var en struktur som dominerade i nästan alla klassrum runtom i världen. Strukturen kallas IRE-strukturen. IRE står för initiering, respons och evaluering. Läraren initierar interaktion i form av en fråga varpå eleven svarar på i form av respons. Slutligen evaluerar läraren elevens respons. (Sahlström, 2014, s. 196–197.)

Under 1980-talet forskades det om lärarens roll i språkundervisningen medan det under 1990-talet forskades om elevers lärande och inlärningsstrategier. Tornberg (hänvisning i Pörn & Hansell, 2017, s. 5) menar att lärarens roll i språkinläringen är annorlunda än tidigare eftersom man tar i beaktande synen på lärandet på basen av individens bakgrund och interaktiva processer. Enligt Säljö och Välijärvi (hänvisning i Pörn & Hansell, 2017, s. 5) verkar det som att lärarens roll håller på att övergå till en roll som handledare som hjälper och stöder elevers inlärningsprocesser. Gardner (hänvisning i Pörn & Hansell, 2017, s. 5) stöder synen på förändringen av språkundervisningen och hävdar att det har skett en förändring från traditionella klassrum till uppgiftsorienterad och elevcentrerad undervisning.

Enligt Egidius (2005) har läraren tre olika roller. Dessa är handledare, undervisare och bedömare. Handledarrollen innebär att läraren ska kunna uppmuntra, vägleda och sporra eleverna. Som undervisare ska läraren strukturera och skapa material till lektioner. Även kunskapsförmedling hör till rollen. Som bedömare ska läraren kunna bedöma eleverna och ge feedback. (Egidius, 2005, s. 85, 87, 130.)

3 Tandempedagogik i skolkontext

I detta kapitel redogör jag för tandem som språkinlärningsmodell. För att få en förståelse för tandem som modell är det relevant att gå igenom de principer som tandem bygger på. Jag redogör även för de olika tandemformerna i finsk skolkontext samt lärarens roll i tandemundervisningen.

3.1 Tandem som språkinlärningsmodell

Det pågår eviga och intensiva debatter om tvåspråkiga skolor i Finland där man vid sidan om granskar finskspråkiga elevers undervisning i det andra inhemska språket samt deras kunskaper i svenska. Möjliga modeller för tvåspråkiga skolor är på agendan och tandem är en möjlig modell för tvåspråkiga samarbeten mellan svenska och finska skolor. (Pörn & Karjalainen, 2013.)

Tandem är en inlärningsmodell för att lära sig ett andraspråk. Inlärningsmodellen fick sin början år 1963 vid ett tyskt-franskt ungdomsutbyte och har sedan dess spridit sig runtom i världen. Olika former av tandem har arrangerats och undersökts mest i Europa men även i Nord- och Sydamerika samt i Asien. (Karjalainen, 2011, s. 27.)

Tanken bakom tandem som modell för språkinläring är att två personer med olika modersmål lär sig ett nytt språk av varandra. Personerna i fråga växlar mellan språken och på det sättet fungerar de såväl som lärande part som språklig modell och språkligt stöd. Ett tandempär består av två personer med olika förstaspråk, till exempel svenska och finska. Målet är att paret ska arbeta tillsammans för att lära sig språken genom att kommunicera i autentiska situationer. Samarbetet mellan ett tandempär består dels av autonomi, det vill säga att man parallellt med språklärandet lär sig att styra, planera och utvärdera den egna lärandeprocessen och dels av ömsesidighet, det vill säga att båda parterna gynnas av samarbetet. (Pörn & Karjalainen, 2013.) Enligt Jonsson, Brammerts och Little (1996) är språkinläringen genom tandem en form av självstyrd inläring. De menar att språkinläringen i tandem inte ersätter den reguljära språkundervisningen utan snarare kompletterar den. Vidare konstaterar de att språkinläring genom tandem är en form av öppen inläring. Med öppen inläring

avses i detta sammanhang att två personer med olika modersmål samarbetar för att få kunskap om den andra personen och hans kultur och för att förbättra bådas språkfärdigheter. (Jonsson, Brammerts & Little, 1996, s. 2.)

Gemensamt lärande, par- och smågruppsarbete lyfts fram som primära arbetssätt i all undervisning i grunderna för läroplanen. (Utbildningsstyrelsen, 2014). I tandem är pararbete mellan elever med olika modersmål det huvudsakliga arbetssättet. I tandem är det även möjligt att använda sig av grupparbeten där flera par är involverade. Att arbeta i par i tandem är rekommenderat, eftersom tandemparet då får mer tid för den egna språkanvändningen och ger båda parterna möjlighet att fokusera på vad de själva vill och behöver lära sig. Om man jobbar i större grupper finns det risk för att personer som är starka och dominanta till sin natur samt kan målspråket bättre än de andra, lätt tar över och orsakar att de svaga och blyga personerna får mindre plats och tid för sin språkanvändning. Tandemparet tvingas även samarbeta och aktivera sig för att interaktionen ska kunna löpa och vara givande. På det sättet är alla personer som deltar i en tandemkurs mer aktiva. Många personer kan känna sig lättade över att få använda målspråket om enbart en människa lyssnar på. Detta sänker tröskeln för att våga använda målspråket och gör situationen mer ledig. (Löf m.fl., 2016, s. 22–24.)

3.2 Tandemprinciper

Tandem som språkinlärningsmodell bygger på två grundprinciper. Dessa är principen om autonomi och principen om ömsesidighet. För att tandem ska fungera ska dessa två principer användas. Tandemprinciperna ska användas i alla former av tandem oberoende om inlärningsmiljön ser olika ut. (Karjalainen, 2011, s. 27–28.) Enligt Elo och Pörn (2018, s. 2) finns det en tredje princip som kan användas inom tandem, principen om autenticitet. Principen har inte blivit lika mycket uppmärksammas inom forskning som de två andra principerna, eftersom den har tagits förgiven.

Principen om autonomi grundar sig på att deltagarna i tandem själva får lägga upp mål som de önskar uppnå genom inläringen. Deltagarna får även välja hur de vill lära sig, till exempel genom att välja samtalsämnen och övningar och hurdan stöd de önskar få av sin tandempartner. Det är viktigt att man från början kommer överens om regler,

hur man vill att samarbetet ska se ut och hur man önskar få hjälp för att bådars språkfärdigheter ska utvecklas. Karjalainen (2011) använder ordet självstyrd som synonym till autonom men det betyder inte att språkinläringen sker självständigt i tandem. Deltagare lär sig tillsammans och samverkar således tillsammans. Principen om autonomi bygger på att man tillsammans med sitt tandempar, andra deltagare eller sin lärare har friheten att bestämma hur individens läroprocess ska se ut. (Karjalainen, 2011, s. 28.)

Principen om ömsesidighet grundar sig på att deltagarna i tandem ska ha lika mycket nytta av själva samarbetet som vad de lär sig av varandra. Ena parten är infödd i det ena språket medan den andra parten är infödd i det andra språket, vilket resulterar i att man bidrar med kunskaper och färdigheter genom att fungera som språkmodell och lärare. Eftersom personerna byter roller under tandem förväntas de vara villiga att hjälpa och stödja den andra parten eftersom de själva annars inte kan förvänta sig att få det stöd de själva behöver. Målet med ömsesidighet i tandemläring är att båda deltagarna ska få den nytta av samarbetet som de önskar sig. Det betyder inte att man ska jämföra och mäta om båda personerna i tandemparet lär sig lika mycket och de behöver inte heller arbeta på samma sätt. Valet av aktiviteter och övningar ska vara i enlighet med den lärande personens önskemål. Samarbetet i tandemläring ska vara ömsesidigt och inte symmetriskt. (Karjalainen, 2011, s. 29.)

Principen om autenticitet grundar sig på att inläringen i tandem sker i en äkta språkmiljö där situationen är naturlig och en vardaglig diskussion äger rum och överskrider språkgränsen. Autentisk inläring i en tandemkontext innebär att eleverna direkt får användning av det andra språket. På så sätt inser eleverna nyttan av språket vilket även ökar motivationen hos eleverna att vilja lära sig mera. (Elo & Pörn, 2018, s. 2.)

3.3 Olika tandemformer

I Finland är tandem som språkinlärningsmodell i skolkontext uppdelad i tre former: klasstandem, eklasstandem och språkdushtandem.

Ordet klasstandem betyder att tandem ordnas i klassrumskontext. Enligt Karjalainen (2011, s. 29) kan klasstandem även kallas för närtandem eller face-to-face tandem, vilket innebär att tandempartnerna träffas fysiskt. Klasstandem karaktäriseras som språkundervisning. (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013, s. 168). Klasstandem går ut på att svensk- respektive finskundervisningen organiseras i klasser i två olika skolor där hälften av eleverna är svenskspråkiga och hälften finskspråkiga. Lärarna undervisar parallellt en grupp åt gången och då är det eleverna som fungerar antingen som lärande part eller stödjande part. (Pörn & Karjalainen, 2013.) Språkdushtandem fungerar nästan på samma sätt som klasstandem. Språkdushtandem ordnas också i klassrumskontext men det som skiljer klasstandem från språkdushtandem är att språkdushtandem inte nödvändigtvis karaktäriseras som språkundervisning och används i nybörjarundervisningen medan klasstandem används på andra och tredje stadiet inom språkundervisningen.

Eklasstandem är däremot en tillämpad form av klasstandem och bygger precis som klasstandem och språkdushtandem på ett samarbete mellan två skolor. I detta fall är skolorna placerade långt från varandra vilket är orsaken till behovet av en virtuell plattform. Eleverna kommunicerar och utför uppgifter via videochatprogrammet Skype istället för att träffas fysiskt. (Eklasstandem, 2013.)

På många håll i Finland finns det skolor som är fysiskt belagda nära varandra. Enligt Pörn och Karjalainen (2013) finns det goda förutsättningar för skolor att vidareutveckla närtandem i skolkontext. Även skolor som inte är närliggande kan tillämpa den virtuella tandemmodellen.

3.4 Praktiskt genomförande av (språkdusch)tandem

För att tandem ska kunna utföras i skolkontext krävs det samarbete mellan två skolor med olika skolspråk. Tillsammans med experter och ledning planerar och organiserar tandemlärarna tandemundervisningen. I klasstandem och språkdushtandem bör skolorna vara fysiskt belagda nära varandra eftersom eleverna bör kunna ta sig till samarbetskolan samt lärarna behöver ständigt vara i kontakt med varandra. För att

samarbetet ska kunna utföras så smidigt som möjligt krävs det av rektorerna att båda skolornas scheman går ihop med varandra. (Löf m.fl., 2016, s. 36.)

Planeringen av en tandemkurs är viktigt eftersom det utgör grunden för ett bra samarbete och en lyckad kurs. Samplaneringen mellan lärare är tidskrävande eftersom de planerar hela helheten men även enskilda lektioner. Det har ändå visat sig att all tid lärarna lagt ner på planeringen belönas i slutändan av både elever och lärare. När samarbetet har kommit i gång och anpassats efter skolorna blir lärarnas arbete lättare. Lärarna gör grovplaneringen och det största jobbet i tandem men det är viktigt att få stöd och uppmuntran från rektorer. Tandem är just det vad den grundläggande läroplanen grundar sig på, att öka den kommunikativa förmågan och att bygga broar mellan språkgrupper. (Löf m.fl., 2016, s. 38–39.)

