



Vaasan yliopisto
UNIVERSITY OF VAASA

Sandra Bäck

Lärarens kommunikationsstrategier i språkduchtandem

En fallstudie i en grundskola

Enheten för marknadsföring
och kommunikation
Avhandling pro gradu i svenska
Magisterprogrammet i svenska
och språkbad

Vasa 2021

VASA UNIVERSITET**Enheten för marknadsföring och kommunikation**

Författare:	Sandra Bäck		
Avhandlingens namn:	Lärarens kommunikationsstrategier i språkduschtandem : En fallstudie i en grundskola		
Examen:	Filosofie magister		
Ämne:	Magisterprogrammet för språkbad och svenska		
Handledare:	Karita Mård-Miettinen & Jaana Puskala		
Årtal:	2021	Sidantal:	108

SAMMANFATTNING:

Den här avhandlingens syfte är att undersöka vilka kommunikationsstrategier en lärare använder vid instruktionsgivning och stöttning av elevernas kommunikation samt huruvida språkbyten sker då läraren tillämpar språkberikad undervisning i form av språkduschtandem. Kommunikationsstrategierna inbegriper verbala och icke-verbala strategier.

Studien är en kvalitativ fallstudie och materialet ingår i projektet Språkduschtandem skolor som utvecklar tandempedagogik i grundskolans lägre årskurser för elever med få eller inga tidigare kunskaper i det andra inhemska språket. Språkduschtandem är ett elevcentrerat arbetssätt där elever från en finsk och en svensk skola lär sig varierande innehåll tillsammans genom olika aktiviteter. Studien fokuserar på en svenskspråkig lärare som undervisar på svenska i en språkligt blandad grupp.

Materialet består av videoinspelningar av fyra tandemträffar och tre bandade intervjuer med metoden Video Stimulated Recall (VSR). Materialet har tematiserats och analyserats induktivt, och utdrag som återspeglar tematiseringens resultat används för att presentera kommunikationsstrategierna och språkbytena. Genom en variant av samtalsanalys och transkriptionsprinciper presenteras verbala och icke-verbala strategier i analysen. Den teoretiska referensramen fokuserar på olika typer av tvåspråkig undervisning och kommunikationsstrategier i form av verbala och icke-verbala strategier.

Resultatet visar att läraren använder flera typer av både verbala och icke-verbala strategier, både vid instruktionsgivning och vid stöttning av elevernas kommunikation. Läraren talar tydligare, förklarar begrepp, använder upprepningar och betonar ord, men använder ändå kortformer som *sku* istället för *skulle*. Läraren använder även icke-verbala strategier som gester, rörelser och miner när hen ger instruktioner, samt använder materiella artefakter för att förstärka budskapet. När läraren stöttar eleverna i sin kommunikation med varandra tenderar läraren att använda liknande strategier som i instruktionsgivningen, men går oftare ner till samma fysiska nivå som eleverna i smågruppsfasen. Läraren byter endast ett fåtal gånger språk när hen upprepar ett ord eller en fråga från en aktivitet på finska, när någon känner sig otrygg eller omedvetet. Språkbytena sker i de analyserade utdragen endast i smågruppsfasen.

NYCKELORD: lärarspråk, kommunikationsstrategier, språkdusch, tandem, språkberikad undervisning

Innehåll

1	Inledning	6
1.1	Syfte	8
1.2	Material	9
1.3	Metod	15
1.3.1	Samtalsanalys	18
1.3.2	Transkription	19
1.4	Språkduschtandem	23
1.4.1	Projektets bakgrund	24
1.4.2	Språkduschtandems grundprinciper och genomförande	26
2	Tvåspråkiga arrangemang i skolkontext	30
2.1	Språkbad	31
2.2	CLIL	33
2.3	Språkdusch	34
2.4	Tandem	35
2.4.1	FinTandem och EOTO	39
2.4.2	Klasstandem	40
2.4.3	Eklasstandem	42
3	Interaktion och kommunikationsstrategier i klassrum	45
3.1	Interaktionellt perspektiv	45
3.2	Sociokulturellt perspektiv	48
3.3	Kommunikationsstrategier	50
3.3.1	Verbala strategier	51
3.3.2	Icke-verbala strategier	54
4	Lärarens användning av kommunikationsstrategier i språkduschtandem	57
4.1	Lärarens användning av verbala strategier	60
4.1.1	Instruktionsfas	60
4.1.2	Smågruppsfas	66
4.1.3	Diskussion	74

4.2	Lärarens användning av icke-verbala strategier	77
4.2.1	Instruktionsfas	77
4.2.2	Smågruppsfas	84
4.2.3	Diskussion	90
5	Sammanfattande diskussion	93
	Källor	97
	Bilagor	102
	Bilaga 1. Utdrag ur materialet i sin helhet som använts i analysen.	102
	Utdrag 1: Instruktion Ord-bild-leken	102
	Utdrag 2. Instruktion Rymdspelet.	103
	Utdrag 3. Ketkä olivat Runebergin ystäviä	104
	Utdrag 4. Fru.	105
	Utdrag 5. Aamupala.	106
	Utdrag 6. Ai, vuorotellen.	107
	Utdrag 7. Kuusitoista.	107
	Utdrag 8. Mutta Runeberg.	108

Bilder

Bild 1. Ordlistor med siffror och fraser.	27
Bild 2. Lappar med bilder och ord i Ord-bild-leken.	58

Figurer

Figur 1. Undervisningsupplägg i språkduschtandem. (SB)	28
--	----

Tabeller

Tabell 1. Inspelat material: tandemträffar och Video Stimulated Recall-intervjuer.	10
Tabell 2. Utdrag som inkluderas i analysen.	15
Tabell 3. Transkriptionsnyckel.	20
Tabell 4. Tandem i relation till andra språkinlärningskontexter (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013, s. 170: översättning SB).	37
Tabell 5. Utvalda modifieringar i inlärriktat tal enligt Abrahamssons (2009, s. 175) uppdelning.	52
Tabell 6. Verbala och icke-verbala strategier som analyseras.	57

1 Inledning

Språkdushtandem är ett nytt arbetssätt för språköverskridande samarbete och språkberikad undervisning som är under utveckling på Åbo Akademi i Vasa. Genom kombinationen av språkdusch och tandem vill man ge eleverna en möjlighet att interagera med den andra språkgruppen och lära sig det andra inhemska språket genom meningsfulla aktiviteter under korta stunder, exempelvis ett par lektioner per månad. (Tandempedagogik, 2020a.) Språkdushtandem kan kategoriseras som mindre omfattande tvåspråkig undervisning, eller *språkberikad undervisning* som är den term jag använder i den här avhandlingen. Språkberikad undervisning innebär att mindre än 25 % av undervisningen sker på ett annat språk än skolspråket (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 91).

I den här avhandlingen vill jag ta reda på en lärares användning av kommunikationsstrategier under instruktionsgivning och stöttning av elevernas kommunikation, samt eventuella språkbyten, i en grupp med både svensk- och finskspråkiga elever inom språkdushtandem. I språkligt blandade elevgrupper kan läraren behöva använda kommunikationsstrategier för att förmedla kunskap till de elever som inte talar det språk som läraren talar, alltså skolspråket. Dessa kommunikationsstrategier kan inbegripa verbala och icke-verbala sätt att förtydliga budskapet.

I de flesta typer av inläring på institutionell nivå finns det två deltagarroller: expert och icke-expert. Klassrumsinteraktion är en typ av institutionellt samtal i vilken läraren fungerar som expert och en eller flera elever som icke-expert. Läraren har det största ansvaret för samtalets utveckling, men eleverna påverkar också processen på olika sätt. (Adelswärd, 1995, s. 115, 124.) Eleverna kan ha olika kunskaper i och intressen för olika skolämnen vilket påverkar hur läraren närmar sig olika teman i undervisningen. I olika former av undervisning på två språk spelar också elevernas språkkunskaper in på lärarens sätt att tala i klassrummet. I klassrumsinteraktion som inbegriper en tandempedagogisk modell som språkdushtandem förstår och talar hälften av eleverna

i gruppen undervisningsspråket, och kan på samma sätt som läraren fungera som experter när det gäller språk men även innehåll om de ska lära den andra språkgruppen någonting.

Språkduschtandem är en kombination av språkdusch och tandem. Språkdusch är en form av språkberikad undervisning där en grupp barn eller elever i ett daghem eller en skola lär sig ett annat språk genom lekfulla aktiviteter som anknyter till ett eller flera teman eller skolämnen. I språkdusch är det ofta den egna läraren eller gruppleddaren som är den huvudsakliga språkmodellen för både barnens modersmål och det språk som barnen duschas i, och gruppen består av barn eller elever som är på samma språkliga kunskapsnivå. (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, s. 11, 13) Tandem är ett arbetssätt där personer från två olika språkgrupper lär sig varandras språk. Traditionellt sett är tandem ett samarbete mellan två personer som vill lära sig varandras språk och om varandras kultur. Samarbetet bygger på ömsesidighet där båda parterna får ut lika mycket av samarbetet och båda tar ansvar över sin egen inläring. (Brammerts, 2003, s. 14). Det har dock utvecklats tandemmodeller i skolkontext, klasstandem och eklasstandem, där grupper antingen fysiskt eller virtuellt träffas och lär sig varandras språk i par eller i mindre grupper.

Jag började arbeta som forskningsbiträde på Åbo Akademi hösten 2017 under det sista verksamhetsåret i projektet Eklasstandem, som är en modell för språkundervisning i virtuell lärmiljö på andra stadiet. När det var dags att välja tema för min avhandling pro gradu var det självklart att det skulle handla om tandem, och vid starten av projektet Språkduschtandem 2018 planerade jag min avhandling i samband med planeringen av projektets verksamhet. Mitt intresse för utveckling av språkundervisningen fanns redan när jag gick i grundskolans lägre årskurser och jag har som många andra varit förundrad över hur jag efter så många år med finskundervisning i grundskola och gymnasium inte ansåg mig ha tillräckligt med kunskaper för att våga tala det andra inhemska språket. Idag är jag glad att jag får vara med att utveckla språkundervisningen och ser fram emot en dag då vi har etablerade arbetssätt inom språkinläring och språkberikad

undervisning i alla stadier, både inom och utanför skolkontext, som ger möjligheten att lära sig språk i och för autentiska sammanhang. Med den här undersökningen vill jag skapa en grund för utvecklingen och dokumenteringen av lärarnas kommunikationsstrategier i språkduschtandem, och andra tandemmodeller.

1.1 Syfte

Syftet med avhandlingen är att undersöka vilka kommunikationsstrategier läraren i språkduschtandem använder sig av för att stötta eleverna i deras förståelse av instruktioner och vilka strategier läraren använder för att stötta eleverna i deras kommunikation med varandra. Vidare vill jag veta om läraren byter språk under lektionerna och i vilka situationer hen gör det och varför. Med kommunikationsstrategier avser jag verbala strategier med avseende på fonologi och uttal, upprepning och omformulering samt språkbyte, och icke-verbala strategier som inbegriper bland annat mimik, gester och kroppsspråk samt användning av materiella artefakter. Jag diskuterar dessa strategier närmare i avsnitt 3.3.

I och med att språkduschtandem är ett nytt koncept som är i utvecklingskedet behöver man utarbeta arbetssätt som fungerar för den här typen av undervisning. Genom att utifrån materialet beskriva och diskutera vilka kommunikationsstrategier som läraren använder för att få undervisningen att fungera med en grupp där hälften inte talar målspråket kan jag kartlägga de strategier som läraren använder i undervisningen. Utifrån materialet kan jag också se hur läraren hjälper eleverna att kommunicera med varandra med hjälp av olika strategier. Studien fokuserar alltså inte bara på lärar-elevinteraktion utan även indirekt på elev-elevinteraktion.

Jag söker svar på följande forskningsfrågor:

1. Vilka kommunikationsstrategier använder läraren för att få eleverna att förstå instruktioner?

2. Vilka kommunikationsstrategier använder läraren för att stötta elevernas kommunikation?

3. I vilka situationer och varför byter läraren språk?

Denna studie tillför nya empiriska insikter i lärarens användning av kommunikationsstrategier i ett klassrum med både modersmålsanvändare och målspråksinlärare. Det finns ingen tidigare forskning i lärarens användning av kommunikationsstrategier i de tidigare formerna av tandem i skolkontext klasstadem och eklasstadem. Tidigare forskning har fokuserat på kommunikationsstrategier mellan andraspråkstalare i tandemsamarbete (se Karjalainen, 2011; Järvisalo, 2015; Hassel, 2019), kommunikation mellan elever i tandemsamarbete (se Hansell & Pörn, 2016), lärarens roll i tandem (Pörn & Hansell, 2020) och lärarens roll och interaktion i virtuell tandemundervisning (Hansell, Pörn & Bäck, 2020). Lärarens kommunikationsstrategier har dock undersökts i andra former av tvåspråkig undervisning som exempelvis Södergård (1998), inom språkbud, vars undersökning jag diskuterar närmare i avsnitt 1.3.

1.2 Material

Denna studie är en fallstudie med empiriskt material från projektet Språkduschtandem som bedrivs vid Åbo Akademi i Vasa. I en fallstudie kan man studera ett specifikt fenomen under en begränsad tidsperiod, ett nytt arbetssätt som införs på en institution (Bell, 2005, s. 20). Fenomenet i min studie är lärarens användning av kommunikationsstrategier i en grupp elever från två språkgrupper. Materialet är insamlat under en period på fem månader och är endast en del av det totala insamlade materialet i projektet Språkduschtandem.

Materialet består av video- och ljudinspelningar med fokus på läraren under fyra svenskspråkiga språktandemlektioner, totalt ca 5 timmar, samt tre inspelade intervjuer med metoden Video Stimulated Recall (VSR). Allt material har samlats in av mig i

egenskap av projektets forskningsbiträde och för denna undersöknings syfte. Längden på de enskilda tandemträffarna och VSR-intervjuerna preciseras i tabell 1.

Tabell 1. Inspelat material: tandemträffar och Video Stimulated Recall-intervjuer.

	Videoinspelningar (h:min:sek)	Video Stimulated Recall-intervjuer (min:sek)
1	<i>Två lektioner</i> <i>Stationsundervisning</i> 1:28:21	34:43
2	<i>Två lektioner</i> <i>Rörlighet</i> 1:25:48	45:38
3	<i>Två lektioner*</i> <i>Skridskolekar</i> 1:03:12	48:48
4	<i>Två lektioner**</i> <i>Runebergsdagen</i> 1:02:33	
	Totalt: 4:59:54	Totalt: 2:09:09

*Logistik + paus tog upp en del av lektionen

**En del av tiden hade den svenska skolan samling för att fira Runebergsdagen

Videoinspelningar

Under videoinspelningarna bar läraren en myggmikrofon och jag filmade i mån av möjlighet antingen med stativ eller med handhållen kamera. De två första tandemträffarna i materialet bandades i slutet av höstterminen medan de två senare tandemträffarna bandades i början av vårterminen. På grund av vädret är ljudkvaliteten dålig i videomaterialet från tredje lektionen, och därför är utdragen som används i analysen plockade från den första, andra och fjärde lektionen. Tandemundervisningen skedde i klassrum, gymnastiksal, i övriga delar av skolbyggnaden eller utomhus och lektionerna som bandades in hade olika innehåll.

Under den första tandemträffen bestod lektionerna av stationsundervisning där eleverna var indelade i mindre grupper. Varje grupp hade en egen station med antingen spel, en programmeringsbar robot som kallas beebot, eller en målarbild med

matematikproblem, exempelvis med addition eller multiplikation. Under den andra träffen lekte eleverna olika lekar i gymnastiksalen som inbegrep rörelse, multiplikation, spel och saga. Den tredje träffen skinnade grupperna tillsammans där de övade på teknik, problemlösning och lekte lekar och den fjärde träffen bestod av en frågesportsorientering om Runeberg där eleverna, indelade i mindre grupper, fick gå runt skolan och söka frågor med svarsalternativ och besvara dem tillsammans.

Varje tandemträff bestod av instruktionsfaser och smågruppsfaser. I instruktionsfasen instruerade läraren en aktivitet framför hela klassen som eleverna sedan utförde i mindre grupper eller i hela gruppen. Jag kallar elevernas samarbete under träffarna för smågruppsfaser eftersom de oftast utför aktiviteterna i mindre grupper. En tandemträff kunde bestå av flera aktiviteter, och läraren instruerade antingen en aktivitet åt gången eller flera aktiviteter i följd, vilket var fallet med tandemträffen där eleverna hade stationsundervisning. Längden på instruktionerna var några minuter långa men de varierade också beroende på aktivitet. Eleverna jobbade tillsammans tills lektionen är slut, de hade ingen uttalad avslutning annat än att de sa hejdå till varandra. Då jag identifierade likheter och skillnader mellan lärarens användning av kommunikationsstrategier i instruktionsfasen och i smågruppsfasen valde jag att dela in forskningsfrågorna enligt dessa faser.

Materialinsamlingen är del av den insamling som görs för projektet Språkdushtandem vid Åbo Akademi. Projektet har forskningstillstånd från Vasa stad och föräldrarna till eleverna från båda skolorna har gett tillstånd till att deras barn fick delta i datainsamlingen. Ett fåtal elever fick inte delta i datainsamlingen och undveks därför med kameran. De kunde ändå höras i videomaterialet vilket också preciserades i tillståndsbanketten. Läraren som deltog i intervjuerna i undersökningen fick både muntlig och skriftlig information om både intervjuerna och videoinspelningarna. Hen ombads även skriva under ett samarbetsavtal där det specificerades hur materialet samlades in samt gavs övergripande information om VSR-intervjuerna och att allt material behandlas konfidentiellt. I samarbetsavtalet fanns en klausul om att läraren när

som helst får avböja fortsatt deltagande i undersökningen. Detta tillvägagångssätt följer den syn som Bell (2005, s. 157) har på de etiska riktlinjer som bör följas i forskningsarbete.

När man studerar barn som redan är i en spännande situation, med en ny lärare och nya kompisar som talar ett annat språk, är det viktigt som forskare att välja hur man samlar in videomaterialet. Videoinspelningar ska enligt Vienola (2005, s. 73) inte påverka verksamheten eller undersökningsobjektens beteende. Barn kan börja bete sig på ett annat sätt när kameran är i närheten (Vienola, 2005, s. 73) så genom att läsa av barnens reaktioner på kameran kan man antingen gå närmare eller undvika att tydligt rikta kameran mot ett barn som uppvisar osäkerhet. Vuxna kan också reagera på att kameran riktas mot dem (Vienola, 2005, s. 73).