Språkduschtandemträffarna ordnas en gång i månaden. Varannan träff sker i den svenskspråkiga skolan och varannan i den finskspråkiga skolan. Lärarna som är med i projektet är sammanlagt sex stycken, tre från den svenskspråkiga skolan och tre från den finskspråkiga. Lärarna jobbar parvis och samarbetar och samplanerar hela tiden men har två större planeringstillfällen under året tillsammans och sedan flera mindre träffar tillsammans med sitt lärarpar. Utöver det planerar de också på egen hand och har utvärderingsträffar med samarbetsuniversitetet, Åbo Akademi. När lärarna inte träffas fysiskt kontaktar de varandra genom att ringas eller genom snabbmeddelandeapplikationen WhatsApp eller genom e-post.

Eleverna som deltar i tandemprojektet går på årskurs 1 och årskurs 3. Från den svenskspråkiga skolans sida är det en klass på årskurs 1 och tre klasser på årskurs 3 som deltar. Från den finskspråkiga skolan är det en klass på årskurs 1 och två klasser på årskurs 3 som deltar. Eleverna har inte inlett studierna i det andra inhemska språket och språkduschtandem fungerar därför som en inkörsport till det. En del av eleverna är enspråkiga och en del är tvåspråkiga. Därför är de indelade i två grupper, nybörjarfinska och modersmålsinriktad finska. Båda grupperna är ytterligare indelade i två grupper så att lärarna ansvarar över en grupp ena halvan av tandemträffen och andra halvan av andra gruppen. Figur 1 illustrerar hur gruppindelningen i tandem ser ut och hur lärarna undervisar språkligt blandade grupper.



Figur 1. Gruppindelning i tandem.

Undervisningen sker parallellt, vilket innebär att under den första lektionen undervisar svenskläraren svenska i grupp A samtidigt som finskläraren undervisar finska i grupp B. Under nästa lektion byter lärarna roller och då undervisar svenskläraren istället grupp B och finskläraren grupp A. Eleverna byter även roller från den som lär sig till den som stödjer inläringen. Det betyder att den finskspråkiga eleven fungerar som stöd för den svenskspråkiga under de finskspråkiga lektionerna och vice versa. (Pörn & Karjalainen, 2013.)

3.5 Lärarens roll i tandemundervisningen

Under tandemlektioner är tanken den att läraren ska få ta minimalt med plats och endast finnas som hjälp vid behov. Enligt Löf m.fl. (2016) och Pörn och Hansell (2017) kan lärarens roll i tandemundervisning delas in i tre områden, handledare, språkexpert och coach. Pörn och Hansell menar att rollen som handledare är grundläggande och genomsyrar hela undervisningen både i tandem och i övrig undervisning. Lärarens roll som handledare innebär är att skapa möjligheter för tandemdeltagarna att lära sig och stöda deras läroprocess under kursens gång. Handledaren planerar undervisningen, organiserar och strukturerar den samt bedömer och utvärderar deltagarna. Planering, organisering och bedömning sker tillsammans med samarbetskolans tandemlärare.

Lärarnas samarbete är viktigt och de bär ett gemensamt ansvar för undervisningshelheten. (Löf m.fl., 2016, s. 26–27; Pörn & Hansell, 2017, s. 6.)

Lärarens roll som språkexpert kräver som namnet säger att läraren är expert på språket. Språkexpert rollen är inte endast unik för tandemundervisning utan även den genomsyrar all språkundervisning. Som språkexpert ska läraren kunna hantera målspråket och språkinlärningens strategier och sättet att lära ut språket. Läraren fungerar huvudsakligen som språkmodell för deltagarna. Ju bättre läraren behärskar språken desto bättre är utgångsläget. (Karjalainen & Pörn, 2015, s. 106; Löf m.fl., 2016, s. 27–28; Pörn & Hansell, 2017, s. 6.)

Förutom handledare och språkexpert fungerar läraren även som coach. Rollen är unik för tandem eftersom den inte påträffas i andra skolsammanhang. Som coach följer läraren med tandemparens aktivitet och hjälper paren att hitta arbetsätt som passar dem. Som coach stöder även läraren paren att utvecklas till aktiva aktörer som tar ansvar för sitt eget lärande och ser till att båda parterna gynnas av samarbetet i tandem. (Löf m.fl., 2016, s. 26–32; Pörn & Hansell, 2017, s. 11–12.)

4 Metod

I detta kapitel redogör jag för syftet med min avhandling och vilka problemställningar som står som grund för min undersökning. Därefter beskriver jag val av forskningsansats, val av metod, val av informanter och undersökningens genomförande samt bearbetning av data och analys. Till sist behandlar jag etik och tillförlitlighet.

4.1 Precisering av forskningsfrågor

Det övergripande syftet med min avhandling är att undersöka språkduschtandem i praktiken ur ett lärarperspektiv. Mer specifikt kommer jag att undersöka hurdan uppfattning lärare har om användningen av tandempedagogik som modell i undervisningen i de lägre årskurserna (1–3). Utgående från det har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Vilka möjligheter och utmaningar anser lärare att det finns med språkduschtandem?
2. Hur uppfattar lärare sin roll i språkduschtandem?
3. Hur ser lärare på betydelsen av trygghet, ämne och språk i ett språköverskridande och ämnesövergripande samarbete?

4.2 Fenomenografi som forskningsansats

Undersökningens syfte ska ligga till grund för val av forskningsansats. Forskningsansatsen spelar i sin tur roll för vilken datainsamlingsmetod och analysmetod som väljs för undersökningen. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 30–32.) I denna studie har intervjuer använts som datainsamlingsmetod. Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare upplever tandemundervisning i årskurserna 1–3 och därför kan fenomenografi anses vara en lämplig forskningsansats eftersom jag i min

undersökning vill komma åt lärarnas uppfattning om fenomenet tandem samt deras erfarenheter och upplevelser av användningen av tandempedagogik i undervisningen.

Fenomenografi är en kvalitativt inriktad empirisk forskningsansats och används mycket inom pedagogisk forskning. Analysmetodens grund ligger i inlärningsforskning. Fenomenografi innebär att forskaren vill undersöka och beskriva en individs uppfattningar av ett fenomen och baserar sig på individens tidigare erfarenheter. På grund av individens olika erfarenheter blir också uppfattningarna olika. Genom att ställa en eller flera frågor åt de som undersöks får forskaren reda på hur ett fenomen uppfattas ur olika synvinklar. Uljens (1989) hävdar att inom den fenomenografiska ansatsen skiljer man mellan vad något är och vad det uppfattas vara. (Uljens, 1989, ss. 7–8, 10–11, 13–14.) Enligt Denscombe (2012) är det viktigt att forskaren beskriver fenomenen ur informanternas synvinkel, vilket betyder att forskaren måste vara uppmärksam med att inte skymma resultaten genom befintlig teori och egna antaganden. Detta är även vad jag strävar efter i min undersökning.

Det är vanligt att forskaren använder sig av öppna, kvalitativa intervjuer inom den fenomenografiska forskningsansatsen för att ta reda på informanternas uppfattningar av ett fenomen. (Stukát, 2011). Fenomenografiska intervjuer är tematiska och halvstrukturerade. Intervjufrågorna är ordnade i relation till teman eller fenomen som intervjun ämnar beröra. Dialogen som sker mellan forskare och informant utvecklas enligt de svar som ges på frågorna i intervjuguiden. För att få så utförliga svar som möjligt kan man använda sig av något som kallas probing. Probing är en teknik för att fördjupa och få en bredare inblick i ett samtal kring ett visst innehåll. Detta kan man göra till exempel genom att ställa följdfrågor. Icke verbal probing kan man också göra genom att humma eller nicka åt informanten så hen vet att man lyssnar och är intresserad av vad informanten har att säga. (Dahlgren & Johansson, 2009.)

4.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Undersökningen i denna avhandling baserar sig på en kvalitativ studie. Enligt Trost (2010) väljer man metod efter avhandlingens syfte. Man gör antingen en kvalitativ eller en kvantitativ undersökning. En kvalitativ undersökning kännetecknar

frågeställningen hur människor upplever olika fenomen, till exempel hur de tänker, reagerar och resonerar, medan en kvantitativ undersökning intresserar sig för hur människor procentuellt tycker något, till exempel hur många, hur ofta eller hur vanligt. (Trost, 2010, ss. 25, 32.) I min undersökning har jag valt att intervjua fyra personer för att gå in på djupet av vad dessa personer anser. Anttila (2000, s. 230) anser att intervjuemetoden är en passande metod för att få fram olika människors erfarenheter, åsikter och upptäckter.

I en kvalitativ intervju är fördelen den att undersökningssituationen liknar ett vardagligt samtal och intervjun blir mer naturlig mellan intervjuaren och den intervjuade. Detta innebär att intervjuformen minst styr personerna som blir intervjuade. (Holme & Solvang, 1997, s. 99.) Bell (2006) menar att det även finns nackdelar med kvalitativa intervjuer, bland annat det faktum att intervjuer kräver tid. Man ska välja viktiga teman och frågeställningar och sedan utforma passande frågor. Man ska även välja hur data ska analyseras samt lägga upp en tidsplan för det hela. (Bell, 2006, s. 158–159.)

Enligt Trost (2010) behöver man ha någon form av ljudupptagare vid intervjun. Det finns både fördelar och nackdelar med det. Till fördelarna hör att man kan lyssna om och om igen vad den intervjuade har sagt och man kan även lyssna till ordval och tonfall. Dessutom kan man ordagrant skriva ner vad personen har sagt i intervjun. Till nackdelarna hör att det är tidskrävande att lyssna igenom inspelningarna och man är tvungen att spola fram och tillbaka för att hitta detaljer. En till nackdel är att man måste kontrollera att ljudupptagaren har tillräckligt med batteri så att det inte tar slut under själva intervjun. (Trost, 2010, s. 74–75.) Alla mina intervjuer bandas in med hjälp av telefonbandning och samtidigt av dators webbkamera ifall telefonbandningen inte skulle fungera av någon orsak. På detta sätt har jag sparat intervjuerna på två olika ställen.

Jag har valt att använda mig av halvstrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. En halvstrukturerad intervju innebär att intervjuaren har en lista med ämnen och frågor som hen vill få besvarade. Intervjuaren ska vara flexibel gällande ordningsföljden på intervjufrågorna och låta informanten utveckla och tala fritt om det som tas upp i intervjun. Svaren som ges får vara öppna och fokus ska ligga på informantens synpunkter. Med en halvstrukturerad intervju kan forskaren utveckla och ändra på

frågorna under intervjuens gång. I stället för att ha exakt likadana intervjuer med alla informanter kan frågorna ändras utifrån information av tidigare informanter och således kan man hitta nya undersökningsspår i kommande intervjuer. (Denscombe, 2012.) Utifrån mina forskningsfrågor formulerade jag en intervjuguide att ha som grund för mina intervjuer. Enligt Gillham (2008) är första steget till att forma intervjufrågor att fundera på intresseområden samt därefter skriva ner alla frågor som dyker upp i samband med det. Nästa steg är att strukturera frågorna. (Gillham, 2008.)

När jag formulerade intervjufrågorna grupperade jag dem under kategorierna forskningsfråga 1, forskningsfråga 2 och forskningsfråga 3. Under dessa hade jag även kategoriserat underrubriker för att själv få en tydligare överblick över hela intervjuguiden. De frågor som berörde samma tema grupperades således under samma kategori. Jag bytte under intervjutillfällena ordningsföljden på kategorierna eftersom jag ansåg att jag kanske kunde få mera ut av intervjuerna då. Ordningsföljden på frågorna ändrades också under alla intervjuerna eftersom ingen intervjudialog var lik någon annan. Frågorna användes under intervjuerna som en öppen intervjuguide med möjlighet för följdfrågor. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) får intervjufrågorna inte vara för långa eller invecklade, vilket jag tänkte på när jag konstruerade mina intervjufrågor. Intervjuguiden finns i bilaga 1.