Video Stimulated Recall-intervju

Förutom videoinspelningar består materialet även av VSR-intervjuer med läraren där vi gick igenom klipp från undervisningen och diskuterade lärarens handlingar. Video Stimulated Recall (VSR) är en intervjumetod där intervjuaren med hjälp av videoklipp kan stimulera intervjuobjektet till retroaktiva reflektioner av utvalda situationer som väljs av forskaren och/eller av intervjuobjektet (Rowe, 2009, s. 427.) Läraren fick på så sätt se sina handlingar i undervisningen och reflektera över de språkval hen gjorde och hur hen stöttade eleverna. Clarke (refererad i Rowe, 2009, s. 427) menar att intervjuer med Video Stimulated Recall ger deltagarna ett sätt att se på händelser de har deltagit i från en utomståendes perspektiv men ändå med en inblick i sina motiveringar och avsikter. Intervjuerna gjordes i lärarens skola ungefär en vecka efter varje undervisningstillfälle på hösten och efter två undervisningstillfällen på våren.

Jag formulerade intervjufrågorna utifrån projektets och den här undersökningens behov och frågorna bearbetades i samarbete med forskarna inom projektet Språkdushtandem. Frågorna var till största delen öppna frågor och behandlade språkliga, aktivitetsorienterade och kommunikativa aspekter samt stöttning och lektionernas

uppbyggnad. Jag hade även frågor om lärarens planering, förväntningar och reflektioner över lektionerna överlag.

Vid det första intervjutillfället ställde jag frågor om hur läraren ser på sin egen tandemundervisning och hur hen tycker att hen har utvecklat sitt sätt att undervisa i språkdusch tandem under året som har gått. Vid det sista intervjutillfället ställde jag frågor om hur VSR-diskussionerna hade påverkat hens sätt att reflektera över sina handlingar och om det har hjälpt hen att utveckla sitt sätt att undervisa. Intervjuerna, som totalt består av lite över 2 timmar, bandades med diktafon och grovtranskriberades i sin helhet för att kunna användas i samband med analysen.

Jag valde att göra intervjun enligt ett semi-strukturerat schema. Denscombe (2014, s. 175) menar att ordningsföljden på frågorna kan vara mer flexibla när det gäller semi-strukturerade intervjuer. I semi-strukturerade intervjuer har frågorna formulerats på förhand men intervjuaren kan vara mer flexibel när det gäller i vilken ordning frågorna ställs. Intervjuobjektet har även mera frihet att diskutera kring ämnet och uttrycka egna tankar och idéer.

Under intervjuerna med läraren bad jag inledningsvis läraren att berätta om hens upplevelse av språktandemträffen eller -träffarna. Hen fick fritt kommentera om hens undervisningssätt, uppgifter och annat som hen eventuellt funderade på efter lektionerna. Eftersom jag gjorde intervjuerna i egenskap av forskningsbiträde såväl som forskare för den här undersökningen bad läraren ibland om projektforskarnas syn på olika situationer. Jag undvek att kommentera min egen och forskarnas upplevelse av undervisningen och aktiviteterna innan läraren hade berättat om sina upplevelser för att få så opåverkad reaktion som möjligt. När vi tittade på videoklippen ville jag först höra hens reaktion på klippet och därefter ställde jag de frågor jag hade planerat på förhand, samt följdfrågor som kändes relevanta till det svar läraren gav. I slutet av intervjun bad jag läraren kommentera om det var något hen ännu funderade på efter att vi hade tittat

på alla klipp. Jag bad även om hens åsikt angående intervjumetoden och gav hen möjligheten att föreslå ändringar.

Valet av klipp som visades under intervjuerna gjordes utgående från projektets behov och för syftet med den här avhandlingen. Läraren hade också möjligheten att be om att få se klipp från en viss situation och diskutera det, vilket hen inte gjorde. Tanken var att läraren skulle intervjuas efter varje inspelad tandemträff, men hen uttryckte i slutet av den andra intervjun att tiden inte räckte till så vi övergick till att ha intervjuerna efter två tandemträffar och då diskutera båda träffarna under samma intervju.

Jag har valt att grovtranskribera alla Video Stimulated Recall-intervjuer så att jag kan använda dem i min analys. Med grovtranskribering avser jag en transkribering där jag endast skriver ut vad som sägs utan extra tecken. Enligt Bell (2005, s. 165–166) finns det forskare som hävdar att man bör transkribera inspelade intervjuer för att de ska gå att granskas i efterhand för att säkerställa att forskaren har presenterat fakta och inte hittat på egna påståenden.

Material för exempel till analys

Jag har excerperat utdrag ur materialet som jag använder som exempel i analysen. Utdragen visar lärarens kommunikationsstrategier i instruktioner, vid stöttning av elevernas kommunikation i smågruppsarbete och lärarens språkbyte. De två första utdragen visar lärarens kommunikationsstrategier i instruktioner, medan övriga utdrag har använts till att presentera lärarens kommunikationsstrategier i stöttningen av elevernas kommunikation samt lärarens språkbyte. Utdragen har transkriberats enligt den metod jag presenterar i avsnitt 1.3.2. En del av utdragen har läraren kommenterat under VSR-intervjuerna, medan andra stöder undersökningen men har inte diskuterats under intervjuerna. I tabell 2 presenteras vilken fas, instruktionsfas eller smågruppsfas, som utdraget är taget från och utdragets namn samt längd i minuter och sekunder. Totalt består utdragen av lite under tio minuter material.

Tabell 2. Utdrag som inkluderas i analysen.

	Del av lektion	Utdrag	Tid (min:sek)
1	Instruktion	Ord-bild-leken	02:22
2	Instruktion	Rymdspelet	01:32
3	Arbete i smågrupp	Ketkä olivat Runebergin ystäviä [Vem var Runebergs vänner]	01:01
4	Arbete i smågrupp	Fru	02:00
5	Arbete i smågrupp	Aamupala [Morgonmål]	00:57
6	Arbete i smågrupp	Ai, vuorotellen [Aj, turvis]	01:03
7	Arbete i smågrupp	Kuusitoista [Sexton]	00:30
8	Arbete i smågrupp	Mutta Runeberg [Men Runeberg]	00:16
		Totalt:	09:41

Läraren som medverkade i undersökningen har svenska som modersmål och arbetar i en svensk lågstadieskola. Hen har jobbat som klasslärare i 8–10 år. Med språk som långt biämne i sina lärarstudier var hen bekant med språkinlärning och språkundervisning, och hen har även undervisat finska i grundskolan. Läraren var en av dem som initierade samarbetet med Åbo Akademi och piloterade arbetssättet tillsammans med en lärare från en finsk skola året innan projektets start. Den grupp elever som läraren undervisade i språkduschtandem hade varit med under pilotåret, det var alltså deras andra år med språkduschtandem. Gruppen bestod av 20–22 elever i lågstadiets lägre klasser, med ca hälften från vardera språkgruppen. För att värna om lärarens och elevernas integritet väljer jag att inte skriva ut mer ingående bakgrundsinformation.

1.3 Metod

Den här undersökningen är en kvalitativ fallstudie. Materialet analyseras kvalitativt med induktivt tillvägagångssätt. Jag började med att göra en *tematisering* av materialet, vilket är en metod för att hitta centrala upprepande fenomen (Coolican, 2014, s. 312). Detta

gjorde jag för att hitta typiska kommunikationsstrategier i lärarens sätt att ge instruktioner och i lärarens stöttning av elevernas kommunikation samt lärarens språkval.

Vid analysen av materialet har jag identifierat fonologiska aspekter och uttal, samt upprepningar och omformuleringar i lärarens verbala yttranden. Jag har även identifierat lärarens användning av mimik, gester, kroppsspråk och materiella artefakter. Utgående från denna preliminära analys har jag sökt teoretiska ansatser som kan stöda, förklara och ge underlag för kategorisering av fynden från den tematiseringen och anknyta undersökningen till tidigare forskning.

Jag har därefter valt utdrag från materialet som representerar lärarens kommunikationsstrategier bäst, och presenterat analysen med hjälp av exempel från dem. Min metod har anknytning till *samtalsanalys*, som diskuteras närmare i avsnitt 1.3.1, eftersom materialet består av autentiska samtal i undervisningsdiskurs och är empiriskt baserat. Jag har valt min teori utifrån det jag hittat i materialet (se kapitel 3) och analyserar materialet enligt de strategier jag presenterar i avsnitt 3.3.

Jag har avgränsat studien till att fokusera på lärarens kommunikationsstrategier under de valda tandemträffarna eftersom läraren agerar språkmodell till stor del i början av tandemsamarbetet, och det är viktigt för elevernas samarbete att de förstår vad läraren säger. Jag fokuserar mest på lärarens yttranden och handlingar men eftersom elevernas språkliga agerande påverkar lärarens val av strategier vid stöttning av elevernas kommunikation och vid valet av språk inbegriper jag även elevernas yttranden i analysen och kommenterar dem i anknytning till lärarens kommunikationsstrategier.

Min analys följer delvis analysmodellen som Margareta Södergård använder i sin doktorsavhandling *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Södergård (2002) undersöker kommunikation och interaktion mellan lärare och barn i språkbadsdaghem. Hennes undersökning fokuserar på lärar-elevinteraktion under smågruppsarbete i en klassrumssituation. Södergård jämför

elevernas språkutveckling och användning av språket under tre smågruppsarbeten under en period på två läsår. Hon kartlägger bland annat lärarens kommunikativa åtgärder, strategier, utifrån en lingvistisk och en didaktisk synvinkel. Huvudsyftet med undersökningen är att ta reda på vilka före- och efter-strategier läraren använder för att uppmuntra och hjälpa barnen i deras andraspråksproduktion. Södergård har även försökt identifiera i vilka interaktionssammanhang som eleverna använder andraspråket. Södergård har analyserat sitt material kvalitativt med ett induktivt tillvägagångssätt och har själv byggt upp en analysmodell genom att skapa ett kategoriseringssystem utifrån det hon hittat i sitt material. På så sätt menar hon att hennes metod har anknytning till samtalsanalys av typen Conversation Analysis (CA) som bygger på autentisk samtalsdiskurs och empiriskt baserade, induktiva och deskriptiva metoder. (Södergård 2002, s. 68.)

Fallstudie

Genom att använda fallstudie som forskningsmetod kan man göra en detaljerad undersökning av en specifik företeelse och undersöka både vad som händer och varför (Denscombe, 2014, s. 53). Fallstudien är också en fungerande metod att använda i undersökningar var syftet är att öka förståelsen och tolka observationer av fenomen i pedagogiska kontexter (Merriam, 1994, s. 17).

Kritik som riktas mot fallstudie som forskningsmetod är att det kan vara svårt att verifiera information vilket kan leda till vinklade resultat (Bell, 2005, s. 21.). Det är därför motiverat att genom Video Stimulated Recall-intervjuer med läraren kunna verifiera de situationer som var intressanta ur forskningssynvinkel, för att få en bredare bild av lärarens användning av strategier och tankar kring dem. Genom intervjuerna kan jag därför svara på varför läraren väljer att använda vissa strategier, och inte bara vilka strategier, vilket Denscombe (2014, s. 53) betonar vara en viktig del av en bra fallstudie.

Bell (2005, s. 21) diskuterar Basseys uppfattning om fallstudier, vilken är att en fallstudies värde bedöms enligt hur relaterbar studiens resultat är till andra lärare i liknande

situationer. Han menar även att en systematisk och kritiskt genomförd fallstudie som "syftar till att förbättra utbildning och undervisning" samt "utgör grund för jämförelser och vidgar gränserna för den existerande kunskapen genom att publiceras" kan ses som ett godtagbart bidrag till den pedagogiska forskningen (Bell, 2005, s. 21.).

1.3.1 Samtalsanalys

Samtalsanalys, på engelska *Conversation Analysis (CA)* är, till skillnad från teoretiskt inriktade discipliner som talaktsteori och diskursanalys, en forskningsmetod som grundar sig på empiri och induktivt utgångsläge. Med grund i sociologin på 1950-talets USA var syftet med CA att studera människors interaktion i mikrosociala kontexter med språket som centralt instrument. (Lindström, 2008, s. 33.) CA är starkt influerat av etnometodologi, vilket är en gren inom sociologi, och inom etnometodologin ser man på språklig kommunikation som interaktion som sker utifrån vardagliga situationer. Kommunikationsdeltagarna uppnår ömsesidig förståelse genom att diskutera fram betydelsen med hjälp av logiska tankesätt. (Norrby, 2004, s. 33.)

CA-analysen görs endast på det material som finns tillgängligt i själva interaktionen och forskaren arbetar induktivt, dvs. utgår från materialet för att hitta ett återkommande mönster och drar slutsatser efter dem i analysen. (Norrby 2004: 34.) Materialet ska vara ett empiriskt material av samtalsstyp. Samtalsanalysen ska göras utifrån faktisk interaktion som bandats med ljud- och/eller videoinspelning och därefter kodats genom transkription. Utgångsläget för analysen är att gå igenom materialet upprepade gånger och se vad det innehåller. Det primära materialet är inspelningarna medan transkriptionerna klassificeras som en ofullständig version av materialet. (Norrby, 2004, s. 35.) Jag berättar mera om transkriptionsprinciperna i avsnitt 1.3.2.

Tidigare fokuserade man mest på vardagliga samtal i CA-studier, men under senare tid har man använt CA-metoden även inom offentliga samtal, även kallade institutionella samtal. Exempel på institutionella samtal kan vara läkare-patientsamtal och

klassrumsinteraktion (Norrby, 2004, s. 35) av vilka det senare passar in på denna studie. Institutionella samtal har ett speciellt syfte och sker enligt förutbestämda rutiner, oftast mellan en expert och en icke-expert men kan även ha flera deltagare. Effektivitet och fokus på uppgifter är karakteristiskt för institutionella samtal och de har oftast en tidsbegränsning. Experten har det huvudsakliga och slutliga ansvaret för hur samtalet förlöper. (Adelswärd, 1995, s. 115) Eftersom institutionella samtal är bundna till ett visst mönster beroende på situationen, påverkar icke-experten också samtalsprocessen. Samtalsstilen baseras på situations- och ämneskontexten och varierar enligt vem som utgör rollen som icke-expert. (Adelswärd, 1995, s. 124.) I den här studien är det läraren som utgör experten medan eleverna utgör en grupp av icke-experten.

Det institutionella samtalet, som i den här studien är en klassrumsinteraktion, är fokuserat på vissa uppgifter under en viss tid där läraren ansvarar över interaktionernas innehåll. Eleverna påverkar dock samtalsprocessen genom att gruppen består av elever med både finska och svenska som modersmål. Läraren måste därför anpassa sitt språk på ett annat sätt än om gruppen bestod av endast enspråkiga elever (Viberg, 1987, s. 77).

1.3.2 Transkription

När man gör en samtalsanalys väljer man ut de aspekter man vill inkludera i sin analys. Dessa aspekter kan skrivas ut i transkriptionerna med hjälp av specialsymboler vars betydelse skrivs ut i en transkriptionsnyckel. Transkriptionsmetoden baseras på vilken typ av diskurs samtalet är och vilket syfte man har med analysen. Transkriptionen ska gå att läsas som en text utan att den skriftspråksanpassas helt, men man behöver tänka på att texten inte ska ha så många symboler och tecken att läsbarheten blir lidande. Specialsymboler behövs dock när man behöver analysera samtalet för att exempelvis ta reda på hur någon säger något, icke-verbal aktivitet och samtidigt tal. (Norrby, 2004, s. 90–91, 98.) Enligt Norrby (2004, s. 96) använder man symboler och tecken för att beskriva det man analyserar eftersom skriftspråket inte har konventionella tecken med

likadan funktion. Vid transkribering med CA-metoden markerar man endast de drag som avviker från normalt, omarkerat tal.

För att underlätta analysarbetet, och för att kunna presentera de analyserade situationerna i den här avhandlingen, har jag transkriberat alla utdrag som används i analysen. Transkriptionerna följer en transkriptionsnyckel, tabell 3, som jag delvis har baserat på artikeln *Koodinvaihdot kolmanteen kieleen suomen ja ruotsin kielten luokkatandem-opiskelussa* av Karjalainen, Engberg, Pörn & Korhonen (2015) och delvis av Norrby (2004, s. 98–99).

Tabell 3. Transkriptionsnyckel.

(.)	paus
	överlappning inleds
:	förlängt ljud
↑	stigande intonation
?	frågeintonation
text	tal på svenska
text	tal på finska
text-	plötsligt avbrott
<u>text</u>	betonat
>text<	snabbare tal än normalt
<text>	långsammare tal än normalt
((text))	icke-verbal aktivitet
(text)	osäker transkription
(xxx)	ohörbart
[...]	icke-relevanta yttranden
[FE1]	finsk elev 1, 2, 3...osv
[SE1]	svensk elev 1, 2, 3...osv
[Lä]	lärare

Eftersom man i samtalsanalys är intresserad av hur något sägs har jag inkluderat tecken som markerar betoning, intonation och olika aspekter som påverkar samtalstempot. För att läsbarheten inte ska bli lidande har jag ändå utelämnat sådana tecken som jag anser vara irrelevanta för min analys, till exempel tecken för fallande intonation som är vanligt för påståendeyttranden i svenska, tecken för tvekande och tecken för inandning. Jag har även lämnat bort tecken för stark och svag röst eftersom jag inte kan vara säker på att styrkan i uttalandena återges korrekt genom video- och ljudmaterialet. (Se Norrby 2004,

s. 96, 99.) Intonation inbegriper i transkriptionerna stigande intonation och frågeintonation eftersom jag vill särskilja dessa. De tecken jag har inkluderat som tangerar samtalstempo är pauser, förlängt ljud, plötsligt avbrott, snabbare och långsammare tal samt överlappande tal. Då min analys ser på vilka kommunikationsstrategier läraren använder är det relevant att inbegripa dessa aspekter då de beskriver tydlighet i lärarens språkanvändning.

Det som inte går att urskilja ur transkriptionerna är lärarens generella samtalstempo. Jag markerar när läraren säger enstaka ord eller fraser långsammare eller snabbare men jag kan inte markera lärarens taltempo i sin helhet i transkriptionerna. Om jag markerade alla snabbare avsnitt som skiljer sig lite från det normala taltempot skulle transkriptionen bli svårläst då det redan är många aspekter som visas i den. Jag redogör därför för lärarens samtalstempo i allmänhet här. Eftersom jag har intervjuat läraren och vi har varit på möten tillsammans vet jag hur läraren talar normalt. Enligt min åsikt pratar läraren lite långsammare när hen instruerar eleverna och när hen medvetet tänker på att tala långsamt. Ändå finns det stor variation i taltempot och läraren pendlar mellan det medvetna långsamma taltempot till ett tempo som motsvarar hens vanliga taltempo.

När eleverna säger lärarens namn markerar jag det med [Lä] och när läraren säger elevernas namn markerar jag det med elevens kodnamn som markerar hens taltur i transkriptionen, till exempel [FE1] för finsk elev och [SE1] för svensk elev. Eleverna har inte egna fasta numreringar utan de elever som medverkar i utdraget namnges enligt språkgrupp och talturens ordning. Eftersom utdragen inbegriper många olika elever har jag valt att inte använda fiktiva namn.

Min analys fokuserar på lärarens användning av kommunikationsstrategier och är därför delvis beroende av lärarens kroppsspråk. På så sätt är det viktigt att i transkriptionen inkludera icke-verbal kommunikation som förstärker eller ersätter lärarens muntliga kommunikation. För att transkribera icke-verbal kommunikation behövs tecken som underlättar återgivningen av icke-verbal aktivitet. I det här fallet har jag valt att använda

dubbla parenteser för att återge icke-verbal aktivitet. Den icke-verbala aktiviteten kan ske simultant som eller följa på ett verbalt uttalande. Om den icke-verbala aktiviteten sker simultant så markeras den med att en överlappning inleds enligt tecknet i transkriptionsnyckeln, och skrivs ut på en ny rad. En överlappning kan också ske om flera personer pratar samtidigt.

Exempel 1 anger hur överlappning både när det gäller tal och icke-verbala aktiviteter och icke-verbal aktivitet markeras i transkriptionen. Överlappningen visar när eleven SE2 och läraren säger något på samma gång, och genom att lägga in fortsättningen på lärarens yttrande efter ett mellanrum menar jag att lärarens yttrande fortsätter efter elevens kommentar. På rad 9 ser man att en icke-verbal aktivitet som placerats inom dubbla parenteser överlappar med lärarens uttalande på rad 8.

Exempel 1. Från utdrag 3, Ketkä olivat Runebergin ystävä.

```

5 SE2: hur |ska man veta då de står på finska
6 Lä:      |ja                               men då måst ni ta
7          hjälp av era kompisar (.) dom föstår ju frågan å ni
8          föstår ju svarena så får ni |samarbeta lite eller hur
9          |((pekar fram och tillbaka))

```

Förutom tecken som markerar betoning, intonation och olika aspekter som påverkar samtalstempot har jag även markerat yttranden på finska med fetstil för att särskilja dem från svenska yttranden. Ibland har det varit svårt att höra vad eleverna säger då de befinner sig på olika avstånd till lärarens mikrofon eller pratar i mun på varandra, då har jag markerat det med (xxx). Norrby (2004, s. 97) menar att man enligt princip använder ett antal kryss som överensstämmer med antal ohörbara ord där tre kryss är det maximala antalet, eller skriver ut med metakommentar om det gäller ett längre avsnitt. Jag har valt att använda (xxx) för alla ohörbara avsnitt eftersom det i många fall är omöjligt att avgöra om det rör sig om ett eller flera ord. Det har heller inte någon egentlig betydelse för analysen huruvida det är ett eller flera ord som är ohörbara. Till sist har jag använt [...] för att markera irrelevanta yttranden som jag har lämnat bort i transkriptionen. Dessa yttranden kan vara en elev som stör eller sådant som inte har med den huvudsakliga konversationen i utdraget att göra.

Jag har valt att på samma sätt som Norrby (2004, s. 93) skriva ut det som läraren och eleverna säger, till exempel *såna* istället för *sådana* och inkludera tvekljud och andra småord som *öh*, *eh*, *mm* och så vidare. Enligt Norrby utgår man ifrån normal ortografi och gör därefter justeringar för att likna de talspråksformer som också finns i ledigt skriftspråk, exempelvis *mej* och *dej* istället för *mig* och *dig*, *ska* istället för *skall*, *dom* för *de/dem* och så vidare. Jag följer en del av dessa justeringar, men har valt att inte ändra *mig* och *dig* då jag anser att de uttalas *mej/dej* även om de stavas *mig/dig*. De övriga talspråksformerna både skrivs och uttalas däremot på ett annat sätt och jag har valt att ta med detta i transkriptionerna eftersom det visar yttrandenas grad av tydlighet.

1.4 Språkdushtandem

I det här avsnittet berättar jag vad språkdushtandem är, hur det anknyter till andra modeller för språklärande och -undervisning, och hur det genomförs i praktiken. Jag berättar även om projektet Språkdushtandem och hur denna modell har skapats. Det arbetssätt jag beskriver utgår både från det insamlade materialet för denna undersökning och övrigt material under projekttiden, men även från min egen erfarenhet som forskningsbiträde inom projektet under två och ett halvt år samt dokumentationen på tandempedagogik-webbsidan (Tandempedagogik, 2020a).

Språkdushtandem är en kombination av språkdusch och tandem som är två modeller för språklärande och språkundervisning. Språkdusch definieras som en form av språkberikad undervisning där barn i åldern 4–10 år tillägnar sig och övar på ett eller flera olika språk genom upprepade vardagliga aktiviteter (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi, 2016, s. 12), medan tandem är en språkinlärningsmetod där två personer med olika modersmål lär sig varandras språk genom ömsesidigt samarbete och autonomi. (Nikula & Marsch, 1997, s. 25; Brammerts, 2003, s. 13.) I språkdushtandem kombinerar man principen om att eleverna lär sig ett annat språk under korta stunder från språkdusch, men istället för att eleverna bara lär sig från läraren tillsammans med elever

med samma modersmål, får eleverna enligt tandemprincipen skapa kontakt med den andra språkgruppen och lära varandra sitt respektive modersmål med läraren som stöd. Jag berättar mera ingående om språkdusch och tandem i kapitel 2.

Språkduschtandem är uppbyggt som ett språköverskridande samarbete mellan svenska och finska skolor. Eftersom det finska skolsystemets principer följs i både finska och svenska skolor, med samma läroplansgrunder samt studier i det andra inhemska språket, ger det goda förutsättningar för samarbete över språkgränserna. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 8.) Språkduschtandem är ändå inte en modell för språkundervisning, utan ett sätt att öka elevernas språkmedvetenhet, ge möjlighet att lära känna den andra språkgruppen och fostra en positiv attityd gentemot det andra inhemska språket och kulturen. Genom att introducera språken i ett tidigt skede kan man öka intresset för det andra inhemska språket och framtida språkstudier. (Tandempedagogik, 2020a)

Språkduschtandem kan kategoriseras som språkberikad undervisning då det uppfyller kriterierna som enligt Grunderna för den grundläggande läroplanen 2014 innebär att undervisningen sker på ett annat språk än skolspråket mindre än 25 % av den totala undervisningen. Språkberikad undervisning är ett sätt att introducera ett nytt språk till eleverna. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 91) Det kan även kategoriseras som ett ämnes- och språköverskridande arbetssätt enligt CLIL, då eleverna lär sig innehåll från olika ämnen på både finska och svenska. (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi, 2016, s. 12.)

1.4.1 Projektets bakgrund

Projektet *Språkduschtandem skolor* inleddes hösten 2018 som ett av fyra delprojekt i *Alla språk med! Kaikki kielet mukaan!*, vilket är ett projekt under ledning av Katri Hansell inom Kulturfondens treåriga *Hallå!*-program. Inom programmet beviljades 79 projekt totalt 6 miljoner euro för projektidéer som "främjar lusten och förmågan att kommunicera" (Svenska Kulturfonden, 2020). Projektet *Språkduschtandem skolor* bedrivs vid Åbo Akademi i Vasa med professor Michaela Pörn som projektledare och

Katri Hansell som projektforskare. Jag jobbar själv som forskningsbiträde inom projektet *Språkduschtandem skolor* samt inom projektet *Språkduschtandem småbarnspedagogik* som utvecklar tandempedagogik för barn inom småbarnspedagogiken.

Språkduschtandem skolor är ett aktionsforskningsprojekt och en fortsättning på tandemmodellerna som utvecklades i projekten *Klasstandem* (2012–2015) och *Eklasstandem* (2015–2018) (Tandempedagogik, 2020a). *Klasstandem* och *eklasstandem* är tandemmodeller som används inom språkundervisningen och som har utgångspunkt i läroplansgrunderna. I *klasstandem* träffas eleverna i fysiskt klassrum och skolorna ligger nära varandra så att eleverna kan ha tandemundervisningen tillsammans. Fördelen med *klasstandem* är att eleverna kan träffa varandra på fritiden om de vill och undervisningen kan ske utanför skolans byggnad. I *eklasstandem* träffas eleverna fysiskt ett par gånger per år för att lära känna varandra och för att umgås, medan resten av kommunikationen sker virtuellt på Skype eller motsvarande medium. En fördel med *eklasstandem* är att avståndet inte är ett hinder för tandemsamarbetet. Därför kan även skolor som inte har närliggande skolor med det andra inhemska språket som skolspråk bedriva tandem inom språkundervisningen. (Tandempedagogik, 2020b; 2020c.) Jag berättar mera om tandemmodellerna i avsnitt 2.4.

Efter lyckade resultat på andra stadiet i de två tandemprojekten fanns det intresse för tandemundervisning även i grundskolan. Under det sista projektåret i *Eklasstandem* samarbetade en finsk lågstadieskola och en svensk lågstadieskola med att starta ett tandemsamarbete med expertstöd från forskare vid Åbo Akademi. Under det året planerade lärarna och utförde undervisningen på egen hand. År 2018 startade projektet *Språkduschtandem* för tandempedagogik i grundskolans lägre klasser som ett samarbete mellan forskare på Åbo Akademi och klasslärare på dessa två lågstadieskolor i Vasa.

Till skillnad från *klasstandem* och *eklasstandem* där studerandena var gamla nog att ta ansvar för sin egen inläring, har läraren en stor roll i elevernas språkinläring och attitydfostran i tandem på de lägre stadierna (Tandempedagogik, 2020a). Med tanke på

elevernas språkkunskaper och mognad för autonom inläring och pararbete kan man inte tillämpa tandemmodellerna för högre stadier direkt i undervisningen på lägre stadier. I och med att de tidigare tandemmodellerna används inom språkundervisning besitter lärare som jobbar med språkduschtandem nödvändigtvis inte kunskap i språkinläring och språkundervisning som ämneslärarna i språk gör. Därför fokuserar man även på att stöda lärarna i deras planering av undervisningen. (Tandempedagogik, 2020a.) Närmare beskrivning om genomförande av språkduschtandem ges i avsnitt 1.4.2.

Projektet grundar sig både på intresset för att hitta nya sätt att ta in tandempedagogik i undervisning på olika stadier och på lärarnas vilja att hitta nya sätt att öka elevernas kontakt till det andra inhemska språket och förbättra deras attityder gentemot det andra språket. Målsättningen för projektet är att utveckla tandempedagogik som lämpar sig för lägre stadier där de andra tandemmodellerna inte kan tillämpas direkt. I projektet utvecklar man arbetssättet i ett tätt samarbete mellan forskare och lärare genom forskarlärarsamtal och materialinsamling enligt aktionsforskningsprinciper. (Tandempedagogik, 2020a.) Läs mer om aktionsforskning i Rönnerman (2014).

1.4.2 Språkduschtandems grundprinciper och genomförande

I språkduschtandem lägger man fokus på tre grundprinciper: *trygghet*, *ämne* och *språk*. Eftersom tandemträffarna har visat sig vara spännande situationer för eleverna då det är både ny lärare och nya kompisar, är det viktigt att från början etablera en bra kontakt mellan språkgrupperna så att eleverna kan känna sig trygga och tillsammans vill och kan lära sig ämnesinnehållet och bekanta sig med varandras språk. Tryggheten byggs upp med lekar, sånger och aktiviteter där eleverna bland annat lär sig varandras namn och får positiva upplevelser av att vara med den andra språkgruppen.

Efter att tryggheten har etablerats kan man lägga mer fokus på ämnesinnehållet och den terminologi som anknyter till de valda aktiviteterna, men trygghet är fortsättningsvis en viktig del i planeringen och genomförandet av aktiviteterna. Lärarna kan planera

ämnesinnehållet antingen som fristående teman eller i anknytning till den egna undervisningen. Till exempel om eleverna i båda skolorna övar på något speciellt i matematik som multiplikation i den vanliga undervisningen kan man inkludera det i tandemaktiviteterna med rörelse eller spel. Man behöver ändå börja på en förhållandevis låg nivå och exempelvis fokusera på färger och siffror som eleverna redan kan på sitt modersmål.

Eftersom språkduschtandem inte är ett arbetssätt inom språkundervisning, utan en modell för språköverskridande samarbete och språkberikad undervisning, är syftet med undervisningen inte att eleverna ska lära sig det andra språket. Istället ligger fokus på att eleverna ska utveckla en språkmedvetenhet och en positiv attityd till det andra språket, och språk överlag, som en grund för fortsatta språkstudier. De språkliga element som lärarna lär eleverna för att de ska kunna kommunicera innefattar bland annat hälsningsfraser som "tervetuloo/välkommen" och fraser som anknyter till aktiviteten, exempelvis "din tur/sinun vuoro" som illustreras i bild 1 nedan. Eleverna kan förstås också lära sig av varandra under aktiviteterna, men för att ha någonstans att börja är det bra för dem att ha några fraser som grund.

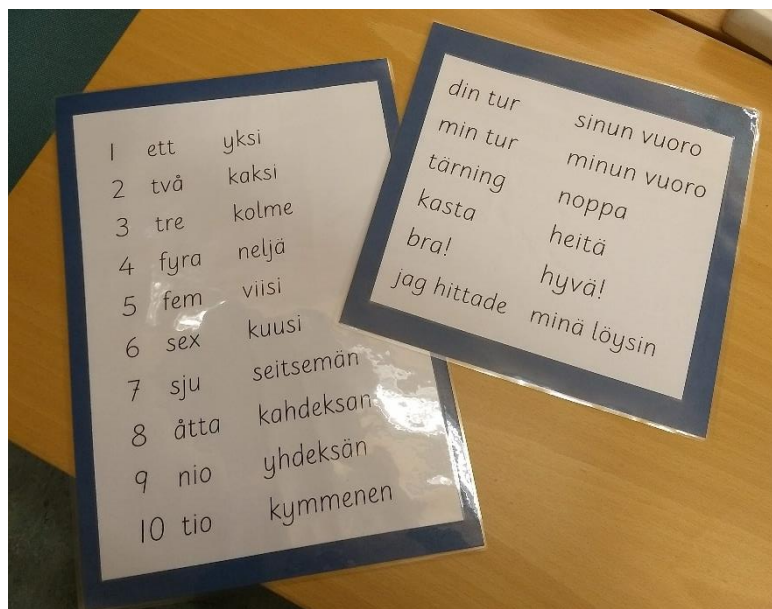
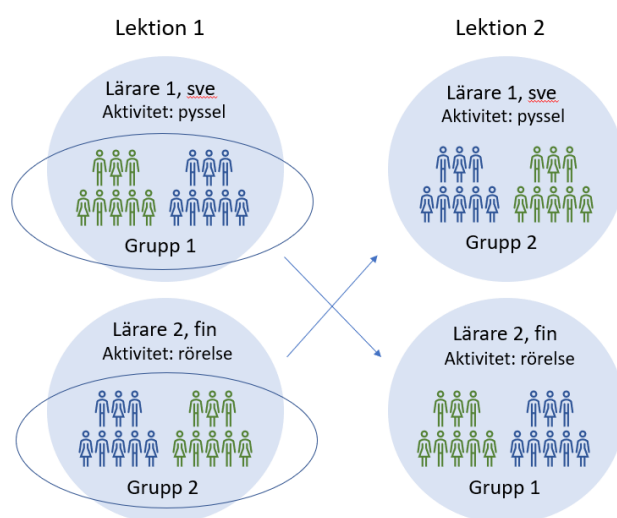


Bild 1. Ordlistor med siffror och fraser.

Det praktiska genomförandet av språkduschtandem går ut på att två skolor med olika undervisningsspråk samarbetar med varandra. Ett lärarpär, som består av en lärare från den finska skolan och en lärare från den svenska skolan, planerar tandemverksamheten tillsammans. Planeringen innefattar allt från gruppindelning till teman och vilket ämnesinnehåll som ska inbegripas i tandemträffarnas aktiviteter så att det blir en ämnesövergripande helhet. Lärarnas klasser delas in i två grupper som består av hälften elever från den svenska skolan och hälften elever från den finska skolan.

Grupperna träffas ca en gång per månad, varannan gång i den svenska skolan och varannan gång i den finska skolan. Varje tandemträff omfattar två lektioner (2 x 45 minuter), och lärarna undervisar sin lektion två gånger. De kan utgå från ett gemensamt tema men har inte samma uppgifter under sina lektioner. Lärare 1 undervisar grupp 1 på svenska och lärare 2 undervisar grupp 2 på finska under den första lektionen. Under den andra lektionen undervisar lärare 1 grupp 2 på svenska och lärare 2 undervisar grupp 1 på finska. Lärarna drar alltså sitt eget program två gånger men byter grupp mellan lektionerna. På så sätt får alla elever samma innehåll. Figur 1 nedan illustrerar och tydliggör hur upplägget ser ut. Lärare 1 undervisar på svenska och har pyssel under sina lektioner medan lärare 2 undervisar på finska och har rörelse under sina lektioner. Efter första lektionen byter grupperna plats.



Figur 1. Undervisningsupplägg i språkduschtandem. (SB)

I tandem strävar man till att undervisningen ska vara så elevcentrerad som möjligt. Därför har man aktiviteter som eleverna gör tillsammans i smågrupper i språkduschtandem. Smågrupper om fyra personer, där halva gruppen är från den finska skolan och halva gruppen från den svenska skolan, fungerar ur ett trygghetsperspektiv bättre än den mer traditionella metoden av pararbete i tandem i skolkontext eftersom eleverna är yngre och i behov av mer trygghet.

I början av samarbetet har läraren aktiviteter med hela gruppen med fokus på att eleverna lär känna varandra. Därefter kan man dela in eleverna i mindre grupper som är tillsammans under hela tandemsamarbetet, eller två elever från samma skola som är ett par under hela samarbetet och träffar olika par från den andra skolan. På så vis har eleverna alltid en trygg kompis från den egna skolan. En del aktiviteter utöver lära känna-aktiviteter för att bygga upp tryggheten kan också ske i hela gruppen, till exempel en gemensam utflykt till pulkabacken, eller aktiviteter som eleverna gör som pararbete.

I jämförelse med de andra tandemmodellerna i skolkontext (se avsnitt 2.4.2 och 2.4.3) är lärarens roll mer central i språkduschtandem, framför allt i början då hen hjälper eleverna att skapa kontakt till varandra och leder aktiviteterna. Läraren fungerar, speciellt i början, som språkmodell och lär eleverna centrala fraser på andraspråket som exempelvis hur man hälsar, säger vad man heter och ber om hjälp när man inte förstår. Läraren hjälper till att bygga broar i kommunikationen mellan eleverna genom att lära dem hur man kan kommunicera fram ett budskap på olika sätt, till exempel genom att omformulera det man säger och visa med hjälp av kroppen eller använda olika materiella artefakter som anknyter till aktiviteten. Materiella artefakter avser de fysiska saker som används i en aktivitet, till exempel ett kort eller en tärning i ett spel. Längre fram i samarbetet kan läraren ta en mera passiv men stöttande roll när eleverna jobbar i smågrupper med aktiviteter som de klarar av att göra själva inom gruppen. Då finns läraren där som språkexpert och hjälper dem med ord de inte kan eller förstår, stöttar kommunikationen och förklarar aktiviteten igen om det finns oklarheter.