4.4 Val av informanter och undersökningens genomförande

Enligt Trost (2010) vill man i en kvalitativ intervju få så stor variation som möjligt mellan personerna man intervjuar. Med det menar han att valet av informanter ska vara heterogent (Trost, 2010, s. 137). Jag har valt att intervjuar fyra lärare som undervisar i årskurserna 1 och 3 som är med och utvecklar projektet språkduchtandem, varav två lärare undervisar i årskurs 1 och två i årskurs 3. Lärarna som är med i projektet är sammanlagt sex stycken. Jag skickade e-postmeddelandet åt sex personer varav fyra hade möjlighet att ställa upp på intervju, varför det är fyra lärare delar med sig av sina uppfattningar och erfarenheter i denna studie. Två av lärarna har klasslärarexamen och två har språkbadsläreexamen. Alla fyra är tvåspråkiga men har inte så mycket erfarenhet av språkundervisning. Tre av lärarna har deltagit båda projektåren, medan en är ny. Tillsammans har de mellan 1–25 år av lärarerfarenhet.

Jag kontaktade lärarna via e-postmeddelande. Meddelandet finns i bilaga 2. Jag började mitt meddelande med att presentera mig själv och vad syftet med min undersökning är. Jag frågade om informanterna skulle kunna tänka sig ställa upp på intervju. Jag berättade även hur mycket tid de skulle reservera för respektive intervju samt att tiden och platsen fick personen bestämma själv, eftersom det är viktigt att den som blir intervjuad känner sig trygg i den miljö där intervjun utförs. (Kvale & Brinkmann, 2014). I e-postmeddelandet berättade jag också att informantens bidrag kommer att behandlas konfidentiellt. Innan intervjun upprepade jag det och så berättade jag att jag kommer att fingera deras namn i resultatredovisningen men skolornas namn kan förekomma. Alla fyra gav sitt godkännande till det. Jag skickade inte intervjuguiden på förhand åt informanterna eftersom jag inte ville styra in dem på ett visst spår och därmed lämnade jag plats för en mer öppen dialog.

Alla intervjuer skedde enskilt på informanternas arbetsplatser i egna klassrum, vilket passade bra eftersom miljön helst ska vara lugn och trevlig utan störande moment i omgivningen. Dessutom ska ingen utomstående person höra vad som sägs under intervjun. (Kvale & Brinkmann, 2014.) Innan jag började intervjun presenterade jag de tre områdena jag sökte svar på. Jag avslöjade aldrig mina forskningsfrågor eftersom det kunde finnas risk för att informanterna enbart svarade kort på dem. På detta sätt fick jag mera material och kom in på djupet av lärarnas uppfattningar. Jag frågade även om informanten går med på att jag bandar in intervjun för att sedan lättare kunna transkribera det som sagts. Alla informanter gav sitt godkännande till det. Jag inledde intervjun med några bakgrundsfrågor för att få informanten att känna sig bekväm och för att samtalet skulle börja på ett naturligt sätt. Jag avslutade intervjun med en avslutande fråga för att säkerställa att informanten hade fått säga allt vad hen ville. Jag tackade informanten efter att intervjun var slut. Alla intervjuer tog mellan 30–40 minuter. För att skydda informanternas identitet har lärarna fått fingerade namn i resultatredovisningen. De namn jag har valt att använda följer för enkelhetens skull alfabetisk ordning: Ada, Bianca, Cecilia och Dina

4.5 Bearbetning av data och analys

Enligt Trost (2010) är det en fördel att forskaren själv utför intervjuerna för en studie, eftersom forskarens hjärna får processa det som sagts under intervjuerna före hen transkriberar och analyserar materialet. Intervjuerna utfördes självständigt av mig på en tidsperiod på tre veckor, vilket gjorde att jag hann processa materialet men samtidigt ha det i färskt minne. Enligt Kvale & Brinkmann (2014) är transkribering tidskrävande. Därför valde jag att efter varje genomförd intervju transkribera den direkt. Jag transkriberade intervjuerna ordagrant, men jag skrev inte in skratt, pauser eller dylikt eftersom det inte är relevant att ha med i studien. Jag omvandlade också talspråk till standardspråk. Efter att jag transkriberat alla fyra intervjuer utgjordes utskriften av 26 sidor. När jag började bearbeta materialet hade jag svårigheter att sammanställa allt. Kvale och Brinkmann (2014) anser att meningskategorisering är en passande analysmetod när man vill få en klar överblick över ett större material, därför valde jag att använda mig av den. Meningskategorisering går ut på att sammanpressa det som en informant sagt och sedan placera yttrandena i olika kategorier och på detta sätt har forskaren möjlighet att ta vara på allt som sagts. (Kvale & Brinkmann, 2014). Alexandersson (2006) beskriver fyra steg för hur man kan arbeta och bearbeta sitt material med hjälp av meningskategorisering. Steg ett går ut på att bekanta sig med materialet. Jag började med att läsa igenom utskriften en åt gången och försökte skapa en helhetsbild. I steg två ska forskaren fokusera på innehållet och försöka se skillnader och likheter i utskriften. Jag gjorde detta med hjälp av färgkodning. Jag markerade de delar som var lika och olika med olika färgpennor för att enklare se hur informanterna svarat. I steg tre av bearbetningsprocessen ska forskaren fokusera på utsagor som är väsentliga i förhållande till fenomenet. I steg fyra ska forskaren skapa kategorier som informanternas utsagor ska placeras i. Efter att jag färgkodat klart kunde jag börja skapa kategorier. Kategorierna bearbetades flera gånger och fick även nya namn flera gånger. Till sist ringade jag in vilka citat som hörde till vilken kategori som bäst belyser resultaten.

4.6 Etik och tillförlitlighet

När man gör en undersökning är det viktigt att granska undersökningens trovärdighet (validitet) och tillförlitlighet (reliabilitet). För att lyckas skapa ett bra resultat i en undersökning behövs hög tillförlitlighet och trovärdighet där den ena är en förutsättning för den andra. Validitet handlar i forskning om huruvida resultatet belyser forskningsfrågan och reliabilitet handlar om hur väldefinierad metoden är. Andra ska kunna göra samma forskning och komma fram till samma resultat. (Justesen & Mik-Meyer, 2011, s. 33.) Med tillförlitlighet menar Trost (2010) att intervjun man gjort är stabil. Intervjuaren ska sträva till att vara objektiv i sitt sätt att genomföra intervjun och alla informanter ska ges möjlighet att reflektera kring samma frågor/teman. När man gör en kvalitativ undersökning måste man kunna bevisa att undersökningens data och analys är trovärdig. Det insamlade datamaterialet måste vara seriöst och relevant för problemställningen. Etiska aspekter ska reflekteras i anslutning till datainsamling och avrapportering av resultat, annars kan man ställa sig frågan om undersökningen är trovärdig. (Trost, 2010, s. 131, 134.)

Intervjuerna i denna studie gjordes av mig och med hänvisning till trovärdigheten följdes samma intervjuguide under intervjuerna och alla fick svara på samma frågor. Jag har även tagit med direkta citat i resultatredovisningen för att stärka trovärdigheten. På så sätt kan jag bevisa att analysen inte endast är mina egna tolkningar utan grundar sig på resultatet från intervjuerna.

När man gör en intervju är det viktigt att komma ihåg att meddela åt den man ska intervjua hans rättigheter. Det innebär till exempel att den intervjuade ska ge samtycke till intervjun, att den har rätt till sin egen integritet och sin värdighet samt att det inte publiceras sådant som informanten önskar att inte kommer ut. Den intervjuade har också rätt att välja vad hen vill svara eller inte svara på, hen kan också avbryta intervjun ifall hen vill. (Trost, 2010, s. 93.) Jag berättade före intervjuerna att informanterna har rätt till att inte svara om de ej vill samt att de får svara på sitt modersmål ifall det känns som att de kan svara mer ingående på frågorna då.

Trost (2010) konstaterar att man ska vara försiktig med att lova ge en rapport åt de intervjuade då det kan hända mycket på vägen. Det kan ta lång tid innan man färdigställt den eller så kan projektet man gör en studie om läggas ner innan man hunnit

skriva en rapport. Det kan också vara så att det aldrig skrivs en rapport eller så glömmar man helt enkelt skicka den åt den intervjuade. (Trost, 2010, s. 112.) Ingen av mina informanter krävde att jag skickar den färdigställda studien åt dem.

Enligt Patel och Davidson (2011) är det viktigt att berätta för informanterna hur deras bidrag kommer att behandlas. Man kan antingen behandla bidraget anonymt eller konfidentiellt. Skillnaden mellan dessa är att när bidraget behandlas anonymt framkommer varken informantens namn, nummer eller andra möjligheter till att kunna identifiera personen i fråga. När ett bidrag behandlas konfidentiellt är det bara intervjuaren som har tillgång till uppgifterna om informanten. (Patel & Davidson, 2011, s. 74.) Som jag redan nämnt tidigare behandlade jag mina bidrag konfidentiellt.

5 Resultatredovisning

I detta kapitel presenteras undersökningens resultat. Resultaten diskuteras i kapitel 6. Jag har valt att använda mig av meningskategorisering och resultatet redovisas enligt de kategorier som uppkommit genom analys av datamaterialet. Kategorierna är inte rangordnade och varje kategori är lika viktig. Varje kategori presenteras och exemplifieras med citat. Citaten är både på svenska och finska. Även om intervjuerna hölls på svenska hade informanterna möjlighet att svara även på finska. De finska citaten är refererade på svenska.

5.1 Kategori A. Planering

Kategori A inbegriper utsagor som handlar om planering. Det handlar dels om lärarens egen planering och dels om samplanering i lärarpar.

5.1.1 Underkategori A1. Egen planering

En stor del av lärarens arbete är planering av undervisning. Nedan belyses lärarens planering utifrån positiva och negativa aspekter.

Det går nog jättemycket tid till planering eftersom jag vill vara lika förberedd som när jag höll min första lektion någonsin som lärare. Allt ska vara minutplanerat. (Ada)

Att planera dessa tandemträffar är något helt annat än vad jag gör i något annat. Vissa gånger funderar jag nog att sku man inte få betalt, eftersom det tar så mycket av ens tid och energi, så sku man nog inte orka med det. (Bianca)

Kyllä siihen menee aikaa. Mutta tämä on oikeasti ihan älyttömän ihanaa että saa korvausta elikkä rahoitusta tästä. Elikkä kyllä minä ihan ilolla suunnittelenkin. (Dina)

Dina säger ovan att planeringen tar tid, men att hon uppskattar att man får finansiering för det och då planerar hon också gärna. Adas svar ovan tyder på att planeringen ska vara noggrant igenomtänkt. Både Bianca och Dina påpekar att extra lön spelar roll. Ada är av samma åsikt:

Det känns som att jobbmängden är i balans nu med det man får i lön och det är kanske det som är den största utmaningen i lärarjobbet, vi vill mycket och vi gör gärna mycket men vi gör mer än vad vi får betalt för. Lärare bränner ut sig lätt, så det kanske är en utmaning. (Ada)

Lönen har en påverkan på individen. Ju mer arbete man gör desto mer lön vill man ha. Dessutom nämner hon att det kan vara en utmaning att inte bränna ut sig eftersom lärare oftast gör mer än vad de erhåller betalt för och planeringen är en stor del av lärarens jobb.

Sammanfattningsvis är planeringen utmanande och kräver extra mycket tid av lärarna eftersom de vill vara väl förberedda inför varje tandemlektion. Lärarna är av åsikten att planeringen inför tandemlektionerna är mer krävande till skillnad från vanliga ämneslektioner. Lärarna får extra lön för arbetet med tandem och det upplever det som positivt och motiverande för att orka sätta sin tid och energi på planeringen. Om man ser det ur ett större perspektiv och tänker på undervisningsmodellens framtid kan man ju fråga sig om extra lön verkligen är det enda som motiverar lärarnas vilja att vara med i projektet. Lärares jobbmängd måste vara i balans med deras lön. Eftersom modellen är ett utvecklingsprojekt kan man tolka det som en utmaning just nu, men i framtiden som en möjlighet. Utifrån informanternas utsagor tolkar jag planeringen som både en utmaning och en möjlighet.