2 Tvåspråkiga arrangemang i skolkontext

I Finland har kommunerna enligt lag om grundläggande utbildning (628/1998 § 4) skyldighet att ordna dagvård, förskola och skola separat för respektive språkgrupp. Skolsystemet baseras på ett språkligt parallellt system där alla kommuner och skolor oavsett skolspråk följer grunderna för läroplanen som utvecklats av Utbildningsstyrelsen för en likvärdig utbildning inom alla kommuner i Finland. Undervisningen ordnas traditionellt för separata språkgrupper med undervisningsspråket finska, svenska, samiska eller annat språk vid behov. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s 8.) Förutom det officiella undervisningsspråket kan undervisningen även ordnas på två språk, antingen omfattande eller mindre omfattande, där den omfattande tvåspråkiga undervisningen upptar över 25 % av årskursens timantal (till exempel språkbad) och den mindre omfattande undervisningen upptar mindre än 25 % av årskursens timantal (till exempel språkduch). Den mindre omfattande undervisningen kallas även språkberikad undervisning. Inom undervisningen på två språk är det viktigt att sträva till naturlig kommunikation och interaktion mellan lärare och elever, ha praktiskt orienterad undervisning och en aktiv användning av målspråket hos eleverna. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 91–92.) I det här kapitlet diskuterar jag olika tvåspråkiga arrangemang och strategier. Jag presenterar även språkduch mera ingående som ett tvåspråkigt arrangemang i språkberikad undervisning och tandem som en strategi för språktillägnande och språkinläring.

I undervisning på två språk studeras ett eller flera läroämnen på ett annat språk än skolspråket. Som tidigare nämnts kan den tvåspråkiga undervisningen vara antingen omfattande eller mindre omfattande. Den omfattande tvåspråkiga undervisningen inbegriper arbetsmodeller som tidigt fullständigt språkbad eller annan omfattande tvåspråkig undervisning där mer än 25 % av undervisningen sker på ett annat språk, till exempel språkbad, medan undervisningen sker på ett annat språk mindre än 25 % i mindre omfattande tvåspråkig undervisning. (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi, 2016, s. 11.) Språkberikad undervisning har samma mål och kunskapsinnehåll som vanlig ämnesundervisning. Målen för uppnådda språkkunskaper ställs i förhållande till

omfattningen av den språkberikade undervisningen. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 91, 95.)

Annan omfattande undervisning på två språk som inte är språkbad kan vara undervisning för elever som har annan språkbakgrund. En del elever kan ha ett annat modersmål än undervisningsspråken finska och svenska och kan då ha svårt att tillägna sig innehåll om de börjar den grundläggande utbildningen sent. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 94.)

Språkstrategigruppen som tillsattes av Vasa stads bildningsdirektör färdigställde en språkstrategi för Vasa stads bildningssektor år 2018. Förutom en kartläggning över aktuell praxis utarbetade gruppen även förslag till vidareutveckling och förbättring av språkinlärning, den språkliga mångfalden och språkanvändningen. På daghem lär sig barnen vardagliga saker på finska eller svenska och i flera finskspråkiga skolor i Vasa ordnas språkberikad undervisning i lägre grundskolan på svenska, engelska, tyska eller franska. Det har visat sig att eleverna är ivriga att delta i den språkberikade undervisning när den finns att tillgå. Inom den grundläggande utbildningen, såväl som inom småbarnspedagogiken, jobbar man för att så många som möjligt av barn och ungdomar i Vasa får möjlighet att delta i språkberikad undervisning och att samarbetet mellan finsk- och svenskspråkiga skolor ökar. (Vasa stad, 2018, s. 13–14.) Vid stadsstyrelsens sammanträde i september 2019 konstaterades utifrån revisionsnämndens utvärdering att en ny språkstrategi behöver utformas för hela stadskoncernen. Arbetet inleds år 2020. (Vasa stad, 26.9.2019.)

2.1 Språkbad

Språkbad har sina rötter i 1960-talets Kanada, och introducerades i Finland på 1980-talet. Den första språkbadgruppen började språkbadsprogrammet år 1987 i Vasa. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen, 2007, s. 12, 10.) I språkbad lär sig eleverna ett andraspråk genom att det används som medel i undervisningen samtidigt som språket också är ett inlärningsmål (Bergroth, 2015, s. 3). Det språkbad som etablerats i Finland i form av

omfattande tvåspråkig undervisning är språkbad på de inhemska språken, vilket betyder att de som har finska som hemspråk erbjuds språkbad i svenska (eller samiska) och de svenskspråkiga erbjuds språkbad i finska. (Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari, 2018, s. 25) I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 stipuleras för tidigt fullständigt språkbad som ett undervisningsprogram på två språk (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 93–94).

I tidigt fullständigt språkbad pågår undervisningsprogrammet från daghem, när barnen är 3-5 år gamla, till grundskolans slut i årskurs 9. Programmet är frivilligt men förutsätter att familjen förbinder sig till att barnet fortsätter till språkbadsskola efter daghemsverksamhetens slut. På daghem och förskola sker all undervisning på språkbadsspråket, alltså svenska för de som har finska som hemspråk, men i grundskolan ges en del av undervisningen på elevens modersmål. (Bergroth, 2015, s. 1–2; Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 93–94; Mård-Miettinen m.fl., 2016, s. 11.)

Inom språkbadsprogrammet undervisas olika skolämnen på två språk, men lärarna följer principen om ett språk–en lärare vilket betyder att ett skolämne undervisas på ett språk åt gången och då undervisningsspråket i ett ämne byts, byts även läraren (Bergroth, 2015, s. 3). Lärarna i språkbad behöver dock kunna förstå elevernas modersmål och anpassa språkbadsspråket till en sådan nivå som är förståelig för eleverna till exempel med hjälp av kroppsspråk och visuella medel samt stötta eleverna mångsidigt i deras språkförståelse och produktion (Bergroth, 2015, s. 2, Laurén, 2007, s. 19).

Målet med språkbad är att eleverna på ett naturligt sätt kan lära sig ett andraspråk på samma sätt som modersmålet och skapa en funktionell flerspråkighet där kommunikationen är i fokus (Bergroth, 2015, s. 60).

2.2 CLIL

CLIL står för *Content and Language Integrated Learning*, vilket betyder att man integrerar både innehåll och språk i inläringen, alltså man lär sig innehåll i skolämnena på ett främmande språk. CLIL är enligt Mehisto, Marsh och Frigols (2008, s. 12) ett paraplybegrepp som inbegriper många undervisningsmetoder. De metoder som faller under paraplybegreppet är enligt Mehisto m.fl. (2008, s. 12–13) bland annat språkbad, tvåspråkig undervisning, flerspråkig undervisning, språkdusch och språkberikande program. Dalton-Puffer, Nikula och Smit (2010, s. 1) betonar att det är ett främmande språk och inte ett andraspråk som är undervisningsspråket i CLIL. Det betyder också att lärarna som undervisar CLIL i många fall inte har undervisningsspråket som modersmål, och är ofta klasslärare eller ämneslärare och inte lärare i främmande språk. Elevernas kunskaper i modersmålet behöver oftast vara på en viss nivå innan CLIL-undervisning inleds. Dalton-Puffer m.fl. (2010, s. 2) poängterar också att undervisningen i CLIL har sin utgångspunkt i olika skolämnena istället för innehåll som tangerar vardagliga teman.

CLIL är inte lika programbaserat som språkbad, och har större variation när det gäller vilka principer för undervisning och språkanvändning som följs, samt i vilken utsträckning verksamheten hålls. CLIL kan alltså i sin utsträckning vara mer eller mindre omfattande beroende på den procentuella andelen av den totala undervisningen som ges på det främmande språket och ordnas på vilket stadie som helst från småbarnspedagogik till högre utbildning. (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi, 2016, s. 12; Mehisto, Marsch & Frigols, 2008, s. 13.) I Finland har utbudet av CLIL-undervisning ökat under de senaste åren. Enligt rapporten *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017* erbjöds annan omfattande och/eller mindre omfattande småbarnspedagogik och/eller undervisning på två språk i 41 kommuner år 2017, jämfört med 17 kommuner år 2012. (Peltoniemi, Skinnari, Mård-Miettinen & Sjöberg, 2018, s. 82.)

2.3 Språkdusch

Språkdusch är en form av språkberikad undervisning där barn, enligt Mehisto, Marsh & Frigols (2008), främst i åldern 4–10 år övar på ett eller flera främmande språk genom vardagliga och återkommande aktiviteter (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, s. 13–14). Tuokko, Takala och Koikkalainen & Mustaparta (2012, s. 33, 35) menar däremot att språkdusch även kan ordnas inom språkundervisningen också i högre årskurser som årskurs 7, med tanke på valet av det andra främmande språket i lång eller kort lärokurs, A2 eller B2, i årskurs 8. Begreppet språkdusch introducerades ursprungligen inom det finska projektet *Kielitivoli/Språktivoli* (2009–2012). Tack vare projektet har begreppet fått en vidare spridning i Finland, (Bärlund, Nyman & Kajander, 2015, s. 78.) och den finska termen *kielisuihkutus* har sedan översatts till svenska (*språkdusch*), tyska (*die Sprachdusche*) och engelska (*language shower*). Projektets syfte var att uppmuntra till ett mångsidigare språkval av både långa och korta språkkurser och inkluderade språkdusch som ett sätt att inkludera språk i undervisningen (Tuokko, Takala, Koikkalainen & Mustaparta, 2012, s. 114, 35).

Definitionen av språkdusch varierar, och det finns inga nationellt fastställda övergripande mål, metoder eller innehåll som stipulerar hur språkduschundervisningen ska se ut (Bärlund m.fl., 2015, s. 79). Nikula och Marsh (1997, s. 25) definierar språkdusch som en typ av informellt lärande utan ämnesrelaterade lärandemål. Eleverna ska tillägna sig målspråket genom att läraren endast använder målspråket i undervisningen och eleverna förväntas tillägna sig språket så mycket att de kan börja kommunicera med varandra och läraren. Det viktigaste enligt Nikula och Marsh (1997, s. 25) är elevernas kommunikationsfärdigheter. Mehisto, Marsh och Frigols (2008, s. 13–14) menar däremot att målet med språkdusch är att väcka elevernas nyfikenhet gentemot andra språk och kulturer och att eleverna genom språkdusch ska få en positiv inställning till språket innan den schemalagda språkundervisningen börjar. Eleverna får även bekanta sig med språkets struktur och ljud. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, s. 13–14.)

Eleverna tillägnar sig språket under korta stunder som varierar mellan 30 minuter till en timme och använder både modersmålet och målspråket som resurs vid språktillägnet. Läraren fokuserar på rutinmässiga aktiviteter som lunch och påklädning och förbereder eleverna på vad som kommer att hända innan hen byter till målspråket. (Mehisto, Marsh & Frigols 2008, s. 13–14.) Bärlund m.fl. (2015, s. 78) definierar språkdusch som en informell verksamhet där man genom naturlig användning av målspråket och modersmålet skapar en flerspråkig miljö under korta stunder. Fokus ligger på förståelse av det främmande språket, och att lära sig om kulturen.

I läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 nämns språkdusch som en verksamhetsform för att få kontakt med ett främmande språk genom sång, lek, spel och rörelse innan språkundervisningen börjar. Eleverna kan vara med och planera undervisningen med läraren, och undervisningen kan utföras både inom och utanför helhetsundervisningen. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 134.) I och med tidigareläggningen av det första främmande språket, A1-språket, i Finland till årskurs 1–2 från och med januari 2020 har det utarbetats nya riktlinjer för hur språkundervisningen ska se ut. För övergången från förskoleundervisningen till den grundläggande utbildningen föreslår utbildningsstyrelsen att man ordnar språkdusch på de A1-språk som utbildningsanordnaren erbjuder. (Utbildningsstyrelsen, 2019, s. 7.)

2.4 Tandem

Tandem är en metod för språkinläring i vilken deltagarna lär sig varandras språk genom autentisk kommunikation. Två personer med olika modersmål ingår i ett tandempar och personerna alternerar mellan rollen som lärare (modersmålstalare) och rollen som inlärare. Förutom språket kan de även lära sig om varandra och varandras kulturer. Kunskapsutbyte genom tandemmetoden kan också ske i andra sammanhang, till exempel för att lära ut yrken, inom utbildning och inom olika fritidsaktiviteter. Tandemprincipen för språkinläring bygger på autentisk kommunikation där behovet av

att förstå eller lära sig uttrycka något bestämmer vad tandemparet fokuserar på. (Brammerts, 2003, s. 14–20)

Tandem bygger på två principer: *ömsesidighetsprincipen* och *autonomiprincipen*. För att ett tandemsamarbete ska fungera behöver tandemparet ha en ömsesidig vilja att lära sig av den andre, dennes språk och kultur, samt en vilja att lära ut sitt språk och sin kultur. Båda parterna i tandemparet måste alltså få ut lika mycket av tandemsamarbetet. Inläraren har även ett individuellt ansvar, en autonomi, över sitt eget lärande som betyder att inläraren själv väljer vad hen vill lära sig och hur. (Brammerts, 2003, s. 14–15.)

Tandem som metod för språkinläring utvecklades på 1960-talet i ett tysk-franskt ungdomsutbyte och användes under 1960- och 70-talet i tandemkurser. På 1980-talet använde man tandemkonceptet mellan turister och lokalinvånare i Spanien, medan man på 1990-talet använde tandem i yrkesutbildningar. (Elstermann, 2016, s. 38) 1992 gjordes första försöket av eTandem i formen av ett e-post-forum där eleverna kunde hitta tandempartners. Detta var startskottet för många finansierade projekt som jobbade för att ta fram tandemlärande och dess principer samt ta reda på dess potential. (O'Rourke 2007, s. 43) I och med utvecklingen av datakommunikationstekniken på 2000-talet började tandem användas i högre grad genom till exempel e-postkorrespondens och Skype. (Elstermann, 2016, s. 38.) Man kan dela in tandem i två former; *face-to-face tandem* där deltagarna träffas fysiskt och virtuell tandem, eller *eTandem*, där deltagarna använder ett digitalt verktyg och ett eller flera kommunikationsverktyg för att träffas virtuellt på distans (Brammerts & Calvert, 2003, s. 32–34.)

I Finland började man införa tandem främst som en verksamhetsform för vuxna språkinlärare inom den fria bildningen i en informell kontext, exempelvis i Vasa har man ordnat kurser i FinTandem för vuxna sedan 2002 (Pörn & Karjalainen, 2013). Det har dock även utarbetats modeller för tandemsamarbete i formella sammanhang i skolkontext, klasstandem och eklasstandem. (Tandempedagogik, 2020b; 2020c.) Inom

tandempedagogiken i klasstandem och eklasstandem utgår man från den sociokonstruktivistiska synen på språkinläring. Enligt det sociokonstruktivistiska synsättet möjliggörs språkinläring av språkanvändning i sociala sammanhang där deltagarna använder språket i samspel med varandra. Språket fungerar både som lärandemål och som verktyg för språkinläringen. Genom interaktionen kan de hjälpa varandra att kartlägga de egna språkkunskaperna så att de själva vet vad de redan kan och vad de behöver öva på tillsammans med tandempartnern. (Backlund, Bäck, Engberg, Hansell, Hansell, Harkkila, Korhonen, Löf, Löf, Pörn, Rautiainen, Rusk, Salo, Savolainen & Ståhl, 2018) På så sätt kan de sätta upp egna mål för tandemsamarbetet och ta ansvar för sin egen inläring (Brammerts, 2003, s. 19). Jag berättar mer om olika tandemformer i nästa avsnitt.

Tabell 4 redogör för skillnader och likheter mellan tandem och andra arrangemang för språkinläring. Till skillnad från reguljär undervisning använder inlärare i tandem förutom språklärare och andra inlärare av målspråket även modersmålstalare som interaktionspartner. Även rollen som språkmodell och språkexpert faller delvis på modersmålstalaren. Språket är både lärandemål men också medel för att lära sig, till exempel ett skolämne, medan grammatiken undervisas både explicit och implicit. Till skillnad från CLIL som tar in språket i alla skolämnena, sker klasstandem och eklasstandem endast på språklektioner. I tandem fungerar både läraren och modersmålstalaren i tandemparet som språkliga modeller och experter medan det i reguljär språkundervisning och CLIL i regel är endast läraren som tar den rollen. CLIL kan emellertid också vara uppbyggt så att det finns modersmålstalare med i klassen. (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013, s. 170)

Tabell 4. Tandem i relation till andra språkinlärningskontexter (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013, s. 170: översättning SB).

	Klasstandem	Reguljär språkundervisning	CLIL = Content and Language	Tandem i informell kontext

			Integrated Learning	
Interaktionspartner	<ul style="list-style-type: none"> •Språklärare •Modersmåls-talare •Andra inlärare av målspråket 	<ul style="list-style-type: none"> •Språklärare •Andra inlärare av målspråket 	<ul style="list-style-type: none"> •Språklärare •Andra inlärare av målspråket 	<ul style="list-style-type: none"> •Modersmåls-talare
Interaktionens och språkets funktioner	<ul style="list-style-type: none"> •Lärandemål •Medel för att lära sig 	<ul style="list-style-type: none"> •Lärandemål 	<ul style="list-style-type: none"> •Lärandemål •Medel för att lära sig 	<ul style="list-style-type: none"> •Lärandemål •Medel för att lära sig
Grammatikundervisning	<ul style="list-style-type: none"> •Explicit undervisning •Implicit men systematiskt via målspråksanvändning i interaktion och uppgifter 	<ul style="list-style-type: none"> •Explicit undervisning 	<ul style="list-style-type: none"> •Implicit men systematiskt via målspråksanvändning i interaktion och uppgifter 	<ul style="list-style-type: none"> •Implicit via målspråksanvändning i interaktion
Lektionstyp	<ul style="list-style-type: none"> •Språklektioner 	<ul style="list-style-type: none"> •Språklektioner 	<ul style="list-style-type: none"> •Alla ämnen 	<ul style="list-style-type: none"> •-
Läroplan	<ul style="list-style-type: none"> •Nationell 	<ul style="list-style-type: none"> •Nationell 	<ul style="list-style-type: none"> •Nationell 	<ul style="list-style-type: none"> •-
Språklig modell och expert	<ul style="list-style-type: none"> •Lärare •Modersmåls-talare 	<ul style="list-style-type: none"> •Lärare 	<ul style="list-style-type: none"> •Lärare 	<ul style="list-style-type: none"> •Modersmåls-talare

Språkdushtandem kan i den här tabellen placeras delvis i samma kolumn med klasstandem och delvis med CLIL. På samma sätt som i klasstandem har deltagarna i språkdushtandem modersmåls-talare och andra inlärare av målspråket som interaktionspartner samt läraren, som i det här fallet inte explicit kan kallas språklärare då undervisningen inte sker endast på språklektioner utan istället fungerar som lärare för en ämnesövergripande helhet med språkberikad verksamhet. Man fokuserar inte explicit på grammatik men grammatikinlärningen sker implicit genom att målspråket används kontinuerligt under lektionerna, både av läraren och av modersmåls-talarna. Undervisningen i språkdushtandem följer den övriga undervisningens läroplan, och bedrivs som ett språköverskridande samarbete mellan finska och svenska skolor.

Språkduschtandem kan kategoriseras som en språkberikad verksamhet som enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 har samma mål och kunskapsinnehåll som all ämnesundervisning i finska skolor (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 91).

2.4.1 FinTandem och EOTO

I Vasa började man med språkinlärning enligt tandemprinciperna år 2002 när FinTandem första gången ordnades på Vasa Arbis med initiativ av Christer Laurén som då var professor på Vasa universitet. FinTandem är ett arbetssätt inom den fria bildningen, där två personer som vill lära sig varandras språk träffas och gör olika aktiviteter. Tandemparet tar själva ansvar över innehållet, hur de lär sig och hur de vill bli stöttade i sin språkinlärning. (FinTandem, 2020.)

Katri Karjalainen har bidragit till utvecklingen av FinTandem med sin forskning som sammanställdes i doktorsavhandlingen *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Karjalainen (2011) undersökte hur andraspråkstalare använder kommunikationsstrategier vid lösning av problem i språkproduktionen samt den inlärning som kan ske vid hantering av problemen. Resultatet visade att problemen främst löstes med intralingvala kommunikationsstrategier, det vill säga, inlärarna höll sig till målspråket. Karjalainen hade två informantgrupper, varav den ena gruppen bestod av informanter i arbetslivet medan den andra gruppen bestod av studerande. Det visade sig att informanterna i arbetslivet använde mera interlingvala kommunikationsstrategier, alltså strategier som baserade sig på förstaspråket eller ett främmande språk, än de studerande. Den mest använda intralingvala strategin är direkt begäran om hjälp medan den mest använda interlingvala strategin är kodväxling. Den inlärningprocess som skedde vid hanteringen av problemen stöds bland annat av diskussioner om språk och språkbruk och diskussion om det aktuella problemet och dess alternativa lösningar. (Karjalainen, 2011, s. 10, 84, 199–201)

Ett annat tandemkoncept som kan nämnas är Each One Teach One (EOTO) som är ett arbetsprogram för universitetsstuderande på Jyväskylä universitet, där utbyteselever och finländska elever arbetar i par och lär sig varandras språk och kultur. Programmet ingår inte i språkundervisningen utan tandemparet ansvarar, i likhet med FinTandem, själva för innehållet och hur de stöttar varandra. (Monikielisen akateemisen viestinnän keskus, 2020.)

2.4.2 Klasstandem

I början av 2010-talet ville man hitta ett sätt att integrera tandem även i skolkontext inom språkundervisningen. Förutsättningen för tandem i finländsk skolkontext är att två skolor med olika undervisningsspråk samarbetar, och då har språken hittills främst varit de inhemska språken, finska och svenska (Tandempedagogik, 2020d). Eftersom Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio fick ett gemensamt campus, Lykeion, 2012 skapades möjligheten för att utveckla en tandemmodell för språkligt blandade grupper i fysiskt klassrum. Hösten 2012 startade Klasstandem som ett aktionsforskningsprojekt där forskare från Åbo Akademi och Vasa universitet och lärare från gymnasierna tillsammans utvecklade en tandemmodell för språkundervisning. (Pörn & Karjalainen, 2013) Målet med modellen är att skapa ett långvarigt samarbete mellan språkgrupperna där eleverna kan skapa personliga kontakter med elever i samma ålder med annat modersmål samt öka förståelsen för och toleransen av det andra inhemska språket, den andra språkgruppen och deras kultur. (Löf, Koskinen, Pörn, Hansell, Korhonen & Engberg, 2016, s. 16)

I klasstandem träffas eleverna fysiskt i blandade grupper och studerar och lär sig varandras språk. Undervisningen har sin utgångspunkt i läroplansgrunderna och baseras på lärandemålen och de kursteman som definieras i den. Uppgifterna är utformade så att de är relevanta för både modersmålsläroplanen och inläroplanen. Eftersom klasstandem är ett kommunikativt arbetssätt är de flesta av övningarna muntliga, men man jobbar även

med gemensamt skrivande där eleverna tillsammans förhandlar sig till innehållet i en text. Modersmålstalaren fungerar som språkmodell och språkstöd både i muntliga och skriftliga uppgifter, och båda parterna är motiverade till att hjälpa och stöda den andres inläring då de växelvis byter språk och därmed roll. Lektionerna är antingen på svenska eller finska, eller tvåspråkiga och hålls i en av skolorna. Aktiviteter utanför klassrummet är också möjliga då eleverna träffas face-to-face till skillnad från virtuell tandem. (Löf m.fl. 2016, s. 16–18, 90.)

Eftersom man jobbar elevcentrerat och elevernas samarbete och lärande bygger på deras autonomi och aktivitet, har läraren en annan roll i tandem än i reguljär språkundervisning. Istället för läraren är det modersmålstalaren som i första hand fungerar som samtalspartner samt språkmodell och -stöd. Läraren fokuserar i stället på att agera som handledare för elevernas lärande genom att planera tandemlektionerna så att eleverna får uppgifter som de tämligen självständigt kan göra tillsammans, instruera uppgifterna och utvärdera och bedöma elevernas arbete. Läraren fungerar även som en språkexpert som stöttar användningen av målspråket vid behov och hjälper eleverna kontrastera språket och vid andra språkrelaterade frågor. Till sist har läraren rollen coach som stöttar tandemparet i det ömsesidiga samarbetet. Läraren stöttar båda eleverna genom att hjälpa dem hitta ett passande arbets sätt som gör att de själva aktivt deltar i sitt eget lärande och följer tandemprinciperna om ömsesidigt samarbete. Det är speciellt viktigt i början av tandemsamarbetet att eleverna stöttas i hur de som modersmålstalare kan fungera som språkmodell och -stöd för inläraren. (Löf m.fl., 2016, s. 26–28, 32.)

Forskning som gjorts inom klasstandem har bland annat fokuserat på gemensamma skrivprocesser mellan deltagarna (Hansell & Pörn, 2016), utmaningar med att införa autentiskt språklärande i form av tandem från en icke-formell till en formell undervisningskontext (Elo & Pörn, 2018) samt lärarens roll i klasstandem (Pörn & Hansell, 2020). Under projektiden framkom behovet av en virtuell motsvarighet, eklasstandem, eftersom det på många orter i Finland inte finns både svensk- och finskspråkiga

gymnasieskolor belägna nära varandra Efter Klasstandem-projektet påbörjade man därför den virtuella tandemmodellen eklasstandem. (Tandempedagogik, 2020d).

2.4.3 Eklasstandem

I projektet Eklasstandem (2015–2018) utgick man från kunskaperna, erfarenheterna och forskningsresultaten man fick från Klasstandem. Eftersom fysiska möten inte alltid går att ordna i alla skolor runtom i Finland behövdes en virtuell tillämpning av modellen, och genom användning av informations- och kommunikationsteknologi som till exempel kommunikationsverktyget Skype och lärplattformen Fronter kunde man skapa ett underlag för virtuellt samarbete. Med den virtuella lärmiljön skapar man möjlighet för distanssamarbete mellan skolor på enspråkiga orter eller för skolor som av någon annan anledning inte kan erbjuda face-to-face-tandem i språkundervisningen. Då kan skolan erbjuda eleverna möjligheten att få personlig kontakt över språkgränsen med elever i egen ålder, och kommunicera i autentiska språkanvändningskontexter. (Backlund m.fl., 2018.)

Undervisningen i eklasstandem utgår praktiskt taget från arbetssättet i klasstandem. På samma sätt som i klasstandem har tandemundervisningen i eklasstandem sin utgångspunkt i läroplansgrunderna. De flesta av uppgifterna från klasstandem går att använda även i virtuell tandem då eleverna kan se varandra i videosamtal och arbeta via delat dokument. Precis som i klasstandem har modersmåltalaren rollen som språkmodell och språkstöd i både muntliga och skriftliga uppgifter och de jobbar växelvis på finska och svenska. Lektionerna i eklasstandem är antingen på svenska eller finska, eller tvåspråkiga. Projektskolorna höll tandemlektioner en gång i veckan, varannan gång på finska och varannan gång på svenska. Första lektionen var tvåspråkig, och om det blev ojämnt antal finsk- eller svensklektioner kunde man lägga in en till tvåspråkig lektion. Förutom kurser som ingår i den obligatoriska undervisningen kan man även ordna frivilliga eklasstandemkurser som görs helt på distans. Då är det eleverna i tandemparet

som ansvarar för att hålla kontakt, hantera den virtuella lärmiljön, göra uppgifterna och ansvara för egen inläring. (Backlund m.fl., 2018.)

Lärarens roll i eklasstandem har stora likheter med lärarens roll i klasstandem. Läraren behöver fungera som handledare som planerar undervisningen, instruerar, utvärderar och bedömer elevernas arbete. I eklasstandem behövs läraren ändå lite mera i rollen som handledare när det gäller tekniskt stöd. Eftersom eleverna är beroende av en internetuppkoppling och alla elever behöver ha en egen dator för att kunna prata med sin tandempartner ställer det lite mer krav på tillgången av teknik och kommunikationskanaler. I och med att varje träff sker via dator, är det också högre sannolikhet att något krånglar vilket läraren behöver hjälpa eleverna med. Med hjälp av Skype eller telefon kan lärarna från båda skolorna hålla kontakt med varandra och lösa eventuella problem som uppstår under lektionen tillsammans, vilket inte är möjligt under lektionerna i klasstandem. När det gäller stöttning av elevernas samarbete i den virtuella lärmiljön är läraren fysiskt på plats med endast en av partnererna i tandemparet så för att läraren ska kunna stötta eleverna i deras ömsesidiga samarbete och deras roller som inlärare och modersmålstalare behöver läraren ha tillgång till elevernas Skypekanal så att hen kan följa med i deras interaktion och hjälpa när det behövs. (Backlund m.fl., 2018.)

Forskning som bedrivs om eklasstandem fokuserar bland annat på tandemparens gemensamma skrivande i virtuell lärmiljö (Hansell & Pörn, under arbete) och lärarnas interaktion i virtuell tandemundervisning (Hansell, Pörn & Bäck, 2020) Hansell, Pörn och Bäck (2020) undersöker lärarens roll i virtuell tandemundervisning genom att analysera lärarens interaktioner med eleverna i både fysisk och virtuell lärmiljö. Materialet består av video- och skärminspelningar av lärares interaktion med eleverna under tandemlektionerna och resultatet visar att läraren sällan interagerar med eleverna, speciellt i den virtuella lärmiljön. I det fysiska klassrummet interagerar läraren med eleverna främst för organisatoriska syften, och i den virtuella lärmiljön agerar läraren främst språkexpert. Läraren fungerar även som coach, ofta i slutet av lektionen och

endast i det fysiska klassrummet med egna elever, till skillnad från klasstandem där coachande och feedback ges till båda parter i tandemparet som befinner sig fysiskt på samma plats. Även i jämförelse med nutida elevcentrerade undervisningen tar läraren i eklasstandem liten plats i klassrumsinteraktionen. (Hansell, Pörn & Bäck, 2020, s. 114, 125.)

3 Interaktion och kommunikationsstrategier i klassrum

Kommunikationsstrategier förknippas ofta med de strategier som elever i andraspråksundervisning använder sig av när deras språkkunskaper inte räcker till för att kommunicera på det andra språket. (se Karjalainen, 2011; Tarone, 1980) Min studie fokuserar emellertid på lärarens interaktion med eleverna och de kommunikationsstrategier som läraren använder för att förmedla budskap i form av instruktioner eller stötta eleverna i deras interaktion.

Lärarens sätt att tala i klassrummet kallas *lärarspråk* (en. *teacher talk*). Lärarspråket är intressant i andraspråksforskningen eftersom läraren har flera roller som relaterar till språket; en källa för andraspråksinflöde, en facilitator för kommunikation och den som instruerar. I avseende på inflöde finns det en koppling mellan inlärarens förståelse av det som sägs och deras språkliga utveckling. Studier har även visat att lärarens sätt att prata påverkar inlärarnas sätt att använda språket. Slutligen är det svårt att få inlärare att behålla fokus på läraren. (Lynch, 1996.) Eftersom lärarens kommunikationsstrategier går hand i hand med elevernas andraspråksinlärning och/eller -tillägnande, utgår den teoretiska ansatsen också från olika perspektiv på lärande.

3.1 Interaktionellt perspektiv

Ett interaktionellt perspektiv på andraspråksforskningen fokuserar på samspelet mellan inläraren och den språkliga kontext som omger inläraren. Man är intresserad av att undersöka hur individens språkinlärning och språkanvändning påverkas av samarbete med andra. (Hammarberg, 2013, s. 60) Under 1960- och 1970-talet intresserade man sig inom språkvetenskapen, exempelvis inom nativismen, för rollen det språkliga inflödet har på modersmållägnandet. Detta intresse resulterade i studier av vuxnas språk i samtal med barn. Studierna av det tal som Abrahamsson (2009) kallar *barnriktat tal* utgjorde grunden för de studier av *inlärarriktat tal* (en. *foreigner talk*) som gjordes under 1970- och 1980-talet. Begreppet inlärarriktat tal, som myntades av Ferguson (refererad

i Lynch, 1996), avser det språk som modersmålstalare talar med andraspråksinlärare. Ferguson (refererad i Yousofi & Bahramlou, 2014, s. 154) uppmärksammade det speciella sättet att tala som folk använde när de talade med utlänningar, och identifierade modifieringar av grammatik, lexikon och uttal. I dessa typer av studier fokuserade man mera på målspråkstalarens samtalsbidrag än på inläraren (Hammarberg, 2013, s. 62).

Abrahamsson (2009) skiljer på inlärriktat tal och lärarspråk eller *teacher talk* som riktar sig från lärare till inlärare i klassrumsinteraktion. Han menar att lärarspråket är som en speciell variant av inlärriktat tal med vissa skillnader. (Abrahamsson, 2009, s. 188.) Lärarspråk syftar till de generella interaktionsmönster som finns mellan läraren och andraspråksinlärare (Lynch, 1996). Det kan enligt Osborne (refererad i Yousofi & Bahramlou, 2014, s. 154) definieras som ett språk som används av lärare och som är modifierat i fyra nivåer: fonologi, lexikon, syntax och diskurs.

Krashens (refererad i Abrahamsson, 2009, s. 174) monitormodell poängterar inflödets betydelse för andraspråksinläringen. Hans inflödeshypotes går ut på att *begripligt inflöde* hjälper inlärarens språkutveckling när det ligger på en nivå som är lite högre än den nivå inläraren befinner sig på, $i + 1$, där i står för inlärarens rådande språkkunskapsnivå och 1 signalerar en nivå ovanför. Det är alltså inte tillräckligt att inläraren utsätts för språket, det inflöde som hen blir utsatt för behöver enligt Krashen vara begripligt. (Abrahamsson, 2009, s. 174.)

Long (1983) medger betydelsen av begripligt inflöde, men understryker även andra delar av kommunikationskontexten som har betydelse för andraspråksinläring. Han menar att förstaspråkstalaren i sin interaktion med inläraren behöver modifiera sitt språk (*pre-modified input*), till exempel förenkla och tydliggöra, eller ännu hellre modifiera samtalsinteraktionens struktur genom att bland annat repetera egna och andras yttranden och bekräfta förståelse (*interactionally modified input*). (Long, 1983, s. 100.) Utifrån denna idé om modifieringar av interaktionsstrukturen lanserade Long sin interaktionshypotes (Abrahamsson, 2009, s. 180).

Ashby (2019) talar också om inflöde när det gäller elevernas språkförståelse. Under elevernas utveckling av språkförståelsen behöver de få mycket inflöde på målspråket. För att stötta elevernas förståelse bör man använda ett enklare språk än det som används med vuxna, men samtidigt följa med i elevernas utveckling och anpassa språkets svårighetsnivå till den. (Ashby, 2019, s. 34–42.) Håkanssons (1987) studie som fokuserade på lärarspråk i svenska som andraspråk visar också att lärarna spontant verkade anpassa sitt tal till en mer komplex nivå ju längre inlärarna avancerade i andraspråket (refererad i Hammarberg, 2013, s. 61).

Palojärvi m.fl. (2016, s. 41) poängterar att det är viktigt att på förhand planera hur man ska använda språket för att introducera nya saker och att man använder korta och tydliga meningar när man använder målspråket. Tydlighet, betoning på centrala ord och upprepning hjälper eleverna att förstå ett nytt språk (Mård-Miettinen m.fl., 2016, s. 16). Nya, svåra ord kan förstås om de kopplas till en känd kontext och i samband med visuella hjälpmedel. (Ashby, 2019, s. 34–42.)

Inflödet kan bli förståeligt genom att inläraren använder sig av extralingvistisk information som gester, mimik och tidigare kunskap om omgivningen samt ledtrådar ur grammatisk, semantisk och situationell kontext. Därtill kan modersmålstalare och lärare anpassa språket till en sån nivå som inlärarna klarar av. Denna anpassning utgörs av ett antal modifieringar av målspråket och strukturella förenklingar, och har studerats bland annat av Hatch (1983) och Larsen-Freeman & Long (1991) som båda refereras i Abrahamsson (2009, s. 184). Studier av det modifierade inflödet har för det mesta haft deskriptiva syften, där man har identifierat och beskrivit modifieringarna av språket. Ett fåtal studier har fokuserat på att visa samband mellan det modifierade språket och större begriplighet eller inläring. (Abrahamsson, 2009, s. 184.)

Gisela Håkansson (refererad i Abrahamsson, 2009, s. 188–189) undersökte genom en klassrumsstudie sex lärares tal och interaktion under undervisningen av svenska som

andraspråk. Lärarnas tal spelades in två till tre gånger med en paus på fem veckor mellan varje tillfälle. Analysen gjordes utifrån aspekter som rörde syntax, ordförråd och talhastighet. Resultatet av analysen visade att lärarnas språk successivt blev svårare i takt med elevernas utveckling. Lärarna började bland annat använda längre meningar, större lexikal variation och ett snabbare taltempo. Vidare märkte Håkansson att lärarnas tal var mer syntaktiskt korrekt än vid tal med modersmåltalare i den form att lärarna gjorde färre avbrott och omtagningar av sina yttranden. Lärarna använde även väldigt sällan ogrammatiska strukturer för att anpassa sitt språk till elevernas språkliga nivå så som modersmåltalare kan göra när de riktar sig till andraspråksinlärare. (Abrahamsson, 2009, s. 188–189.)