5.1.2 Underkategori A2. Samplanering

Lärarna beskriver tandem som ett samarbete mellan olika språk mellan lärare och elever. Lärarnas utsagor nedan visar på lärarnas reflektioner om samarbetet med varandra.

Vi ringer och mejlar och bestämmer tider som passar för planering. Jag kanske får dit eller så kommer min kollega från andra skolan hit. (Bianca)

Ibland är det svårt att hitta lämplig samarbetstid då vi har olika dagar möten och andra planeringsdagar men nog har det gått helt bra ändå. Det är lättare att samarbeta och planera då man lär känna varandra. Då är det också lättare att ringas eller skickas trots att det kanske är på kvällen. (Bianca)

Nu får vi inom projektet två timmar planera inom lektionerna, så det är ganska lätt att hitta den tiden. Men inte skulle jag heller säga att tiden ändå är så svår att hitta. Det är också tur att skolorna ligger så nära varandra. (Cecilia)

Planeringen tar nog mycket av min tid. Vi funderar och planerar tillsammans med mina kollegor både här och i den andra skolan. Sen går jag ännu på egen hand igenom det vi har planerat före en tandemlektion. (Bianca)

Enligt lärarna kan det ibland vara svårt att hitta gemensam tid för att hinna planera, men de menar ändå att de har hittat tiden och anser att samplaneringen har gått bra. Lärarna påpekar också betydelsen av positiv personkemi mellan kollegerna.

Vi har så fantastiska typer som samarbetar så samarbetet har fungerat jättebra mellan lärarna i Gerby och i Länsimetsä. Vi har haft liknande syn på väldigt mycket och all planering har varit jätteeffektivt. Det har helt enkelt varit så himla lätt att sku man ha haft någon som protesterar enormt eller är negativ så skulle det ha blivit tungt att göra det här samarbetet. Lärarnas samarbete och viljan att göra tillsammans är det som speglar också på eleverna. (Ada)

Meillä on ihan sairaan hyvä porukka ja me ollaan kaikki saman henkisiä ja se on ollut älyttömän helppoa se suunnittelu ja ollaan rohkeasti uskallettu kokeilla kaikkea ja minä olen tosi iloinen siitä. (Dina)

Enligt Dina är kollegorna ett bra gäng där alla är likasinnade, vilket har resulterat i att samplanering har fungerat bra. De övriga lärarna håller med. Sammanfattningsvis kan det tolkas som att organiseringen av samarbetet och samplaneringen mellan lärarna är tidskrävande men det fungerar ändå smidigt och effektivt och lärarna upplever det som lätt.

5.2 Kategori B. Arrangemang och resurser

Kategori B inbegriper utsagor som handlar om arrangemang och resurser. Med arrangemang avses den organisatoriska delen i tandem. Med resurser avses personal och läromedel.

5.2.1 Underkategori B1. Organisering

Lärarna anser att det praktiska arrangemanget kan vara en utmaning, som till exempel hur man ska dela in eleverna i grupper, utrymmesbrist i skolorna och transport till den andra skolan. Problem i arrangemangen tar tid av annan verksamhet.

Vägen till den andra skolan är ganska lång för en etta att gå så det ren är en utmaning.
(Bianca)

Den organisatoriska delen har varit jättekrävande, till exempel hur delar vi upp eleverna, hur göra med praktiska arrangemang vilket resulterar i att det tar bort annan tid och timmar. Vems tur är det att fara vart, vilka utrymmen har vi. Vi har dessutom utrymmesbrist i vår skola. (Ada)

Det är ju förstås alltid lättare för mig då de kommer hit och jag får vara i mitt eget klassrum och då skulle det ju vara skönt om man sku få vara i samma utrymme åtminstone när man får till den andra skolan. Men absolut är det lättare för läraren och eleverna då man är på sin egen hemmaplan. (Ada)

Den organisatoriska delen är krävande och tar tid. Gruppindelningar och hur man tar sig till samarbetskolan upplevs ibland som tungt och utrymmesbrist i skolorna gör inte saken lättare. Lärarna är av åsikten att om utrymmena alltid skulle vara de samma så skulle det kännas lättare. Eftersom de har utrymmesbrist i Adas skola anser hon att det är en faktor som påverkar det praktiska arrangemanget. Lärarna anser att organiseringen är lättare då de sker på egen hemmaplan.

5.2.2 Underkategori B2. Resurser

Kategori B2 innefattar utsagor som har med resurser att göra. Resurser som informanterna lyfter fram är personal och läromedel. Lärarna nämner att det kan vara en utmaning att bara vara två vuxna personer under en tandemträff och jämför det med vanliga klassrumssituationer. Med vanliga klassrumssituationer menar de att de har tillgång till flera personer.

Sen även det att resurserna kanske inte alltid räcker till eftersom vi bara är två lärare under en träff och ibland kanske eleverna behöver mer hjälp och då kunde det vara bra med några extra vuxna till, precis som i vanliga klassrumssituationer. (Bianca)

Tre av lärarna upplever att det kan vara en utmaning att inte ha läromedel att utgå i från som man i vanliga fall har vilket gör planeringen mer krävande, medan Dina är av åsikten att hon tycker om att inte ha något att utgå i från för då finns det inga hinder och då kan man skapa och göra tillsammans.

Minä tykkään siitä ett saa luoda tyhjästä nyhjystä että ei ole mitään rajoitteita vaan sitten lähdetään luomaan ja tekemään yhdessä. (Dina)

I skolämnen har man ju oftast något läromedel eller annat material man utgår från men det har vi ju inte i tandem så därför går det också mycket tid till planeringen. (Bianca)

Enligt informanternas utsagor kan också resurser tolkas som utmaningar. Utmaningarna är personalbrist och läromedelsbrist, det vill säga lärarna anser att det ibland kunde behövas mera vuxna personer med på tandemträffarna samt att det kan vara svårt att planera lektionerna då lärarna inte har något läromedel eller annat material att utgå i från som man i vanliga fall har.

5.3 Kategori C. Attityder

Kategori C innefattar utsagor som handlar om lärares uppfattningar om elevers attityder till det andra inhemska språket. Alla lärarna anser att positiv attityd till det andra inhemska språket är en möjlighet. Med möjligheter menar lärarna att det finns elever som kanske har fördomar mot det andra språket och då kan man genom tandem bryta dessa fördomar och få en positiv inställning till det andra inhemska språket.

Möjligheter är kanske just attityder mot svenska eller finska som kanske kommer hemifrån, så om man får ens en liten uppfattning om att det inte är så farligt och att det är acceptabelt att tala olika språk så det tycker jag är super. (Bianca)

Det är en möjlighet att kunna ge eleverna positiva känslor och attityder mot det andra inhemska språket. (Cecilia)

Det finns föräldrar som är negativt inställda till svenska och inte tycker om det och då tycker ju automatiskt inte heller barnet om det. Därför är tandem en möjlighet för barnet att kunna vända sin attityd och inställning till det andra inhemska språket till positiv. (Dina)

Dina och Bianca påpekar att attityden och inställningen kan vara negativ från början eftersom eleverna i många fall är påverkade av attityden i hemmet. Lärarna anser att intresset för språket kan utvecklas under tandemträffarna och ju tidigare eleverna får ta del av det, desto lättare kan det vara i framtiden. Cecilia konstaterar att det kommer att bli intressant att se om eleverna har haft någon nytta av tandemträffarna då de i högre årskurser kommer börja läsa det andra inhemska språket som ett eget ämne.

Då man ändå ska lära sig det andra inhemska språket i något skede så om intresset finns före det kan det kanske vara lättare att lära sig det och det är ju ett plus. (Bianca)

Det blir spännande att se elevernas attityder och kunskaper då de börjar läsa det andra inhemska språket som ett skilt ämne. Har de kanske fått ut något av tandemlektionerna och en grund att stå på? (Cecilia)

Lärarna konstaterar också att genom tandem kan eleverna hitta nya vänner. Genom tandem lär de sig att skapa kontakter och komma överens med olika personer som kan vara värdefullt för framtida situationer.

Det är ju svårare att slå en person när man har hälsat på den och lekt med den. Så det är ju jättevärdefullt för samhället, om man ser det i större perspektiv. (Ada)

Genom tandem kan man hitta nya kompisar. Det handlar ju också om att kunna komma överens med olika människor både nu och i framtiden. (Bianca)

Sammanfattningsvis kan man på basen av informanternas svar konstatera att tandem till stor del handlar om att skapa positiv attityd till det andra inhemska språket och det kan tolkas som en pedagogisk möjlighet. Enligt informanterna väcker tandemträffarna intresse för det andra språket och samtidigt får eleverna en personlig uppfattning om det andra inhemska språket. Enligt informanterna är det värdefullt för eleverna att komma i kontakt med språket i tidig ålder eftersom det bidrar till positiv inställning och attityd för framtida situationer samt att det kan bidra till att eleverna har lättare med språkinläringen då de börjar läsa det andra inhemska språket som ett eget ämne på högre årskurser. Dessutom upplever lärarna att det är en möjlighet för eleverna att lära och öva sig på att bygga broar med olika personer.

5.4 Kategori D. Läraren som resurs

Kategori D handlar om informanternas utsagor gällande läraren som resurs. Det handlar dels om lärarens roll under tandemlektioner och dels som hurdant stöd elever behöver av lärarna under tandemlektioner.

5.4.1 Underkategori D1. Lärarens roll

Tandem är till en viss del lärarstyrt och till en viss del elevstyrt. Lärarna är alla av den åsikten att i tandem ska läraren fungera som ledare men under själva tandemträffarna är det eleverna som ska lära varandra. I början av tandemlektionerna har läraren en större roll eftersom instruktioner ska ges och så bär man ansvaret för att lektionerna löper smidigt och för att eleverna känner sig trygga. Läraren ska alltså fungera som en resurs för eleverna medan eleverna själva får samarbeta och visa och lära ut språket till varandra.

Jag måste vara så trygg i det jag ska göra så att jag känns som en helt självklar ledare i den situationen. Det ska som spegla det. (Cecilia)

I början har läraren en större roll, men jag tycker det är skönt om läraren kan ta en biroll och inte vara i fokus hela tiden utan att eleverna själv får samarbeta och visa vad de kan och lära ut till varandra. Helt enkelt låta eleverna vara experterna istället för läraren. (Bianca)

Ifjol var det mycket mera lärarstyrt. Nu har vi gått över till att eleverna ska lära varandra någonting. (Ada)

Lärarna anser ändå inte att deras roll i tandem skiljer sig från deras vanliga lärarroll, men alla betonade vikten av trygghet och att vara en tydlig lärare. För att eleverna ska förstå instruktioner och själva våga instruera anser lärarna att det är viktigt att vara övertydlig genom att prata långsamt, upprepa vad man sagt och se till att alla har det bra.