3.2 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet är en annan syn på interaktionens roll, som istället för fokus på inflöde ser på inlärare som talar/lyssnare i utvecklingsprocesser som sker i interaktioner. Tilläggnandet av språket är en kollaborativ process där inlärarna bygger upp sina språkkunskapsstrukturer enligt egna behov. (Hammarberg, 2013, s. 64–65.) Enligt det sociokulturella perspektivet är interaktion och kommunikation grunden för allt lärande. Kommunikativa processer är centrala när man ser på mänskligt lärande och utveckling och en utgångspunkt är att se på hur kognitiva och fysiska resurser tillägnas och används hos individer och grupper. (Säljö, 2014, s. 18.) Lev Vygotskij, en rysk psykolog som hade en viktig roll för utvecklingen av den sociokulturella teorin, ansåg att människan är en social varelse och att vi redan i tidig ålder lär oss och utvecklas tillsammans med andra (Vygotskij, 1995, s. 15). Lärandet är *situerat* – miljö, sammanhang och situation påverkar alltså våra reaktioner och vad vi lär oss, och *hur* lärandet går till påverkas av människor i umgängeskretsen, de kulturellt anknutna idéer och tankar vi växer upp med samt våra sociala omständigheter (Säljö, 2014, s. 128–130).

Människan använder språket för det egna inre tänkandet men även i samspel med andra människor. Kommunikativa processer är alltså centrala när man ser på mänskligt lärande

och utveckling. Språk, tänkande och begrepp är sammankopplade. Med hjälp av språket kan vi lagra insikter, kunskaper och förståelse inom oss själva eller inom det kollektiva samhället, men även dela våra erfarenheter med andra. Begrepp kan användas för att beskriva en händelse, exempelvis ett problem, och andra begrepp kan användas för att ge en lösning på problemet. (Säljö, 2014, s. 34–35)

Handledning från en mer kunnig person i samma ålder eller av en vuxen ger de bästa förutsättningarna för lärande hos ett barn. Strategier kan överföras till barnet från den vuxna eller mer kunniga personen genom socialt samspel i en situation där de löser ett gemensamt problem tillsammans. Därefter kan barnet implementera strategierna i nya situationer eller sammanhang. (Williams, 2020, s. 44–45) I sin teori om *den proximala utvecklingszonen*, eller den närmaste utvecklingszonen, delar Vygotskij (refererad i Säljö, 2014, s. 120) in i inlärarens utvecklingsnivåer i tre zoner: i den första zonen klarar inläraren sig på egen hand; i den andra zonen är nivån för hög för att inläraren ska klara sig på egen hand men lyckas genom stöd och vägledning att genomföra uppgiften och i den tredje zonen lyckas inläraren inte med uppgiften trots stöd.

Inom det sociokulturella perspektivet är stöttning (en. *scaffolding*) ett viktigt konstruktivt inslag i interaktionen. Stöttning handlar om den hjälp förstaspråkstalaren ger inläraren i form av språkliga rättelser, omformuleringar, ifyllnader och utvecklingar av det inläraren sagt, och som inläraren kan dra fördel av om den stöttning som ges ligger inom inlärarens närmaste utvecklingszon. Stöttning förekommer främst mellan personer som språkligt har stor kunskap och personer med mindre kunskap som förstaspråksanvändare och inlärare, lärare och elever och interaktion mellan vuxna och barn. Stöttning mellan inlärare förekommer också i en kollektiv, konstruktiv form. (Hammarberg, 2013, s. 65)

Redskap och verktyg, eller *artefakter*, är av stor betydelse när vi söker att förstå vår omvärld och när vi lever i den. Dessa artefakter kan vara språkliga (intellektuella), till exempel att kunna räkna och läsa, och fysiska, till exempel olika typer av apparater som dator och miniräknare där olika typer av intellektuell information har samlats och

underlättar tillägnande och spridande av information, men även andra fysiska redskap som för utvecklingen framåt och förbättrar vår vardag, som spaden, kikaren och hävstången. (Säljö, 2014, s. 20–23.) Vårt tänkande kommer i kontakt med vår fysiska omvärld när vi använder fysiska artefakter för att undersöka vår omgivning, vilket kallas *mediering*. Våra föreställningsvärldar influeras av kulturgemenskapen och tillhörande intellektuella och fysiska artefakter. (Säljö, 2014, s. 81.)

Den här undersökningen fokuserar inte på elevernas inläring utan på lärarens kommunikationsstrategier för att förmedla sitt budskap till en språkligt blandad elevgrupp. Man talar om lärarspråk både inom den interaktionella forskningen och den sociokulturella forskningen och har inom dessa forskningsinriktningar även olika delar man ser på i lärarspråket. Det man kan ta ut från dessa båda forskningsinriktningar är dock att lärande sker tillsammans med andra men att individuella kunskapsstrukturer byggs upp inom individerna. Dessa kunskapsstrukturer utgör grunden för fortsatt lärande och det är utifrån dessa som ny kunskap tolkas och tillägnas. (Säljö, 2014, s. 68)

3.3 Kommunikationsstrategier

Kommunikationsstrategier inbegriper i min undersökning både den verbala och den icke-verbala kommunikationen som används för att förmedla ett budskap. Jag har valt att inbegripa allt som har med rösten att göra till de verbala strategierna även om man brukar kategorisera extralingvistiska signaler som exempelvis användning av rösten, satsmelodi, tempo och betoningar till den icke-verbala kommunikationen (Backlund, 2006, s. 22). Dessa extralingvistiska signaler ingår i de modifieringar i inlärriktat tal, som jag presenterar i avsnitt 3.3.1. Jag har även valt att inkludera strategier för anpassning av språket som Södergård (1998, s. 72–73) använder i sin avhandling, nämligen upprepningar och parafrasering.

För att man ska få fram ett budskap i sin helhet kan man enligt Steinberg (2004, s. 264) inte endast använda sig av verbalt språk. Genom användning av icke-verbalt språk kan

man konkretisera budskapet för att uppnå ett bättre resultat än om man inte använder icke-verbalt språk. Steinberg (2004) illustrerar detta genom ett exempel på varierande resultat av handuppräckning hos elever när läraren 1) ber dem räcka upp handen utan att ge en icke-verbal signal, 2) läraren räcker upp handen utan verbalt yttrande och 3) ger både verbal och icke-verbal signal att räcka upp handen. I det första fallet räcker 20 procent av eleverna upp handen. I det andra fallet räcker 80 procent av eleverna upp handen, och i det tredje fallet, när läraren använder både verbal och icke-verbal signal, räcker alla elever upp handen. (Steinberg, 2004, s. 264)

Om man som lärare genom icke-verbal kommunikation kan sända de rätta signalerna till eleverna menar Steinberg (2004, s. 259) att sannolikheten ökar för att läraren effektivt ska lyckas leda och påverka dem. Därför är det bra att läraren lär sig behärska både den verbala och den icke-verbala kommunikationen och hur dessa båda sätt att kommunicera hör ihop. Då kan läraren förutom att använda sig av den här kunskapen i undervisningens direkt informativa delar också se och förstå eleverna i en större helhet. Man behöver också som lärare vara uppmärksam på elevernas icke-verbala signaler i klassrummet för att kunna avläsa stämningen och justera undervisningen enligt den för att skapa en positiv lärandemiljö för eleverna. (Steinberg, 2004, s. 259–261)

3.3.1 Verbala strategier

De verbala strategierna som analyseras i den här undersökningen är utvalda modifieringar i inlärriktat tal enligt Abrahamsson (2009, s. 175), samt två av strategierna för anpassning av interaktionen som Södergård (1998) använder i sin avhandling. De modifieringar som modersmålstalare använder sig av i inlärriktat tal delar Abrahamsson (2009, s. 174–175) in i tre kategorier av typiska drag: *fonologi/uttal*, *syntax och morfologi* samt *semantik och lexikon*. Dragen som dessa kategorier innehåller delas vidare in i *målspråksenliga* och *målspråksavvikande* modifieringar. (Abrahamsson, 2009, s. 174–175) Eftersom den här undersökningen följer ett induktivt tillvägagångssätt väljer jag ut modifieringar från Abrahamsson (2009, s. 175) som jag har identifierat i

materialet, och som jag vill lyfta fram. För att begränsa analysen har jag lämnat bort ett flertal modifieringar. Jag fokuserar främst på fonologi och uttal, men även till viss del på syntax och morfologi i och med att läraren använder kortformer som *sku* istället för *skulle*, samt parafraseringar, eller omskrivningar, och användning av främmande ord från kategorin semantik och lexikon. I tabell 5 presenteras modifieringarna från Abrahamsson (2009, s. 175).

Tabell 5. Utvalda modifieringar i inlärriktat tal enligt Abrahamssons (2009, s. 175) uppdelning.

Målspråksenliga modifieringar	Målspråksavvikande modifieringar
<i>Fonologi/uttal</i>	
lägre taltempo	
tydligare artikulation	
färre kortformer	
tydligare ordgränser (t.ex. pauser)	
överdriven intonation	
tydligare betoning	
<i>Syntax och morfologi</i>	
färre kortformer	
<i>Semantik och lexikon</i>	
parafraseringar (omskrivningar)	användning av främmande ord

När modersmålstalare pratar med inlärare tenderar de enligt Abrahamsson (2009, s. 174–176) att tala långsammare än vanligt och har en tydligare artikulation med färre assimilationer och reduktioner. Assimilationer är en förändring av ett språkljud till att likna ett närliggande ljud, och reduktioner är när ett språkljud förändras eller lämnas bort. Inlärriktat tal modifieras också med ett färre antal kortformer som *å* istället för *att* eller *och*. Kortformer på en morfo-syntaktisk nivå innebär användning av till exempel

cykla istället för *cyklade*. Inlärriktat tal har ofta också fler pauser och en tydligare intonation och betoning som kan vara överdriven. (2009, s. 174–176)

I den andra kolumnen i tabell 5 finns en modifiering som avviker från de målspråksenliga modifieringarna nämligen användning av främmande ord, som även kan kallas *kodväxling*. Kodväxling betyder att man byter till ett annat språk och språkbytet kan ske på olika nivåer exempelvis i hela meningar eller endast på ordnivå (Baker & Wright, 2017, s. 98–99). Baker och Wright (2017, s. 101–103) menar att kodväxling bland annat kan användas när något centralt eller viktigt behöver betonas, om personen inte kan ordet på det talade språket eller om motsvarande ord inte finns.

Abrahamsson (2009, s. 174–175) definierar modifieringarna som typiska för inlärriktat tal på nybörjarnivå och menar att modifieringarna inte används i lika stor utsträckning med andraspråksinlärare som har högre nivå av kunskap i målspråket. Till semantiska och lexikala modifieringar hör också användning av mer gester, men eftersom den här undersökningen även fokuserar på icke-verbala strategier lämnas de bort från analysen av verbala strategier.

Södergård (1998) använder bland annat upprepning och parafraas som två strategier för anpassning av interaktionen i sin avhandling. I Södergårds avhandling är upprepning den mest använda strategin, och har olika funktioner som att ge tryck åt abstrakta ord, presentera nya ord eller för att fånga barnens uppmärksamhet. (Södergård 1998, s. 72–73). Parafraaser är enligt Södergård (1998, s. 73) ett sätt att säga samma sak på ett mer lättförståeligt sätt, men med samma betydelse. Södergård (1998, s. 73–74) inkluderar lärarens förtydligande av nya ord och uttryck i strategin parafraaser, men jag väljer att skapa en ny kategori, *förklaring av begrepp*, för att särskilja dessa från parafraaser då jag tycker att det är en viktig strategi för samarbetet mellan eleverna från de båda språkgrupperna.

3.3.2 Icke-verbala strategier

Icke-verbal kommunikation är en del av den totala kommunikationsprocessen. Den kan repetera, motsäga, substituera, komplementera eller utveckla, betona eller reglera verbal kommunikation. (Bancroft, 1997, s. 1.) Enligt Steinberg (2004, s. 260), Bancroft (1997, s. 4) och Backlund (2006, s. 20–21) kan icke-verbal kommunikation bestå av signaler som gester, rörelser, mimik och minspel, kroppshållning, revir och läge i förhållande till andra personer.

Gester är en typ av rörelser som ökar ordens betydelse och klargör det som sägs. Med handrörelser kan man antyda specifika saker som till exempel att kalla på, neka, begära och visa antal, mängd, mått och tid. Man kan även använda handrörelser istället för adverb och pronomen genom att peka på platser och saker. Gesterna kan enligt Backlund (2006, s. 90) delas in i tre grupper; de *beskrivande*, de *ledsagande* och de *signalerande* gesterna. De *beskrivande* gesterna kan visa storlek, mängd eller antal genom att man till exempel ritar former i luften. *Ledsagande* gester stödjer den verbala kommunikationen och följer ofta talarens rytm och tempo. Alla har ett personligt register av dessa gester och oftast är talaren omedveten om hur de ser ut. Genom ledsagande gester kan talaren uttrycka sin personlighet. *Signalerande* gester används till exempel när vi pekar, vill fånga uppmärksamhet genom att räkna upp handen, sätta upp tummen för att lifta eller vinkar. Med hjälp av dessa gester kan vi bland annat signalera åt vilket håll vi är på väg eller att vi vill säga något. En del gester kan tillhöra fler än en av dessa grupper och gränserna mellan grupperna är flytande. Man kan även beskriva de beskrivande och signalerande gesterna med ord, men då behöver tolkningen av gesterna ingå i en övergripande kontext. (Backlund, 2006, s. 90)

Till skillnad från gester har *rörelser* inte en planerad betydelse. Vi är oftast inte medvetna om vilka rörelser vi gör, men de kan fungera som förstärkning av det verbala budskapet eller användas för att dra uppmärksamhet från det vi säger. Backlund (2006, s. 89) menar att vi tror mer på det vi ser än det vi hör, så om läraren till exempel stampar med foten eller klickar med en penna medan hen talar minns eleverna det stampande eller

klickande ljudet mer än vad de minns vad läraren sa. Huvudnickningar är en annan rörelse som oftast sker omedvetet. Bancroft (1997) beskriver huvudnickningar som ett sätt att visa intresse och söka godkännande. I klassrummet kan läraren ge feedback och visa att hen lyssnar och förstår och visar intresse, värme och entusiasm för det som eleverna säger genom att nicka. (Bancroft, 1997, s. 8)

Mimik och minspel handlar om ansiktets signaler och kan visa en persons sinnesstämning, känslor och reaktioner på en händelse eller på något som sagts. Vid den första kontakten med en annan person är det oftast ansiktsuttrycket man lägger märke till först. Ansiktsuttryck i kombination med rösten kan påverka hur det vi säger uppfattas och kan i vissa fall ändra ordens betydelse och innehåll. En lärare kan till exempel ge en tillsägelse en helt ny innebörd genom att säga det med ett leende eller en blinkning, då uppfattas tillsägelsen inte lika allvarlig. (Bancroft, 1997, s. 7–8) Ansiktet används ofta också för att interpunktera talet och då kan höjda ögonbryn fungera som fråge- eller utropstecken och ett nollställt uttryck som tankstreck. (Backlund, 2006, s. 88) Ögonens uttryck är en viktig del av ansiktets signaler. Med dem kan vi visa intresse, att vi lyssnar och ger den som talar uppmärksamhet. Vi kan också visa när vi vill säga något eller när någon annan kan få taltur när vi har talat färdigt. Men vi kan också visa avstånd, ogillande och ointresse genom att undvika ögonkontakt eller stirra stint i ögonen på en annan. Ögonkontakt är ett sätt att ta sig in på en persons revir. Den kan därför kännas hotande för blyga personer som ofta undviker ögonkontakt och vänder ner blicken när de interagerar med andra människor. Detta betyder inte att de inte lyssnar på talaren, men det kan ofta misstolkas och leda till missförstånd. (Backlund, 2006, s. 86–87.)

Med hjälp av *kroppshållningen* kan en person sända ut olika signaler. Någon som håller ryggen rak och huvudet högt utstrålar självsäkerhet medan någon som kutar med ryggen och hänger med huvudet utstrålar osäkerhet och undergivenhet. Läraren kan sända signaler till eleverna genom sin kroppshållning och behöver därför vara uppmärksam på hur hen för sig och vilka signaler som sänds ut. (Backlund, 2006, s. 91.) För att skapa en förtroendeingivande stämning behöver läraren använda en kroppshållning som

signalerar öppenhet och värme och undvika att signalera nervositet, stress, irritation eller ointresse. (Bancroft, 1997, s. 10.)

Revir syftar på den närhet eller det avstånd som personer har till varandra. Enligt Backlund (2006) har vi tre zoner som bestämmer avståndet till andra människor. I intimzonen, som är inom 50 cm från kroppen, får endast familjemedlemmar, vänner och bland annat vårdpersonal komma. I den personliga zonen, 50–120 cm från kroppen får vänner som inte är lika nära komma, och i den sociala zonen som är mellan 120–250 cm från kroppen bedriver vi resten av umgänget. Avståndet utanför den sociala zonen är mer allmän. Lärare kan också markera sin närhet eller sitt avståndstagande genom sitt avstånd till eleverna i klassrummet. (Backlund, 2006, s. 83–84.)

Läge i förhållande till andra personer. Förskolepedagoger går ofta ner på knä när de talar till barnen för att placera sig på samma fysiska nivå. När de gör det får de ett bättre samtal och en närmare relation till barnen istället för det avstånd som bildas när pedagogen står raklång och ser ner på barnet. (Steinberg, 2004, s. 260.)

Till de icke-verbala strategierna räknar jag även användningen av *materiella artefakter*. Med materiella artefakter avser jag det material och de hjälpmedel som läraren använder sig av för att anknyta till det hen säger, som också oftast är det material som eleverna jobbar med under lektionerna. Materiella artefakter medierar den konkreta omvärlden till det språkliga och intellektuella (Säljö, 2014, s. 30), och ger inläraren ett sätt att använda sina tidigare kunskapsstrukturer i sitt modersmål för att anknyta den materiella artefakten till andraspråket (Bergroth, 2015, s. 64), till exempel om inläraren har finska som modersmål och läraren visar upp en boll och säger *boll*, kan inläraren registrera att hens ord på modersmålet, *pallo*, motsvarar svenskans *boll*. Enligt Steinberg (2004) är det bra att använda många visuella hjälpmedel eftersom de flesta barn och ungdomar har visuell kapacitet. Eleverna har olika sätt att lära sig och när man kombinerar det visuella med andra icke-verbala strategier och verbala strategier är det större chans att eleverna tar till sig budskapet och minns det. (Steinberg, 2004, s. 267.)

4 Lärarens användning av kommunikationsstrategier i språkduchtandem

I det här kapitlet analyserar jag de kommunikationsstrategier som läraren använder i undervisningen. Jag inkluderar även några modifieringar som är typiska för inlärriktat tal som läraren inte använder i så stor utsträckning, eftersom det visar hur läraren behöver fundera på graden av anpassning av språket i en grupp med elever från både en svensk och en finsk skola.

Jag har tematiserat videomaterialet för att urskilja kommunikationsstrategierna och använder samtalsanalys för att illustrera dem med hjälp av exempel från transkriberade utdrag från materialet. Fokus ligger på kommunikationsstrategier i instruktionsfasen och i smågruppsfasen. Jag inkluderar lärarens språkbyten i de verbala strategierna.

Jag har delat in kommunikationsstrategierna i två kategorier enligt det jag presenterat i avsnitt 3.3: verbala strategier och icke-verbala strategier. I avsnitt 4.1 diskuterar jag de verbala strategier som används i instruktionsfasen och i smågruppsfasen. I avsnitt 4.2 fokuserar jag på de icke-verbala strategierna enligt samma indelning som i avsnitt 4.1. Tabell 6 ger en översikt av de verbala och icke-verbala strategierna som används i analysen.

Tabell 6. Verbala och icke-verbala strategier som analyseras.

Verbala strategier	Icke-verbala strategier
Lägre taltempo	Gester
Tydligare artikulation	Rörelser
Färre kortformer (fonologi/uttal)	Mimik och minspel
Färre kortformer (morfo-syntaktisk nivå)	Kroppshållning
Tydligare ordgränser	Revir
Överdriven intonation	Läge i förhållande till andra personer
Tydligare betoning	Användning av materiella artefakter
Uppreping	

Omformulering	
Användning av främmande ord	
Förklaring av begrepp	

För analysen av lärarens kommunikationsstrategier i instruktionsfasen har jag valt ut två utdrag. Jag har plockat exempel från utdragen som illustrerar strategierna och dessa har markerats med blå färg. Det kan finnas flera strategier i ett utdrag, därför kan exempel från samma utdrag förekomma i flera analyser. Utdragen finns i sin helhet i bilaga 1 i slutet av avhandlignen.

Utdrag 1 är från lärarens instruktion av en aktivitet som jag kallar Ord-bild-leken. Leken var del av en tandemträff där gruppen var i gymnastiksalen. Eleverna delades in i tre språkligt blandade grupper. På en sida av salen fanns en hög lappar med svenska ord på, och på andra sidan av salen fanns en hula hula ring per grupp på golvet med bildkort. Leken gick ut på att eleverna skulle ställa sig gruppvis i en kö och turvis ta en ordlapp och springa och att hämta en bild som motsvarade det ordet som stod på lappen. Om den elev som tog ordlappen inte förstod ordet skulle hen fråga de andra eleverna i gruppen. De andra eleverna kunde då visa med kroppen eller förklara med andra ord vad ordet betydde men inte säga ordet på finska. Den grupp som först hade hämtat alla bilder vann.



Bild 2. Lappar med bilder och ord i Ord-bild-leken.

Utdrag 2 är från lärarens instruktion av ett spel som heter Rymdspelet. Spelet var en station under en tandemträff med stationsundervisning. Spelet består av en spelplan, spelpjäser och en tärning. Rutorna på spelplanen består av gångertal eller har andra funktioner som till exempel stjärnfall. Eleverna ska kasta tärningen, gå fram så många steg som tärningen visar och lösa gångertalet som står på rutan de hamnar på. Svarar de rätt får de stanna på rutan, och svarar de fel måste de gå tillbaka till den ruta där de stod. Hamnar en elev på stjärnfall får hen ta ytterligare två steg framåt, och sedan är det nästa elevs tur. Den som kommer först i mål vinner.

För analysen av kommunikationsstrategierna i smågruppsfasen har jag valt sex utdrag från olika aktiviteter. I utdrag 3, *Ketkä olivat Runebergin ystävät*, utdrag 4, *Fru* och utdrag 5, *Aamupala* är eleverna engagerade i en aktivitet om Runeberg eftersom det är Runebergsdagen. Aktiviteten är en frågesportsorientering som inleddes med en film om Runeberg som eleverna såg först på svenska och sedan på finska. Efter filmen delades eleverna i språkligt blandade par eller grupper om 3-4 personer. Eleverna gick runt i skolan och sökte frågor med svarsalternativ. Frågorna och svarsalternativen var växelvis på finska och svenska. I utdrag 6, *Ai, vuorotellen* jobbar eleverna med en av aktiviteterna i en tandemträff med stationsundervisning. Eleverna ska färglägga en bild indelad i fält med multiplikationstal, eleverna väljer turvis en ruta och räknar ut produkten av multiplikationen, berättar svaret åt de andra och ser på en lista vilken färg som motsvarar svaret. Därefter färglägger alla samma ruta och turen går till nästa elev.

Till sist har jag valt ut utdrag 7, *Kuusitoista* och 8, *Mutta Runeberg* för att illustrera lärarens språkbyten. Utdrag 7 är från tandemträffen med stationsundervisning, och eleverna spelar ett spel som heter *Kaboom*. I spelet ska eleverna turvis välja en pinne som det står ett multiplikationsproblem på. Kan eleven lösa problemet får hen behålla pinnen, om inte läggs den tillbaka. Drar en elev en pinne som det står kaboom på, måste hen lägga tillbaka tre pinnar. Utdrag 8 är från frågesportsorienteringen om Runeberg som nämnts ovan. I utdraget försöker läraren hjälpa eleverna att hitta rätt svar på en av frågorna. Dessa utdrag används även analysen av kommunikationsstrategier.

4.1 Lärarens användning av verbala strategier

I det här avsnittet analyserar jag lärarens användning av verbala strategier, först under instruktionsfasen och därefter under smågruppsfasen. Jag diskuterar även likheter och olikheter i lärarens användning av verbala strategier i de båda faserna.

4.1.1 Instruktionsfas

Lägre taltempo

Under instruktionsfasen av lektionen tenderar läraren i de två utdrag jag excerperat från materialet att använda ett jämnt taltempo som är lugnt och metodiskt. Taltempot kan variera en aning och bli lite snabbare, speciellt när läraren talar till eleverna från den svenska skolan, men generellt har läraren ett jämnt tempo när hen ger instruktioner. Man kan ändå urskilja att läraren använder aningen långsammare taltempo när hen instruerar Rymdspelet än när hen instruerar Ord-bild-leken, vilket kan bero på att Ord-bild-leken är en rörelseaktivitet och instruktionerna sker i gymnastiksalen på en stor yta. Rymdspelet instrueras i klassrummet där läraren i huvudsak står på stället, vilket bidrar till en lugnare miljö och på så vis även till ett långsammare taltempo.

Exempel 2. Från utdrag 2, Instruktion Rymdspelet.

```

5   Lä: |vi startrutan (.) å      |här e mål (.) alla |sätter sin
6       |((pekar på startrutan)) |((pekar på mål))   |((pekar på
7       startrutan))
8       spelmarkör hit (.) |å <en i tage> kastar
9       |((lägger ner spelplanen på bordet))

```

Förutom taltempot som helhet i instruktionsgivningen vill jag även belysa att läraren kan använda lägre taltempo i korta segment för att tydliggöra något. I exempel 2 säger läraren *en i tage* med ett långsammare tempo för att tydliggöra hur spelet spelas och

turen går vidare från elev till elev. Läraren betonar även *en* för att ytterligare tydliggöra hur turen går vidare.

Tydligare artikulation

Exempel 3. Från utdrag 2, Instruktion Rymdspelet.

35 Lä: då går ja |*tibaka* ti de ställe där ja va förut mm (.) så
36 |((drar fingret på spelplanen))

När läraren ger instruktioner uttalar hen exempelvis alla bokstäver i ordet *först*, *tärning* och *ord* istället för att säga exempelvis *fösch*, *tä:ning* och *o:d*. Som man ser i exempel 3 använder läraren dock reduktion i vissa ord som exempelvis *tibaka* istället för *tillbaka*.

Färre kortformer (fonologi/uttal)

Exempel 4. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

23 Lä: |å (.) när *de e* den här tu- |vi *e* liksom- vi står i kö kan
24 |((pekar mot sig själv)) |((gestikulerar bakom sig))
25 |[SE1] och [SE2] komma å |hjälpa mig (.) kan ni ställa
26 |((pekar på eleverna)) |((gestikulerar bakom sig))
27 er *hä:* bakom mig ((eleverna går fram och ställer sig bakom

I exempel 4 använder läraren kortformen *å* för *och*, *e* för *är* och *de* för *det*. Dessutom säger läraren *hä:* och lämnar bort det sista r:et i ordet. Enligt Abrahamsson använder infödda som talar till inlärare färre kortformer, som till exempel att man istället för *å* uttalar det riktiga *att* eller *och*, men läraren använder alltså inte färre kortformer när hen ger instruktioner. Eftersom gruppen består av elever från både den svenska och den finska skolan blir det onaturligt för eleverna från den svenska skolan om läraren inte använder kortformer. Det skulle låta onaturligt om läraren använde *och*, *är* och *det* när hen talar, och det skulle inte heller ge en realistiskt bild till eleverna från den finska skolan hur man talar svenska på riktigt utan att tala skriftspråkligt.

Färre kortformer på morfo-syntaktisk nivå

Exempel 5. Från utdrag 2, Instruktion Rymdspelet.

25 Lä: |vanlit spel (.) svarar du |rätt så får du
26 |((för pek fingret längs spelplanen)) |((nickar))

27 stanna *vi* din plats (.) svarar du |fel så (.) så går du
 28 |((rynkar på näsan,
 29 skakar på huvudet och skakar på handen))
 30 |*tibaka* |*ti* din plats där du *va* förut då
 31 |((sveper handen bakåt)) |((pekar på spelplanen))
 32 *sku ja* hamna |dit *tibaka* om ja *sku* svara fel på |*dendä* så
 33 |((drar fingret på spelplanen)) |((pekar på
 34 rutan))
 35 då går *ja* |*tibaka ti de* ställe där *ja va* förut mm (.) så

I exempel 5 använder läraren flera kortformer, *sku* istället för *skulle*, *ti* istället för *till*, *va* istället för *var* och *ja* istället för *jag*. *Till* i *tillbaka* har också förkortats till *ti* så att ordet blir *tibaka*. *Den där* har dragits ihop och *r* lämnats bort så att det blir *dendä*. Läraren modifierar alltså inte sitt språk till att använda färre kortformer.

Tydligare ordgränser (t.ex. pauser)

Exempel 6. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

10 Lä: första |(.) andra (.) tredje (.) okej↑ (.)
 11 |((visar ett finger, två fingrar och tre fingrar))
 12 |här e bilder (.) till exempel ((tar upp en bild och visar
 13 |((pekar på ringarna))
 14 upp den)) en gris ((lägger ner bilden)) eller ((tar upp en
 15 ny bild och visar upp den)) pären (.) okej |här e bilder
 16 |((pekar))
 17 ((lägger ner bilden))mm (.) här ((visar med armarna mot den
 18 andra sidan och går dit)) på andra sidan (.) har |ja samma
 19 |((visar
 20 upp lapparna i sin hand))
 21 (.) sak men (.) ord |okej↑ (.)

Lärarens användning av pauser i instruktionerna för Ord-bild-leken är oftast för att ge hen tid att förflytta sig. Exempel 6 illustrerar lärarens användning av pauser, till exempel i pausen på rad 12 böjer läraren sig ner för att ta upp ett kort, eller för att visa något och till exempel på rad 10 visar läraren ett, två och tre fingrar i pauserna mellan *första*, *andra* och *tredje*. Abrahamsson (2009, s. 174) menar att man använder fler pauser när man som infödd talar till inlärare. Eftersom jag inte kan jämföra lärarens sätt att tala under lektionerna i språkduschtandem och under lärarens vanliga lektioner kan jag inte säga om läraren använder fler pauser än vanligt eller inte i instruktionerna. Enligt läraren visar

hen dock inte siffor med fingrarna på samma sätt i den vanliga undervisningen, jag drar därför slutsatsen att en del av dessa pauser faller bort i den vanliga undervisningen.

Överdriven intonation

Exempel 7. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```
6  Lä:  rockringen)) (.) eh |första gruppen andra gruppen å tredje
7                                     |((pekar på ringarna en i taget))
8      |gruppen (.)
9      |((visar tre fingrar))
10     första |(.). andra (.) tredje (.) okej↑ (.)
11         |((visar ett finger, två fingrar och tre fingrar))
12     |här e bilder (.) till exempel ((tar upp en bild och visar
13     |((pekar på ringarna))
```

Exempel 8. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```
68  Lä:  när |[SE1] är tibaks(.) tack ja tror de räcker |ja tror di
69         |((SE2 tar upp en lapp)) |((SE2
70     lägger tillbaka lappen))
71     försto (.) |tack så mycke bra↑ ((går fram till eleverna))
72         |((visar tummen upp))
```

Exempel 9. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```
82  Lä:  (.) mm↑ (.) |okej har du frågor (.) nä då ska ja dela in
83         |((ler och nickar))
84     er i grupper
```

I exempel 7, 8 och 9 ser vi hur läraren använder intonation i instruktionerna för Ord-bild-leken. I exempel 7 stiger lärarens tonhöjd i slutet av *okej* på rad 12, för att visa att hen nu har förklarat färdigt om vilken rockring som hör till vilken grupp. I exempel 8 stiger lärarens tonhöjd när hen tackar och berömmar eleverna som har hjälpt hen att visa hur uppgiften går till, och i exempel 9 stiger tonhöjden när hen säger *mm*, som en indikation på att instruktionen är klar, innan hen frågar om det finns frågor. Läraren använder dock inte överdriven intonation i dessa exempel, utan det som kan ses som normalt i vanligt samtal. Läraren använder även frågeintonation för att indikera att det är en fråga.

Exempel 10. Från utdrag 2, Instruktion Rymdspelet.

```
15  Lä:  |ett två tre fyra |fem↑ å:h ja hamna på en
16     |((pekar på motsvarande rutor)) |((håller kvar fingret på
17     ruta fem))
```

18 |ruta där de e stjärnfall (.) då står de (.) stjärnfall (.)
 19 |((vrider spelplanen))
 20 |två↑ (.) steg framåt |ett två då hamnar ja (.)|ett (.)

I exempel 10 kan man däremot se att läraren använder överdriven intonation när hen visar hur spelaren rör sig på spelplanen i Rymdspelet. När läraren räknar antalet steg på spelplanen (rad 15) stiger intonationen i slutet av *fem*, och även när läraren förklarar hur många steg man får ta om spelaren hamnar på ett stjärnfall (rad 20).

Tydligare betoning

Exempel 11. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

29 Lä: kö (.) så tar ja opp ett ord ((ser på lappen)) |de står
 30 |((visar upp
 31 lappen))
 32 gaffel ((lägger ett finger på munnen och rynkar pannan))
 33 hmm va e gaffel? |nu vet ja int va gaffel e |så visar ja
 34 |((skakar på huvudet)) |((vänder sig
 35 om och visar lappen till SE1 och SE2))

Exempel 12. Från utdrag 2, Instruktion Rymdspelet.

5 Lä: |vi startrutan (.) å |här e mål (.) alla |sätter sin
 6 |((pekar på startrutan)) |((pekar på mål)) |((pekar på
 7 startrutan))
 8 spelmarkör hit (.) |å <en i tage> kastar
 9 |((lägger ner spelplanen på bordet))
 10 |tärningen här e en tärning (.) ja kastar till |exempel

Exempel 13. Från utdrag 2, Instruktion Rymdspelet.

20 Lä: |två↑ (.) steg framåt |ett två då hamnar ja (.)|ett (.)
 21 |((visar två fingrar)) |((tar två steg framåt)) |((pekar
 22 på spelplanen))

I exempel 11 kan man se att läraren betonar ordet *gaffel* som det står på lappen hen plockade upp. I exempel 12 betonar läraren ordet *en* i *en i tage* som också sägs med långsammare taltempo och i exempel 13 betonar läraren *två* och visar även två fingrar. Läraren betonar få gånger under instruktionsgivningen, och av dessa tre exempel anser jag att *två* i exempel 13 har en överdriven betoning. Att läraren dessutom visar två fingrar visar hur läraren försöker tydliggöra på flera sätt vilket antal steg som avses.

Upprepning

Exempel 14. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```

1  Lä:  okej (.) nu kommer nästa lek (.) ser du att vi har tre
2       stycken (.) eh rockringar eller |hula hula ringar rockring
3                                     |((tar upp en rockring))
4       |eller hula hula du kan använda båda ((lägger ner
5       |((rycker på axlarna))
6       rockringen)) (.) eh |första gruppen andra gruppen å tredje
7                                     |((pekar på ringarna en i taget))
8       |gruppen (.)
9       |((visar tre fingrar))
10      första |(. ) andra (.) tredje (.) okej↑ (.)
11      |((visar ett finger, två fingrar och tre fingrar))

```

Exempel 15. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```

12  Lä:  |här e bilder (.) till exempel ((tar upp en bild och visar
13       |((pekar på ringarna))
14       upp den)) en gris ((lägger ner bilden)) eller ((tar upp en
15       ny bild och visar upp den)) pären (.) okej |här e bilder
16       |((pekar))

```

I exempel 14 och 15 använder läraren upprepning på två olika sätt. I exempel 14 berättar läraren först att det finns tre rockringar, därefter kallar hen dem *första gruppen*, *andra gruppen* och *tredje gruppen*. Till sist upprepar hen dem med endast ordningstalen *första*, *andra*, *tredje* på rad. Hen upprepar också gesten att räkna på fingrarna. I exempel 15 på berättar läraren att det finns bilder i rockringarna (rad 12), och upprepar *här e bilder* efter att ha visat två bilder som finns i en av rockringarna.

Parafrasering

Exempel 16. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```

1  Lä:  okej (.) nu kommer nästa lek (.) ser du att vi har tre
2       stycken (.) eh rockringar eller |hula hula ringar rockring
3                                     |((tar upp en rockring))
4       |eller hula hula du kan använda båda ((lägger ner
5       |((rycker på axlarna))

```

I exempel 16 använder läraren ett annat ord, *hula hula ring*, för *rockring* som är ett obekant ord för eleverna från den finska skolan. I vardagligt språk använder man också *hula hula ring* på finlandssvenska, men *rockring* är det korrekta ordet på svenska medan

det på finska heter *hulavanne*. Lärarens val av ord kan tolkas på två sätt, antingen vill hen visa att båda orden används i svenskan eller så säger hen också *hula hula ring/hula hula* för att det ligger nära finskans *hulavanne*, och inkluderar på så sätt något bekant för eleverna i den finska skolan. I intervjun sa läraren att det var planerat att eleverna skulle lära sig *rockring* och *hula hula ring*, men hen sa inte varför hen också använde *hula hula ring* som inte är en vedertagen term på svenska.

Förklaring av begrepp

Exempel 17. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```

33 Lä:   hmm va e gaffel? |nu vet ja int va gaffel e |så visar ja
34           |((skakar på huvudet))           |((vänder sig
35   om och visar lappen till SE1 och SE2))
36   ti mina kompisar va e gaffel |hu sku ni kunna visa
37           |((gestikulerar med öppna
38   händer mot SE1 och SE2))
39 SE2: |((gestikulerar att man äter))
40 Lä:  |((nickar och gestikulerar att man äter))
41 SE1: |((visar tre fingrar upp och gestikulerar att man äter))
42 Lä:  |å ((ritar en gaffel i luften)) ja den har vassa piggar

```

I exempel 17 använder läraren en form av förklaring av begrepp samt icke-verbala strategier för att tillsammans med eleverna kunna komma fram till hur man kan visa vad *gaffel* betyder. Genom att ge mer information som i det här fallet förklarar hur gafflar ser ut har eleverna från den finska skolan lättare att förstå vad som menas. Eleverna kan ju också under aktivitetens gång förklara verbalt istället för att endast visa betydelsen av ordet med icke-verbala strategier.

4.1.2 Smågruppsfas

Lägre taltempo

Exempel 18. Från utdrag 6, Ai, Vuorotellen.