Jag är ju en helt främmande person för eleverna i den andra skolan i början och det kan vara väldigt skrämmande att jag som ny figur kommer dit och talar ett annat språk. Därför

är trygghetsaspekten allra viktigast. Att man är tydlig vad vi kommer att göra och hur vi gör, man får alltså vara övertydlig då de är en obekant lärare och ett obekant ämne. (Ada)

Jag får nog ha mina känselspröten i luften, eftersom hälften av tandemgruppen inte är bekant för mig. Så jag måste hela tiden kolla att alla har det bra och att alla förstår och hänger med. Mina egna elever känner jag ju och vet hur de fungerar så på det sättet är min roll lite annorlunda när jag har tandemlektion. (Bianca)

Minun täytyy hidastaa puhetta ja silleen tavallaan tsekkailta että kaikki on hyvillä mielin tai näin. (Cecilia)

Minä ehkä opettajan koen tosi tärkeäksi sen turvallisuuden, että kun olet oman luokan kanssa niin sitten ne tavallaan tuntee sinut ja minä olen aika semmoinen eläväinen opettaja ja uskallan hassutella ja näin mutta ehkä tandemintunneilla minä haluan että ne varmasti tuntee itsensä. (Dina)

Cecilia säger ovan att hon måste prata långsammare och se till att alla har det bra medan Dina säger att hon som lärare upplever att tryggheten är väldigt viktig. När hon är med sin egen klass känner hon eleverna och då vågar hon också skoja och fåna sig med dem, men under tandemlektionerna vill hon att eleverna ska känna sig trygga.

Minun mielestäni on tosi tärkeätä että opettaja tuo esiin sen että saa tehdä virheitä. Ja sen että saa olla epävarma joistakin sanoista. (Dina)

Man kan alltid misslyckas i allting men det är ännu viktigare i tandem att fundera på att om jag vet att två stycken elever inte alls kan till exempel tabellerna, så hurdan övning gör jag då på tandemlektionen som kan dölja så de inte syns så tydligt att de inte kan, så de inte behöver bli utpekade. (Ada)

Dina säger ovan att hon anser att det är jätteviktigt att man som lärare gör det klart för eleverna att man får göra misstag och att man får vara osäker på vissa ord. Ada påpekar även något viktigt som tangerar lärarens roll, att se till att eleverna inte blir utpekade under tandemlektioner för att de kanske inte kan något.

Informanternas utsagor kan tolkas som att lärarna vill utgå från att tandemlektionerna ska vara elevstyrda, dvs. att eleverna lär ut till varandra och samarbetar. Lärarna fungerar som en sorts resurs för eleverna och får ta en biroll under lektionerna. Lärarna upplever ändå inte att deras roll skiljer sig så mycket under tandemlektionerna till skillnad från vanliga undervisningssituationer. Alla lärarna är av åsikten att det är

viktigt att man som lärare skapar trygghet så eleverna känner sig bekväma under tandemträffarna.

5.4.2 Underkategori D2. Stöd för elever

Ett annat område som lärarna diskuterade under intervjuerna var hurdana former av stöd i tandem som behövs och hur man som lärare kan stöda eleverna. Lärarna anser att det är mer ett kämpandestöd som behövs från lärarna för att eleverna ska våga. Lärarna berättade även att de har haft ordlistor som eleverna har fått öva på förhand för att känna sig mer bekväma under tandemträffarna. En av lärarna poängterade dock att det inte fungerar med hennes elever eftersom de går på årskurs 1 och en stor del av dem inte ännu kan läsa. Lärarna har också en viktig roll när de gäller gruppindelning inför träffarna. Eleverna får alltid ha samma par under en träff för att det ska kännas tryggt.

Det har kommit önskemål från eleverna att det skulle finnas mer stödhjälpmedel till exempel i klassrummet på väggarna med ord och fraser. Så kanske mer kämpandestöd från oss. (Cecilia)

Stöd behövs kanske mera i att våga och hur du kan visa utan att kunna språket. Att mera liksom förberedande arbete som stöder dem. (Bianca)

Åtminstone ska de ha minst en person i samma grupp från egen klass för att ha det där extra stödet. (Ada)

På basen av lärarnas svar kan det tolkas som att det finns tre former av stöd som behövs i språkduschtandem, stödmaterial, förberedande arbete som stöd och stöd från andra elever.

5.5 Kategori E. Övergripande mål

Kategori E inbegriper utsagor som handlar om övergripande mål. De övergripande målen i språkduschtandem har detta läsår varit att bryta språkgränser, elevers

växelverkan sinsemellan, att skapa intresse för det andra inhemska språket och att våga kommunicera samt att få nya vänner.

Skolorna är fysiskt belagda nära varandra och alla elever bor runtom i området. Lärarna har konstaterat att det vore bra om eleverna skulle våga hälsa på varandra utanför skoltid och inse att man kan gå över språkgränsen och hitta nya vänner. Tanken är att de skulle våga kommunicera med en person som talar ett annat språk med hjälp av kroppsspråk och några utvalda ord.

Vi har konstaterat att eftersom skolorna ligger fysiskt bredvid varandra så skulle eleverna våga hälsa på varandra då de träffas på skolvägen eller någon annanstans här i kommunen. Och att det inte är obekanta ansikten utan att de vet att de kan vara vänner och att det inte är farligt att träffa finlandssvenskar eller finskspråkiga. (Ada)

I och med att vi inte har så många träffar så kan det ju inte vara jättehögt uppsatta mål, men kanske att våga smånigom använda det andra språket och kommunicera lite med hjälp av kroppsspråk och några utvalda ord. (Cecilia)

Lärarna berättade under intervjuerna att de hade för mycket fokus på de språkliga målen under det första projektåret, d.v.s. att de försökte för mycket få eleverna att lära sig språket. I år, det andra projektåret, ligger fokus istället på det sociala och genom det hoppas lärarna på att intresset och viljan att våga kommunicera skulle öka.

Det är inte de där språkliga målen som är så viktiga, utan mera det sociala samt intresset för språket och bli lite nyfiken och vilja lära sig. (Bianca)

Det är mera sociala mål än språkliga i tandem. (Ada)

Sammanfattningsvis kan man tolka det som lärarna anser att de sociala målen är viktigare än de språkliga målen i tandemundervisning, d.v.s. det är viktigt att skapa intresse för språket och utifrån intresset utveckla viljan att lära sig. Eftersom lärarna i intervjuerna ofta pratar om första och andra projektåret och jämför dessa kan det tolkas som att det skett en positiv utveckling mellan åren. Lärarna anser att de inte finns hinder för ett språköverskridande samarbete.

5.6 Kategori F. Trygghet

Kategori F inbegriper utsagor som handlar om hur lärare ser på betydelsen av trygghet i tandem. Alla lärarna är av åsikten att tryggheten är det som genomsyrar hela undervisningen oavsett när det gäller tandemlektioner eller övriga lektioner. Lärarna anser att utan trygghet kommer eleverna inte att lära sig någonting. En av intervjufrågorna handlade om hur man som lärare skapar trygghetskänslan för eleverna. Ada konstaterar nedan att det inte finns något konkret sätt hur man gör det utan att det helt enkelt finns med i lärarbenmärgen hela tiden. Bianca anser att det gäller att vara positiv och anpassa allting efter elevernas nivå.

Jag tror det finns med i lärarbenmärgen och det är något som genomsyrar hela ens tankesätt. Så egentligen är det svårt att säga hur man gör det för egentligen gör du det i varje ord du väljer och i varje steg du gör, att du hela tiden har en formativ bedömning och har koll på läget. (Ada)

Det är viktigt att skapa en positiv stämning som bidrar till den där trygghetskänslan och sen också att anpassa alltid allt efter elevernas nivå. (Bianca)

Något som bidrar till trygghetskänslan är undervisningsmiljön. Lärarna anser att man både som lärare och elev alltid är tryggare i sitt eget klassrum och i sin egen skola.

Det är absolut lättare för läraren och eleverna då man är på sin egen hemmaplan. (Cecilia)

Man är alltid tryggare i sitt eget klassrum och i sin egen skola både som elev och lärare. (Ada)

Trygghet är mitt ledord. Jag tror inte man kan göra någonting om man inte får vara den man är, om man inte får bli respekterad för den man är, om man inte får misslyckas. Man måst skapa en sådan miljö där man får vara sig själv och man får känna sig trygg i den inlärningsmiljön. (Cecilia)

Informanternas utsagon kan tolkas som att de anser att lärandet hämmas om eleverna känner att de inte får vara den de är. Även som lärare är det viktigt att man har en trygg undervisningsmiljö. Sammanfattningsvis kan det konstateras att informanterna anser att tryggheten är ett ledord i språkduschtandem och utan den lär sig inte eleverna. Att skapa en positiv stämning i klassen och bland grupperna bidrar till en trygg lärandemiljö.

5.7 Kategori G. Ämne

Kategori G handlar om hur lärare ser på betydelsen av skolämnen i språkduschtandem. Enligt lärarna finns det inga specifika skolämnen som man måste undervisa i tandem. Tandem handlar ju om att lära sig ett andraspråk och därför kan finska och svenska tolkas som ämnen man har, d.v.s. modersmål och det andra inhemska språket. Utöver det har de integrerat ämnena matematik, gymnastik, bildkonst och musik i tandem. Lärarna anser ändå att man måste kombinera skolämnena med lek för att göra träffarna givande. Istället för att ha enskilda ämnen på träffarna har lärarna teman. Under det första projektåret utgick lärarna från temat att lära känna varandra. Under andra projektåret varierar temat beroende på vilken dag och månad som träffen infaller på, men att göra tillsammans är det övergripande temat. Eleverna brukar även få önska vad de vill göra på tandemträffarna och då brukar lärarna välja det. Bianca säger nedan att hon har frågat eleverna vad de vill göra på tandemlektionerna och de svarade att de helst vill vara ute och leka med varandra och visa deras vardag så de kan få nya vänner.

Ifjol hade vi som tema att lära känna varandra. I år har vi funderat på hur man kan få in mera ämnen, men vi har konstaterat att genom att göra tillsammans så har man lättare, för om inte språket räcker till så har man ändå något att göra. (Ada)

Vi brukar välja tema också enligt dagen och månaden, till exempel i februari kan vändagen vara ett tema. (Cecilia)

Jag frågade eleverna vad de skulle vilja göra och de svarade att de skulle absolut vilja vara ute och få leka med varandra, visa skolgården och visa deras vardag så att de skulle få nya kompisar. (Bianca)

Minä en ehkä ajattele sitä oppiainekohtaisesti, ja se on vapauttavaa kun tandemissa ei ole mitään semmoisia että sinun on pako tehdä tätä ja tätä, vaan enemmän sitä pedagogista että tulee se vuorovaikutusta ja sitten ne teemat ja sitten miten sitä toteuttaa. (Dina)

Dina säger ovan att hon inte tänker på det ur en läroämnessynvinkel. Hon tycker att det är befriande att det i tandem inte finns något specifikt man måste göra, utan det är mera det pedagogiska som gör att det blir växelverkan och sen teman och hur man genomför dem.

I och med att tandemträffarna detta läsår alltid är på tisdagar mellan klockan elva och ett kan man tänka sig att lärarna förlorar två av sina egna lektioner från schemat. Lärarna anser att de inte egentligen förlorar någon lektion eftersom tandemträffen tar ut den lektionen som de missar eller så flyttar de lektionerna som skulle hållas då. Viktigast är att inte förlora lektionstid som innehåller specialundervisning. Lärarna prioriterar ändå helheten mer än enskilda lektioner.

Nå om vi har musik på tandemträffen så är det kanske det ämnet som faller bort från ens eget schema. Så på det viset kompenseras den också och inget blir ogjort. (Bianca)

Jag tänker mera på helheten än lektionstimmarna. Jag har inte egentligen någon viss lektion något visst klockslag förutom då kanske gymnastiken och sådana ämnen. Tycker jag att något visst ämne är viktigt i stunden så håller jag den lektionen då. (Dina)

Eftersom tandemträffarna innebär språkligt blandade grupper ville jag ta reda på hur man som lärare tar upp ämnesinnehåll. Lärarna svarade att det kräver mycket mera hjälpmedel samt att man måste visualisera och konkretisera mycket mer till skillnad från den vanliga undervisningen.

Man måste använda bilder, kroppen och andra hjälpmedel. Man måste tänka att man är i den lärarsituationen där du har elever som inte kan läsa eller skriva, och hur gör du då för att kunna visualisera eller konkretisera. Det är mera det att du använder dig själv och egna elever för att gå igenom ämnesinnehåll. (Ada)

Lärarna anser att det inte finns några direkta konkreta mål gällande ämnesinnehåll i språkduschtandem eftersom de bara träffas en gång i månaden och eleverna lär sig kanske då några enstaka ord som förmodligen glöms bort igen tills nästa gång. Det handlar mera om att bekanta sig med språket och känna sig trygg.

På ämnesinnehållsnivå om man träffas en gång i månaden så för en lektion kan du inte ha några högt uppsatta mål. Det är typ att lära sig några enstaka ord under en lektion. (Ada)

Målsättningar är nog inget vi tänket på i första hand, att det är främst tryggheten som ligger som prioritet då de gäller ettor. (Bianca)

Nedan säger Dina att lärandemål och teman är bara ett redskap för tandemundervisningen eftersom om man inte har något man vill lära ut på lektionen så får man inte heller växelverkan. Cecilia säger att de har haft som

mål hela året att bekanta sig med språket istället för att ha enskilda ord. För de lär sig inte en gång i månaden en ordlista eller liknande så de lönar sig inte att ha så höga mål.

Siis oppilaat käyvät koulua ja pitää olla se joku aihepiiri tai joku teema mutta se on vain väline sille tandemopetukselle, koska sitten taas jos sinulla ei ole mitään mitä haluat opetella siinä tunnilla niin ethän sinä sitten saa sitä vuorovaikutustakaan. (Dina)

Ja meillä on ollut varmaan koko vuoden teema enemmän sitä että saa tutustua siihen kieleen kun se että on opeteltu mitään yksittäisiä sanoja. Koska eihän ne yhdellä kerralla kerran kuussa opi mitään tavoitteellista sanastoa tai muuta, niin ei kannata lähteä niin korkeasti ajattelemaan. (Cecilia)

Lärarna anser att tandempedagogik och ämnesövergripande undervisning fungerar bra i lägre årskurser. Ada anser att tandempedagogik i lågstadiet inte är några problem och Cecilia anser att det har fungerat jättebra. Bianca anser att man borde göra det mer eftersom det bara är en möjlighet för barnen att lära sig.

Tandempedagogik i lågstadiet är inga problem, inte över huvudtaget. (Ada)

Jag tycker nog det har fungerat jättebra. (Cecilia)

Jag tycker absolut att man borde göra det mer. Eller jag menar, varför skulle man inte utnyttja det när det bara är möjligheter. (Bianca)

Sammanfattningsvis kan man tolka lärarnas svar som att de upplever tandempedagogik i lågstadiet som givande. Eleverna får bekanta sig med det andra inhemska språket genom lek och olika läroämnen. Trots det finns det inga specifika läroämnen som man måste undervisa i tandem. Lärarna använder sig av teman istället för specifika ämnen och eleverna får vara med och påverka vad de vill göra på tandemträffarna. I och med att grupperna är språkligt blandade behöver lärarna använda mer hjälpmedel samt konkretisera och visualisera mera än i vanliga läroämnen.

5.8 Kategori H. Språk

Kategori H inbegriper utsagor som handlar om hur lärare ser på betydelsen av språk i tandem. I tidigare kategorier nämndes det att det är mera det sociala än det språkliga som prioriteras i språkduschtandem. Lärarna anser att det inte finns några specifika målsättningar gällande språkbruk och språkanvändning i tandem. Det handlar mera om att lära sig hälsningsfraser, färger och siffror samt språkmedvetenhet och att våga. Cecilia säger nedan att hälsningar är huvudsakligen det de vill att är naturliga. Och grundfraser på andra språket. Dina säger att språkmedvetenhet är huvudsaken.

Nå det är mera typ färger, siffror och att kunna hälsningsfraser. Så mera ordinlärning liksom. (Ada)

Tervehtimiset on kuitenkin se mikä halutaan että se olisi semmoinen luonnollinen asia. Ja perusfraasit toisella kielellä. (Cecilia)

Kielitietoisuus on se pääasia. (Dina)

Lärarna förväntar sig inte att eleverna använder det andra språket men de önskar att eleverna skulle använda det. Genom att gå runt och lyssna på eleverna under tandemlektionerna får lärarna en uppfattning om vem som använder språket eller inte. Lärarna poängterade också att språket är bundet till personligheten, d.v.s. de som är mer modiga vågar prata och uttrycka sig medan de som kanske är mer försiktiga behöver mer tid för att först lära känna varandra för att sen våga prata. Ada konstaterar nedan att det skulle vara bra om träffarna skulle fortsätta under en längre tid. Lärarna vet inte om de kommer att fortsätta med tandemträffarna nästa läsår men de hoppas på det.

Vissa elever behöver så lång tid att bli varm i kläderna och börja våga så därför sku de ju vara bra att tandemträffarna sku fortsätta under en längre tid att de småningom också börjar våga mera. (Ada)

Sammanfattningsvis är språket i språkduschtandem inte det viktigaste. Att lära sig några grundfraser, lite siffror och färger är de konkreta målen medan språkmedvetenhet är huvudsaken.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag undersökningens resultat med hjälp av den teoretiska referensramen som tas upp i kapitel två och tre. Därefter diskuterar jag hur väl fenomenografi och kvalitativa intervjuer fungerade för denna avhandling. Avslutningsvis ger jag förslag till fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med min forskning har varit att undersöka språkduschtandem ur ett lärarperspektiv. Mer specifikt har jag velat ta reda på lärares uppfattningar om användningen av tandempedagogik som modell i undervisningen i de lägre årskurserna (1–3). För att besvara forskningsfrågorna intervjuade jag fyra lärare som jobbar med projektet. För att göra resultatdiskussionen tydlig går jag igenom en forskningsfråga i taget. Diskussionen är därför uppdelad i tre avsnitt enligt undersökningens forskningsfrågor. I avsnitt 6.1.1 diskuteras möjligheter och utmaningar i språkduschtandem. I avsnitt 6.1.2 diskuteras lärarens roll i språkduschtandem. Slutligen diskuteras betydelsen av trygghet, språk och ämne i språkduschtandem i avsnitt 6.1.3. För varje forskningsfråga diskuteras resultatet i relation till teorin.

6.1.1 Möjligheter och utmaningar i språkduschtandem

I detta avsnitt presenteras resultat som besvarar forskningsfråga 1. Vilka möjligheter och utmaningar anser lärare att det finns med språkduschtandem?

Undersökningen visar att informanterna upplever att det finns flera möjligheter med språkduschtandem. I undersökningen kom det fram att många elever kan ha fördomar mot det andra inhemska språket och dess kultur och att dessa ofta kommer från hemmet. Men med hjälp av tandemmodellen kan språkgränser brytas och eleverna får chans att bekanta sig med det andra inhemska språket genom spel och lek redan i tidig

ålder, vilket kan motverka fördomar. Liksom Mela (2012) anser informanterna att tanken bakom en språkdusch är att väcka intresse och positiva tankar om språk. Enligt informanterna är det värdefullt för eleverna att komma i kontakt med språket i tidig ålder eftersom det bidrar till positiv inställning och attityd till framtida situationer samt till att eleverna senare kan ha lättare med språkinläring, till exempel då de börjar läsa det andra inhemska språket som ett läroämne på högre årskurser. Informanternas åsikter är i linje med den grundläggande läroplanen där det står att elever ska få möjlighet till att kommunicera med svensk- och finskspråkiga elever och bygga upp nätverk med dem samt att undervisningen ska ske i autentiska miljöer (Utbildningsstyrelsen, 2014). Detta relaterar även till Elo och Pörn (2018) som diskuterar principen om autenticitet. Autenticitet innebär att inläringen i tandem sker i en äkta språkmiljö där situationen är naturlig och vardagliga diskussioner äger rum, precis som det är i språkduschtandem. I en autentisk inlärningsmiljö får eleverna direkt använda det andra inhemska språket och på så sätt lär sig eleverna vilken nytta det har av språket som samtidigt ökar motivationen och viljan att lära sig.

Så som det tidigare nämnts är de i undersökningen berörda skolorna fysiskt nära varandra och detta lyfts i undersökningen fram som något positivt då det underlättar samarbetet. Man kan därför dra slutsatsen att fysisk närhet eller samlokalisering är en aspekt som underlättar för tandem som inlärningsmodell för elever i den grundläggande utbildningen. Enligt Glgu 2014 ska eleverna skolan sträva till att väcka elevernas intresse för den kulturella och språkliga mångfalden i skolor och i omvärlden. (Utbildningsstyrelsen, 2014). Pörn och Karjalainen (2013) lyfter fram att eftersom det finns många skolor som ligger bredvid varandra finns det goda förutsättningar för att vidareutveckla tandem som inlärningsmodell i skolkontext. Det finns flera tvåspråkiga kommuner i landet där man kunde använda sig av språkduschtandem för att väcka elevers intresse för det andra inhemska språket. På det sättet kunde man minska fördomar för de kulturer och språk som finns i vårt land och undvika den så kallade ”tvångssvenskan” och ”tvångsfinskan” som det debatteras och diskuteras om i samhället.

Enligt informanterna är egen planering och samplanering i tandem tidskrävande och utmanande eftersom de vill vara väl förberedda inför varje tandemlektion. Informanterna anser att planeringen inför tandemlektionerna är mer krävande jämfört

med så kallade vanliga lektioner. Men informanterna får extra lön för arbetet med tandem och detta upplever de som motiverande för att orka sätta sin tid och energi på undervisningsmetoden. En intressant aspekt i detta sammanhang är varför nya arbetssätt kräver så mycket mer planering jämfört med vanliga arbetssätt? Med nya arbetssätt avses då tandem som inlärningsmodell och med vanliga arbetssätt avses reguljär språkundervisning. Man kan ju tänka sig att nya arbetssätt kräver mer tid och planering till en början men enligt informanterna går det extra mycket tid till planering inför varje tandemträff. Enligt informanterna har de inte läroböcker och riktlinjer att följa, så som man har i den reguljära språkundervisningen. Detta kan vara något som gör det extra utmanande. En annan intressant aspekt är informanternas syn på lönen med arbetet. I undersökningen kom det fram att lärarna inte skulle orka genomföra arbetet med språkduchtandem om de inte skulle få extra betalt för det. Statsrådet beslöt hösten 2018 att alla elever som börjar årskurs 1 hösten 2019 ska inleda studier i A1-språket senast på våren 2020. Eleverna ska ha minst en halv årsveckotimme undervisning i A1-språket. (Utbildningsstyrelsen, 2020). Inlärningsmodellen kunde gå under ramen för språkundervisning istället så att lärarnas lön skulle vara i balans med arbetsmängden.

Informanterna uppfattar även praktiska arrangemang och brist på resurser i språkduchtandem som utmanande. Den organisatoriska delen, till exempel gruppindelning och hur man tar sig till samarbetskolan, även om den finns fysiskt nära, är krävande och tar tid då eleverna ännu är ganska små. I en av skolorna har de utrymmesbrist så en klass extra elever har svårt att få plats. Alla informanterna anser att det känns enklare då tandemträffen sker i den egna skolan, vilket är ganska självklart, eftersom då är utrymmena och personerna i skolan bekanta för var och en.

6.1.2 Lärarens roll i språkduchtandem

I detta avsnitt presenteras resultat som besvarar forskningsfråga 2. *Hur uppfattar lärare sin roll i språkduchtandem?*

Undersökningen visar att informanterna vill utgå från att tandemlektionerna ska vara elevstyrda, d.v.s. att eleverna lär varandra sitt språk och att de samarbetar. Informanternas åsikter är i linje med Karjalainen (2011) som diskuterar principen om

ömsesidighet, d.v.s. eleverna ska ha nytta av både samarbetet och av att lära sig ett språk. Informanterna anser att de själva ska fungera som ledare under träffarna och speciellt i början av tandemlektionerna har informanterna en större roll eftersom de ska instruera och se till att lektionerna löper smidigt. Informanterna uppfattar att de fungerar som en sorts resurs för eleverna medan eleverna själva får samarbeta och visa och lära ut språken till varandra. De anser även att det är viktigt att läraren är trygg i sin ledarroll eftersom deras arbete avspeglar sig på eleverna. Informanterna betonade också vikten av trygghet och av att vara en tydlig lärare. För att eleverna ska förstå instruktioner och själva våga instruera andra, anser informanterna att det är viktigt att vara övertydlig genom att tala långsamt, upprepa vad man sagt och se till att alla har det bra. Informanternas åsikter är i linje med Tornberg (2009) och Björklund m.fl. (2005) som menar att läraren ska fungera som en språkmodell och därför är det viktigt att läraren tänker på användningen av målspråket. Instruktioner som ges ska vara korta och tydliga och helst planerade på förhand eftersom klimatet i klassrummet avspeglar lärarens arbete. Detta stöds även av Löf m.fl. (2016) som lyfter fram att läraren har en roll som språkexpert i tandemundervisningen. Det betyder att läraren är expert på språket och ska fungera som språkmodell för eleverna.

I undersökningen kom det fram att informanterna anser att man måste konkretisera och visualisera mera och använda mer kroppsspråk när man undervisar språkligt blandade grupper. Detta stöds av Björklund m.fl. (2005) som menar att det är nödvändigt att läraren använder ett aktivt kroppsspråk samt konkreta bilder och föremål för att bli bra förstådd.

Undersökningen visar också att informanterna behöver ge kämpandestöd åt eleverna så att de vågar kommunicera och delta. Detta stöds av Björklund m.fl. (2005) som menar att elever behöver stöd och uppmuntran av läraren som fungerar som en handledare. Även Löf m.fl. (2016) diskuterar lärarens roll som handledare och coach i tandemundervisningen. Som handledare stöder läraren elevernas läroprocess och som coach hjälper och stöder läraren elev paren så att de utvecklas till aktiva aktörer och ser till att båda eleverna gynnas av samarbetet i tandem.

Undersökningen visar att en stor del av informanternas arbete med tandem handlar om planering och organisering. Informanterna planerar både enskilt och i par och som tidigare nämnts upplever de det som tidskrävande. Löf m.fl. (2016) påpekar att

planering av en tandemkurs är det största arbetet och därför är det så tidskrävande. Informanterna upplever ändå att deras roll inte skiljer sig så mycket i jämförelse med vanliga undervisningssituationer. En intressant aspekt i samband med detta är varför lärarna anser att det tar så mycket längre tid att planera tandemundervisning då lärarna samtidigt upplever sig ha samma roll i undervisningen oberoende av vilken undervisningssituation det är frågan om.

6.1.3 Betydelsen av trygghet, språk och ämne i språkduchtandem

I detta avsnitt presenteras resultat som besvarar forskningsfråga 3. *Hur ser lärare på betydelsen av trygghet, ämne och språk i ett språköverskridande och ämnesövergripande samarbete?*

Undersökningen visar att informanterna upplever att en känsla av trygghet är det allra viktigaste oavsett om det gäller tandemundervisning eller annan undervisning. Att eleverna ska känna sig trygga är det som genomsyrar all sorts undervisning och verkar finnas med i lärarbenmärgen. Lärarna anser att utan trygghet lär sig eleverna inte någonting. Därför gäller det att skapa en positiv stämning i klassen och anpassa undervisningen enligt elevernas nivå. Detta relaterar till Björklund m.fl. (2005) som menar att det behövs ett positivt och tryggt klimat i klassrummet för att få eleverna att våga använda målspråket. Johnson och Johnson (1998) lyfter fram att språket ska anpassas efter individernas nivå, precis som även informanterna påpekar. Johnsson och Johnsson (1998) anser också att det kognitiva, affektiva och sociala ska inkluderas i förståelseprocessen.

Undervisningsmiljön spelar också stor roll. Enligt Dysthe (2003) sker lärande inte enbart i en individs huvud utan omgivningen påverkar också lärandet. En omgivning som känns trygg är därför viktig för lärandet. Informanterna anser att det både för lärare och elever alltid känns tryggast att vara i den egna skolan. Trygghet är således ledordet i språkduchtandem. Lindberg (1996) konstaterar att det är viktigt att klimatet är stödjande både socialt och emotionellt.

Enlig Jonsson, Brammerts och Little (1996) ersätts inte den reguljära språkundervisningen med språkinläringen i tandem, utan den snarare kompletterar

den. Språkdushtandem sker alltså inte inom ramen för språkundervisning och därför utgår lärarna från teman i stället för läroämnena. De har integrerat läroämnena gymnastik, musik, bildkonst och matematik med tandemträffarna. Eleverna får genom en kombination av lek och läroämnena bekanta sig med det andra inhemska språket. Informanterna konstaterade under intervjuerna att eleverna brukar få önska vad de vill göra på tandemträffarna. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014) lär sig eleverna i en språkdusch grunderna i språket genom spel, lek, sång och fysisk aktivitet. Det poängteras även i läroplanen att eleverna ska få vara med och påverka valet av innehåll för en språkdusch. Autentiska situationer uppstår då eleverna får diskutera ämnen som intresserar dem. Även Säljö (2000) och Dysthe (2003) påpekar att man lär sig genom deltagande och interaktion med andra människor. Detta stöds av den sociokulturella synen på lärande där kommunikation och språk spelar en viktig roll. Enligt Dysthe (2003) är interaktion en avgörande faktor för att lärande ska ske.

Undersökningen visar att informanterna prioriterar det sociala före det språkliga i språkdushtandem, men båda aspekterna anses vara viktiga. Informanterna anser att det inte finns några specifika målsättningar gällande språkbruk och språkanvändning i tandem. Det handlar mera om att lära sig hälsningsfraser, färger och siffror samt språkmedvetenhet och att våga kommunicera. Detta relaterar till Lindbergs (1996) fyra delkompetenser gällande kommunikativ kompetens. Grammatisk kompetens och diskurskompetens handlar om att ha ordförråd och om att kunna uttala språk och fraser. Sociolingvistisk kompetens och strategisk kompetens handlar om hur språket används i förhållande till situationer och förmågan att använda kommunikationsstrategier för att bli förstådd. Detta lyfter även informanterna fram i undersökningen.

Enligt Nikula och Marsch (1997) förväntas eleverna i en språkdusch börja kommunicera på målspråket då eleverna blir utsatta för språkligt inflöde. Enligt informanterna kan man inte förvänta sig att eleverna börjar kommunicera, men det har visat sig att största delen av eleverna har vågat byta några ord med varandra på det andra inhemska språket samt att de visar intresse för det andra inhemska språket. Genom att gå runt och lyssna på eleverna under tandemlektionerna får lärarna en uppfattning om vem som använder språket eller inte. Informanterna poängterar också att språket är bundet till personligheten, d.v.s. de som är mer modiga vågar prata och uttrycka sig mer än de som kanske är mer försiktiga och som behöver mer tid för att

först lära känna varandra för att sedan våga prata. Enligt Lindberg (1996) lär man sig att kommunicera då man deltar i kommunikation, vilket informanterna även anser.

6.2 Metoddiskussion

Syftet med avhandlingen var att undersöka språkdushtandem ur ett lärarperspektiv, närmare sagt hurdana uppfattningar lärare har om användningen av tandempedagogik som modell i undervisningen i de lägre årskurserna. Enligt Trost (2010) väljer man metod efter avhandlingens syfte. Man använder antingen en kvalitativ eller kvantitativ undersökning. Utgående från syftet togs beslutet att undersökningen skulle vara kvalitativ. Jag valde intervju som datainsamlingsmetod eftersom jag ville ge informanterna möjlighet att uttrycka sig fritt och på eget språk. Vidare valdes fenomenografi som forskningsansats och meningskategorisering som analysmetod.

Enligt Anttila (2000) är intervjuer en passande datainsamlingsmetod när man vill ta reda på olika människors erfarenheter, åsikter och upplevelser. Fejes och Thornberg (2015) anser att undersökningens syfte ska ligga som grund för val av forskningsansats. Forskningsansatsen har i sin tur betydelse för vilken datainsamlingsmetod och analysmetod som väljs för undersökningen. Jag genomförde kvalitativa intervjuer eftersom jag var intresserad av att ta reda på hur lärare upplever fenomenet språkdushtandem. På det sättet kom jag in på djupet och fick veta mera detaljer av vad informanterna ansåg.

Jag valde att kontakta sex lärare via e-post som arbetar i årskurserna 1 och 3 i två olika skolor i Österbotten med språkdushtandem som inlärningsmodell. Fyra av lärarna hade möjlighet att ställa upp på intervju vilket är ett relativt litet antal och kan ses som en nackdel eftersom jag inte kan säga att studiens resultat grundar sig på svar av alla som deltagit i språkdushtandem.

Den vanligaste datainsamlingsmetoden för fenomenografiska studier är halvstrukturerade intervjuer, vilket även ansågs som lämpligast för denna undersökning. En halvstrukturerad intervju innebär att intervjuaren har en lista på frågor som hen vill få besvarade. Fördelen med halvstrukturerade intervjuer är att forskaren har möjlighet att utveckla och ändra på frågorna under intervjuens gång. I

stället för att ha exakt likadana intervjuer med alla informanter kan frågorna ändras utifrån information av tidigare informanter och således kan man hitta nya undersökningsspår i kommande intervjuer. (Denscombe, 2012.) I metodkapitlet beskrev jag hur jag konstruerade min intervjuguide. Under själva intervjutillfällena bytte jag ordningsföljden på vissa frågor eftersom ingen intervjudialog var lik någon annan. Jag försökte också hålla mina intervjufrågor relativt korta, i enlighet med Kvale och Brinkmann (2009). Dahlgren och Johansson (2009) menar att intervjuaren ska kunna vara flexibel vid intervjutillfället. Eftersom vissa av informanterna hade starkare finska än svenska fick de möjligheten att svara under intervjuerna på de språk som de kände att de kan uttrycka sig bäst på. Jag ställde frågor enbart på svenska och nu i efterhand kunde det lönat sig att ha haft frågorna översatta till finska eftersom det kanske skulle ha gett mig mer djupgående svar. Jag upplever ändå halvstrukturerade intervjuer som tacksamt eftersom det bidrog till bättre flyt under intervjuerna och jag kunde ställa följdfrågor. Jag använde mig även av icke verbal probal (Dahlgren & Johansson, 2009) så som nickningar och hummanden för att visa åt informanterna att jag lyssnade och tog in det de hade att säga.

Efter varje intervju transkriberade jag den genast i stället för att vänta tills jag hade alla intervjuer gjorda. Det sparade tid och det var lättare att komma ihåg på vilket sätt informanterna hade uttryckt sig. När jag transkriberade skrev jag ut intervjuerna ordagrant men ändrade talspråk till standardspråk. I vissa fall var det svårt att skriva ut korrekta citat på finska eftersom jag är enspråkigt svensk och förstår och pratar bättre finska än vad jag skriver finska. Jag anser ändå att det var enklare att skriva ut allt vad informanterna hade sagt eftersom det gav mig en tydligare helhetsbild av materialet att utgå från när jag påbörjade kategoriseringen.

Kategoriseringen av insamlad data var däremot knepigt. Jag följde Alexanderssons (2006) fyra steg för meningskategorisering. Jag började med att bekanta mig med materialet och försökte hitta likheter och skillnader. Jag gjorde det genom färgkodning. Jag markerade data som hörde till en tematik med en viss färg och data som hörde till en annan tematik med en annan färg. Efter det namngav jag de olika kategorierna. Efter det sammanställde jag tabeller för att visualisera hur många utsagor det fanns i relation till varje kategori. Jag utgick från dessa tabeller och tolkade och skrev ner resultatet i resultatredovisningskapitlet. Senare konstaterade jag att tabellerna var

onödiga eftersom antalet informanter var så få och jag valde att radera dem. I stället kategoriserade jag om data så att resultatframställningen blev tydligare.

6.3 Slutsats och förslag till fortsatt forskning

Undersökningen visar att informanterna upplever tandempedagogik som välfungerande för yngre elever i den grundläggande utbildningen. De anser även att det är en möjlighet för språköverskridande samarbete mellan skolor. Den största utmaningen med metoden tycks för lärarnas del vara att den kräver lång planeringstid och resurser.

Eftersom språkduchtandem väcker positiva tankar hos lärare hoppas jag att inlärningsmodellen kan provas och utvecklas i flera grundskolor i Finland. Språkduchtandem är relativt nytt och projektet som informanterna i avhandlingens undersökning ingår i är ett utvecklingsprojekt. Det finns därför inte så mycket tidigare forskning inom området, så det finns goda förutsättningar att fortsätta forska inom samma område. Jag valde ett ganska brett perspektiv i denna forskning så förslagsvis kunde man fortsätta forska ur ett särskilt lärarperspektiv och ur en annan synvinkel. Till exempel kunde man forska mer ingående kring lärarens roll i språkduchtandem. Förhoppningsvis kommer språkduchtandem att sprida sig till andra orter i Finland och då kunde det vara intressant att undersöka hur lärarna upplever språkduchtandem på flera orter och sedan jämföra resultaten. Skiljer sig resultaten beroende på ort och vad beror det på i så fall? Man kunde även jämföra lärares attityder till tandemundervisning och de olika tandemmodellerna. Finns det skillnader och i så fall hurdana och varför? Elevperspektivet kunde också vara intressant att undersöka, till exempel hurdana uppfattningar och attityder elever har om språkduchtandem och vilken nytta har de av inlärningsmodellen enligt dem själva?

7 Litteratur

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Alexandersson, M. (2006). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P.G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 111–136). Lund: Studentlitteratur.
- Anttila, P. (2000) *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. Hamina: Akatiimi Oy.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Björklund, S., Kaskela-Nortamo, B., Kvist, M., Lindfors, H. & Tallgård, M. (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper*. Kompendium 4. Vasa: Vaasan yliopisto
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L., & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I A. Fejes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 162–175). Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2012). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2005). *Att vara lärare i vår tid: Inspirera, handleda, undervisa, organisera och bedöma*. Stockholm: Natur och kultur.
- eKlasstandem. (2013). *Projektet Eklasstandem*. Hämtad 17 mars 2020 från <https://www.klasstandem.com/eklasstandem/>
- Elo, J., & Pörn, M. (2018) *Challenges of implementing authenticity of tandem learning in formal language education*, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2018.1516188
- Engberg, C., Pörn, M. & Karjalainen, K. (2016). eClassroom tandem – developing tandem as a model for second language learning in a school context. I

Roceanue, I. (Red.) Learning Vision 2020. *The 12th International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucharest April 21-22, 2016*. Hämtad den 6 juni 2019 från <http://proceedings.elseconference.eu/index.php?r=site/index&year=2016>

- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (2., utök. uppl.). Stockholm: Liber.
- FinTandem. (2012). FinTandem – Språkinläring genom kommunikation med en modersmålstalare.
- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun – Tekniker och genomförande*. Malmö: Studentlitteratur.
- Hammarberg, B. (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. *Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013) Svenska som andraspråk -I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Justesen, L., Mik-Meyer, N., Andersson, S. & Meyer, N. M. (2011). *Kvalitativa metoder: Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, B., Brammerts, H. & Little, D. (1996). *Språkinläring i tandem över internet. En handledning. Rapport nr 6*. Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora, Mid Sweden University.
- Karjalainen, K. (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Doktorsavhandling. Acta Wasaensia nr 244, Språkvetenskap 43. Vasa: Vasa Universitet.
- Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F., & Björkskog, L. (2013). Classroom tandem – Outlining a Model for Language Learning and Instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)*,

6(1), 165-184. Hämtad den 8 juni 2019 från

<https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/38/36>

Karjalainen, K. & Pörn, M. (2015). Luokkatandem kieltenopetuksen mallina.

Mustaparta, A. (red.) 2015. *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia*

kielenkasvatukseen. Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Opetushallitus 2015

Hämtad den 17 mars 2020 från

http://www.academia.edu/22926519/Luokkatandem_kieltenopetuksen_mallina

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

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

Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lindberg, I. (1996). *Språka samman-om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundahl, B. (2009). *Engelsk språkdidaktik – texter, kommunikation, språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen A. & Engberg, C. (2016). *Klasstandem - En resa över språkgränsen. Luokkatandem - Matka yli kielirajan*. Pedagogik och välfärdsstudier. Åbo Akademi, Vasa.

Mela, T-R. (2012). *Språkdusch - Till nytta eller nöje?: en fallstudie av sex daghemsbarn i svenskspråkig språkdusch*. Jyväskylän universitet pro gradu avhandling. Jyväskylä: Jyväskylän universitet

- Nationalencyklopedin. [u.å.]. *Andraspråk*. Hämtad den 3 april 2020 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/andraspråk>
- Nationalencyklopedin. [u.å.]. *Inläring*. Hämtad den 3 april 2020 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/inläring>
- Nationalspråksstrategi. 2012. Hämtad den 8 april 2019 från http://vnk.fi/documents/10616/622970/J0412_Kansalliskielistrategia.pdf/d45d6559-81fd-4f6f-b2f1-3e259621603c?version=1.0
- Nikula, T & Marsh, D. 1997. *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4., [uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Pörn, M. & Hansell, K. (2017): The teacher's role in supporting two-way language learning in classroom tandem. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2017.1379946
- Pörn, M. & Karjalainen, K. (2013). Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext. *Kieliverkosto*. 10.5.2013. Hämtad den 8 april 2019 från www.kieliverkosto.fi/article/klasstandem-i-en-tvasprakig-skolkontext/
- Sahlström, F. (2014). Vad händer egentligen under lektionerna? I S-E. Hansén, & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 185–204). Lund: Studentlitteratur.
- Sigurd, B. & Håkansson, G. (2007). *Språk, språkinläring & Språkforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundgren, G. (2011). Piaget - kunskap som meningsskapande. Ingår i Forsell, A. (red) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Svartvik, J. (2001). Språket i framtiden. Ingår i R. Ferm & P. Malmberg (red.). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring* (s. 8–15). Stockholm: Skolverket.
- Tornberg, U. (2009). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen, (2019: 1b) *Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i grunderna för den grundläggande utbildningen 2014*. Utbildningsstyrelsen. Hämtad den 7 augusti 2019 från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_a1-spraket_i_arskurserna_1-2_i_den_grundlaggande_utbildningen.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2020) *Undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen Hämtat den 25 februari 2020 från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/undervisningen-i-a1-spraket-i-arskurserna-1-2>
- Åbo Akademi (2019) *Språkduschtandem*. Åbo: Åbo Akademi. Hämtat den 25 februari 2020 från <https://www.abo.fi/sprakresurs/sprakoverskridande-undervisning/tandem/sprakduschtandem/>

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- Berätta kort om dig själv. Hur länge har du jobbat som lärare?
- Hur länge har du jobbat med tandempedagogik? På vilka årskurser?
- Hur ofta ordnar ni språkduschtandem träffar för eleverna?
- Hur uppfattar du dina egna färdigheter i de två inhemska språken som ingår i tandemsamarbetet?

Forskningsfråga 1

Vilka möjligheter och utmaningar anser lärare att det finns med språkduschtandem?

- a. Hur skulle du beskriva språkduschtandem som modell för språköverskridande samarbete?
- b. Hur ser du på din roll som lärare i språkduschtandem? Skiljer den sig på något sätt från din vanliga lärarroll, i så fall hur?
- c. Hurdana möjligheter och/eller utmaningar finns det med språkduschtandem?
- d. Uppfattar du att elevernas attityder mot det andra inhemska språket har förändrats under språkduschtandem? På vilket sätt?
- e. Uppfattar du att elevernas språkanvändning, språkfärdighet och språkintresse har utvecklats under språkduschtandem? På vilket sätt?

Forskningsfråga 2

Hur uppfattar lärare sin roll i språkdushtandem?

- a. Hur organiseras samarbetet och samplaneringen mellan lärare i språkdushtandem?
- b. Vad är målet med det språköverskridande samarbetet i språkdushtandem?
- c. I vilka ämnen har ni jobbat och/ eller i vilka ämnen kommer ni att jobba med språkdushtandem? (Sekvensplan) Varför just dessa?
- d. Hur väljer ni vilka lektioner språkdushtandem ska infalla på? (kompenseras den lektionen du hade på eget schema)?
- e. Hur väljer man grupp/par?
- f. Hurdana uppgiftstyper, klassrumsaktiviteter och övriga arbetssätt använder ni under en tandemlektion?
- g. Utgår ni alltid från något visst tema? Hur bestämmer ni sådant i så fall?
- h. Hur mycket tid går det åt till planering?
- i. Hur länge jobbar ni på detta sätt?
- j. Vad händer när terminen tar slut? (bedömning, utvärdering t.ex.)

Forskningsfråga 3

Hur ser lärare på betydelsen av trygghet, ämne och språk i ett språköverskridande och ämnesövergripande samarbete?

- a. Anser du att det är viktigt att skapa trygghet mellan språkgrupperna?
På vilket sätt och hur gör du det?
- b. Har miljön/klimatet i språkduschtandem stor betydelse? På vilket sätt?
- c. Bidrar din språkanvändning till trygghet bland eleverna? På vilket sätt?
- d. Hurdana målsättningar har ni gällande ämnesinnehållet?
- e. Hur anser du att tandempedagogik fungerar i de lägre årskurserna med tanke på ämnesövergripande undervisning?
- f. Hur tar man upp ämnesinnehåll i en språkligt blandad grupp?
- g. Hurdana målsättningar har ni gällande språket?
- h. Hur mycket stöd behöver eleverna med språket och hur stöttar du som lärare dem?
- i. Hur vet ni att eleverna talar målspråket med varandra? Eller förväntas de göra det?

E-postmeddelande

Hej!

Mitt namn är Linn Westerholm och jag studerar sista året till klasslärare vid Åbo Akademi i Vasa. Jag skriver som bäst på min magistersavhandling om språkdushtandem. Syftet med min avhandling är att undersöka språkdushtandem ur ett lärarperspektiv. Mer specifikt kommer jag att undersöka hurdan uppfattning lärare har av användningen av tandempedagogik som modell i undervisningen i de lägre årskurserna (1-3). Min handledare är Katri Hansell och det var via henne jag fick dina kontaktuppgifter.

Jag undrar om du skulle vara intresserad av att ställa upp på intervju? Intervjun skulle bli inspelad och skulle ta ca 30-40 minuter. Jag lovar full personlig konfidentialitet men skolans namn kommer att förekomma i min avhandling. Tid och plats passar lite när som helst för mig så om du är villig att ställa upp skulle jag vara tacksam!

Mvh, Linn Westerholm