```

30 FE1: häh?
31 Lä:  |så <turvis>
32           |((pekar med handen mot en elev i gången))
33 FE1: ai et vuorotellen
34 Lä:  |jå jå
35           |((nickar))

```


även kortformer på morfo-syntaktiskt nivå, alltså exempelvis *sku* istället för *skulle*. Läraren använder alltså inte färre kortformer när hen stöttar eleverna i smågrupperna. Jag tolkar även detta som att läraren inte vill överdriva tydligheten och förändra sitt språk alltför mycket då halva gruppen består av elever från den svenska skolan.

Tydligare ordgränser (t.ex. pauser)

Exempel 21. Från utdrag 4, Fru.

```
42  Lä:  |när man e gift så brukar man ha- man e gift (.) å då
43      |((lyfter upp vänster hand och pekar på sin vigselring))
44      e- |om man e nåns fru så har man en ring på fingre [FE1]
45      |((pekar på ordet fru i frågan))
46      (.) om man e gift me nån så har man ring på fingre (.)
47      |å de e hans fru (.) |ja e fru (.) å min man
48      |((pekar på fru i frågan)) |((pekar på sig själv))
49      heter [namn] (.) [namn] och [Lä] (.) men runeberg och
50      |fredrika (.) fanny eller tessa
```

I exempel 21 ser man hur läraren använder pauser när hen förklarar vad *fru* betyder. Man kan tolka lärarens användning i det här exemplet som att hen vill säkerställa att eleverna hänger med i lärarens förklaring, speciellt genom pauserna på rad 46–49.

Tydligare betoning

Exempel 22. Från utdrag 5, Aamupala.

```
24  Lä:  ja (.) men va e aamupala
25  SE4: ja vet int
26  Lä:  aamupala
27  SE5: aamupala
28  SE4: morgonmål
29  Lä:  |ja: berätta ti kompisarna ja (.) mm moronmål (.) ja
30      |((nickar))
```

Exempel 23. Från utdrag 5, Aamupala.

```
17  Lä:  ja va e aamupala
18  SE2: ja förstår int typ (xxx)
19  Lä:  nå han |äter åtminstone (.) <äter↑> (.) och klockan e
20      |((gestikulerar att hen äter))
21      tidit på moron klockan e sju ungefär på moron
```

Exempel 24. Från utdrag 4, Fru.

```
42  Lä:  |när man e gift så brukar man ha- man e gift (.) å då
43      |((lyfter upp vänster hand och pekar på sin vigselring))
44      e- |om man e nåns fru så har man en ring på fingre [FE1]
45      |((pekar på ordet fru i frågan))
```

46 (.) om man e gift me nån så har man ring på fingre (.)
 47 |å de e hans fru (.) |ja e fru (.) å min man

I exempel 22 använder läraren tydligare betoning när hen upprepar elevens svar på vad *aamupala* betyder. Eleven som svarar *morgonmål* säger det ganska tyst så jag tolkar lärarens upprepning och betoning som att hen vill att alla elever, både eleverna från den svenska skolan och från den finska skolan, ska höra. På så sätt kan eleverna från den finska skolan också lära sig vad *aamupala* är på svenska. I exempel 23 betonar läraren *äter* när hen förklarar *aamupala* så att eleverna vet att det är ett nyckelord för att lista ut vad det betyder utan att läraren säger ordet på svenska. Läraren betonar även *tidit* för att eleverna ska veta vilken tid på dygnet man äter *aamupala*. Läraren betonar ofta nyckelord när hen förklarar ett ord eller en fras, som man kan se i exempel 24 där läraren betonar ordet *gift* som är ett nyckelord i förklaringen vad *fru* betyder.

Överdriven intonation

Exempel 25. Från utdrag 8, Mutta Runeberg.

8 SE1: runebergs- tårta ((ler och tittar på läraren))
 9 Lä: ja |ja: (.) mm bra↑
 10 |((nickar))
 11 SE1: jamen de va ju smart ((ler större))
 12 Lä: ja↑

Exempel 26. Från utdrag 3, Ketkä olivat Runebergin ystäviä.

28 |va e ystävä?
 29 SE2: |de e kom|pisar
 30 Lä: |ja:↑ ja:↑ precis↑

I smågruppsfasen använder läraren stigande intonation främst när hen berömmar eleverna. I exempel 25 och 26 berömmar läraren eleverna när de har svarat rätt på frågan och när de kommer på vad det finska ordet är på svenska. Läraren använder även frågeintonation när hen vill indikera att något är en fråga.

Upprepning

Exempel 27. Från utdrag 6, Ai, vuorotellen.

19 Lä: |ett gånger ett (.) va e ett gånger ett
 20 SE1: |öh
 21 FE1: |öh ett

22 Lä: ett precis å den ska vara brun (.) då får alla färglägga
 23 med brunt (.) alla får färglägga med brunt (.) mm (.) å
 24 [FE1] berätta att de va |den (.) den (.) den

I exempel 27 använder läraren flera upprepningar. Läraren har valt ett enkelt multiplikationsproblem som exempel för att visa eleverna hur de ska genomföra aktiviteten. Läraren upprepar problemet *ett gånger ett* och ger på så sätt svaret flera gånger, vilket gör att eleven från den finska skolan kan svara *ett* på svenska. Läraren upprepar också svaret efter eleven för att visa att det är rätt. Svaret motsvarar en färg som de ska färglägga med och läraren upprepar färgen tre gånger, först att det är brun som ska användas och därefter att alla i gruppen ska färglägga rutan med brunt. Genom att läraren använder upprepning får eleverna från den finska skolan höra de svenska orden flera gånger, och kan själva börja använda orden. I och med att läraren hjälper eleverna att förstå hur de ska göra uppgiften tillsammans, stöttar hen också deras kommunikation genom att ge modell på hur de kan hjälpa varandra att förstå.

Parafrasering

Exempel 28. Från utdrag 4, Fru.

1 Lä: |vad heter runebergs fru? (.)|e de fredrika tengren? fanny
 2 |((pekar på frågan)) |((pekar på svarsalternativen))
 3 tillander? eller tessa friman (.) |fru? (.) |vem e
 |((rynkar pannan))
 |runeberg gift med
 4 |((ringar in frågan med fingret))

När läraren hjälper eleverna att förstå en fråga eller ett ord använder hen parafraaser för att ge mer information om vad ordet kan betyda. I exempel 28 förklarar läraren ordet *fru* för eleverna genom att omformulera till vem Runeberg är *gift* med. Läraren berättar i intervjun att hen har gått igenom med den egna klassen hur man genom att använda parafraaser eller berätta om ett ord kan förklara för eleverna från den finska skolan om de inte förstår ett ord eller en fras. Det är ändå inte alltid så enkelt för elever i den här åldern att veta hur de ska förklara, här ger läraren istället modell på hur man kan förklara på ett annat sätt.

Användning av främmande ord/kodväxling

Exempel 29. Från utdrag 5, Aamupala.

7 Lä: ja å va e **aamupala** |fråga
 8 |((pekar mot de finska eleverna))
 9 va e |**aamupala**
 10 |((böjer sig ner bredvid finska eleverna och tar
 11 ögonkontakt))
 12 va e **aamupala** hu ska ni föklara **aamupala**

Exempel 30. Från utdrag 3, Ketkä olivat Runebergin ystäviä.

14 Lä: jå nå vi ska gå dit å kolla ((går tillsammans med eleverna
 15 till frågan)) okej |**ketkä olivat runebergin ystäviä ystävä**
 16 |((pekar på frågan))
 17 va e **ystävä** ((tittar på eleverna)) va e **ystävä** ((ler och
 18 tittar på eleverna)) hu ska ni föklara **ystävä**

Lärarens vanligaste användning av finska skedde när eleverna förhandlade om ordens betydelse. I exempel 29 och 30 frågar läraren eleverna vad *aamupala* och *ystävä* betyder. Läraren upprepar orden på finska många gånger för att visa eleverna från den finska skolan att det är nyckelordet som de söker betydelsen till, och hen vänder sig till olika elever vid upprepningarna.

Språkbyten skedde spontant endast ett fåtal gånger i det insamlade materialet. Följande två exempel är utdragen *Kuusitoista* och *Mutta Runeberg* transkriberade i sin helhet.

Exempel 31. Utdrag 7, Kuusitoista.

1 Lä: mm [FE1] tur (.) ja kan hjälpa dig ska vi ta tisammans
 2 ja kan ta tisammans me [FE1] ((tar en pinne)) okej fyra
 3 gånger fyra (.) ja ska visa ((stiger upp och hämtar en
 4 luntlapp med gångertabellerna)) fyra gånger fyra (.)
 5 va e de på finska (.) sexton va e sexton på finska (.)
 6 [FE2] va e sexton |på finska
 7 FE2: |sexton
 8 Lä: jå å va e de på finska
 9 FE2: **ö:h kuustoista**
 10 Lä: jå: sexton **kuustoista** bra mm så [FE1] får också behålla sin
 11 (.) bra

I exempel 31 hjälper läraren en elev att spela spelet Kaboom. Före exemplet står läraren och ser på och kommenterar spelets gång. När det kommer till FE1s tur märker läraren att hen inte verkar vilja delta och går då ner på knä bredvid eleven. På rad 5 ser vi att läraren frågar eleverna i gruppen vad sexton är på finska. Då ingen svarar väljer hen ut en finsk elev, FE2, som upprepar det på svenska. Då läraren igen frågar vad det är på

finska svara eleven *kuustoista*. Läraren upprepar talet både på svenska och finska. Även om det här hade kunnat tolkas som lärarens försök att inkludera den blyga eleven så kom det fram i intervjun med läraren att det här språkbytet skedde omedvetet.

Exempel 32. Utdrag 8, Mutta Runeberg.

```

1  Lä:   mm ((ler))
2  FE1:  ei kukaan voi tietää mitä söi viimeks aamupalaksi
3  Lä:   mm |mutta runeberg
4         |((går närmare de finska eleverna))
5         |nu e de runeberg (.) va åt han allti ti moronmål (.) mm
6         |((pekar på namnet på frågelappen))
7  FE1:  |((tittar på läraren och på frågan och skruvar på sig))
8  SE1:  runebergs- tårta ((ler och tittar på läraren))
9  Lä:   ja |ja: (.) mm bra↑
10        |((nickar))
11 SE1:  jamen de va ju smart ((ler större))
12 Lä:   ja↑

```

I exempel 32 står de svenska och finska eleverna och funderar på vad Runeberg åt till frukost. En av de finska eleverna konstaterar till sina kompisar att ingen kan veta vad han åt senast till frukost. Läraren flikar in och säger *mutta Runeberg*, men byter sedan direkt till svenska. Jag tolkar det som att läraren antingen försöker skapa kontakt till de finska eleverna genom att använda finska, eller så händer det omedvetet när läraren hör dem tala finska. Eftersom läraren byter direkt till svenska ser jag inte att ordet *mutta* skulle ha något innehållsmässigt förklarande syfte för de finska eleverna som inte förstår frågan.

Läraren använde även finska när hen tröstade en elev som var osäker och visade ovilja att delta i lektionen. I intervjun sa läraren att eleven var ledsen och verkade inte mottaglig för svenska. Läraren beslöt att tala finska med eleven för att göra eleven trygg.

Förklaring av begrepp

Exempel 33. Från utdrag 4, Fru.

```

17 FE1:  mä en tiedä mikä toi kysymys ees on
18 Lä:   ja:
19 SE2:  ä:u:
20 Lä:   men till exempel (.) äh (.) när man e gift så e de ofta
21        en mamma å en pappa (.) å |de här e pappan (.)men |vem e
22        |((pekar på frågan)) |((vänder
23        upp båda handflatorna och rynkar ansiktet))
24        mamman |fredrika fanny eller tessa

```

25 |((pekar på svarsalternativen i tur och ordning))

Exempel 34. Från utdrag 4, Fru.

38 Lä: ja: (.) ja: (.) försök fundera om ni kommer på nåt sätt för
 39 nu föstår int [FE1] ve- frågan han vet int va han ska
 40 svara på (.) hu ska ni kunna förklara de
 41 SE2: ö:h ↑ eh
 42 Lä: |när man e gift så brukar man ha- man e gift (.) å då
 43 |((lyfter upp vänster hand och pekar på sin vigselring))
 44 e- |om man e nåns fru så har man en ring på fingre [FE1]
 45 |((pekar på ordet fru i frågan))
 46 (.) om man e gift me nån så har man ring på fingre
 47 (.) |å de e hans fru (.) |ja e fru (.) å min man
 48 |((pekar på fru i frågan)) |((pekar på sig själv))
 49 heter [namn] (.) [namn] och [Lä] (.) men runeberg och
 50 |fredrika (.) fanny eller tessa
 51 |((vänder upp handflatorna och rynkar pannan))

I exempel 33 och 34 försöker läraren först få eleverna från den svenska skolan att förklara för eleverna från den finska skolan vad *fru*. När eleverna från den svenska skolan inte verkar veta hur de ska förklara visar läraren exempel på hur man ska förklara. Läraren relaterar först orden *mamma* och *pappa* till ordet *fru* som i exempel 33, och sedan genom att använda ordet *gift* och relatera till sig själv som en gift kvinna och som kallas fru i exempel 34. Läraren relaterar också sin man och sig själv till Runeberg och det rätta svarsalternativet (rad 49–50).

Exempel 35. Från utdrag 5, Aamupala.

17 Lä: ja va e **aamupala**
 18 SE2: ja föstår int typ (xxx)
 19 Lä: nå han |äter åtminstone (.) äter och klockan e tidit på
 20 |((gestikulerar att hen äter))
 21 moron klockan e sju ungefär på moron
 22 SE4: men finns de runebergstårta
 23 [...]
 24 Lä: ja (.) men va e **aamupala**
 25 SE4: ja vet int
 26 Lä: **aamupala**
 27 SE5: **aamupala**
 28 SE4: morgonmål
 29 Lä: |ja: berätta ti kompisarna ja (.) mm moronmål (.) ja
 30 |((nickar))

I exempel 35 är det en liknande situation då läraren försöker få eleverna från den finska skolan att förklara vad *aamupala* betyder. När eleverna inte verkar kunna förklara visar läraren modell på hur man förklarar vilket leder till att eleverna listar ut svaret.

4.1.3 Diskussion

I instruktionsfasen kan andraspråksinlärarna inte på samma sätt visa att de inte förstår som de kan när de jobbar i smågrupper. Eleverna avbryter inte läraren under instruktionsfasen utan väntar istället med att be om hjälp eller visa att de inte har förstått när de är i sina smågrupper.

Lärarens taltempo är lugnt och metodiskt både i instruktionsfasen och i smågruppsfasen. Läraren tenderar ändå att tala lite snabbare när hen talar med eleverna från den svenska skolan, exempelvis när hen ber två elever att hjälpa till i instruktionen för ord-bild-leken, eller när läraren ber eleverna från den svenska skolan att förklara *fru* i utdrag 4, Fru. Läraren använder inte ett överdrivet långsamt tempo när hen talar till eleverna från den finska skolan, men kan ha ett långsammare tempo på ord och fraser när hen förklarar hur eleverna ska samarbeta i en aktivitet, som *turvis* och *en i tage* från exempel 2 och 18.

Läraren artikulerar vissa ord tydligare i både instruktionsfasen och i smågruppsfasen, exempelvis uttalar hen alla bokstäver i *först* och *ord*, men hen använder även reduktion när hen säger *tibaka*, *tidit* och *moron*. Läraren använder inte färre kortformer på fonologisk nivå eller på morfo-syntaktisk nivå. Hen använder till exempel *å* för *och*, och *sku* för *skulle* både i instruktionsfasen och i smågruppsfasen. Eftersom gruppen består av elever både från den finska och den svenska skolan behöver läraren tänka på hur mycket hen anpassar sitt språk för att det inte ska bli överdrivet i de egna elevernas ögon.

Ordgränser som pauser använder läraren på olika sätt i instruktionsfasen och i smågruppsfasen. I instruktionsfasen använder läraren ofta materiella artefakter och beroende på vilken typ av aktivitet kan läraren också förflytta sig under instruktionerna. Pauserna uppstår alltså naturligt när läraren går från steg till steg i instruktionen eller när hen använder icke-verbala strategier som stöd för det verbala, som i exempel 6. I

smågruppsfasen uppstår det ofta situationer som läraren inte har planerat på förhand. Om läraren exempelvis behöver förklara ett begrepp tolkar jag hans användning av pauser som ett sätt att ge eleverna tid att förstå och själv även fundera på hur man på bästa möjliga sätt kan förklara.

Lärarens använder stigande intonation i instruktionsfasen när hen markerar att hen är färdig med ett steg av instruktionerna, när hen tackar och berömmar elever som har hjälpt till och för att indikera att instruktionen är klar. Genom att markera stegen i instruktionerna kan det vara underlätta för eleverna att följa med. I smågruppsfasen använder hen stigande intonation främst när hen berömmar eleverna om de har svarat rätt på en fråga om innehållet i lektionen eller listat ut vad ett ord är på svenska eller finska. I samband med det ord som läraren använder, till exempel *bra* eller *rätt*, kan eleverna från den finska skolan med hjälp av intonationen förknippa dessa ord med att de har svarat rätt.

I både instruktionsfasen och i smågruppsfasen använder läraren upprepning för att tydliggöra hur eleverna ska utföra en aktivitet eller förklara något som ingår i aktiviteten. Det kan handla om exempelvis antalet grupper i en aktivitet, var något är placerat, siffror och antal, viktiga ord eller den svenska benämningen för något. Lärarens upprepningar kan markera att det som upprepas är nyckelord i aktiviteten, exempelvis när läraren upprepar vilken rockring som hör till vilken grupp och att det inuti rockringarna finns bilder (exempel 14 och 15). Läraren kan även upprepa elevernas rätta svar för att bekräfta svaret.

Läraren använder parafrasering i instruktionsfasen när hen ger ett annat ord för *rockring* som är närmare den finska motsvarigheten *hulavanne*, nämligen *hula hula ring*. Rockring är den korrekta benämningen på svenska, men i finlandssvenskt talspråk används även *hula hula ring*. Det framkom inte i intervjun varför läraren valde att använda både *rockring* och *hula hula ring*, men en tolkning kan vara att inkludera det bekanta *hula*-ordet från finskan. I intervjun berättade läraren att det var menat att eleverna skulle lära

sig ordet *rockring*. I smågruppsfasen använder läraren parafrasering när hen förklarar en fråga eller ett ord på ett annat sätt, som i exempel 28, när läraren omformulerar *vem är Runebergs fru* till *vem är Runeberg gift med*. Under instruktionsfasen behöver läraren fundera på vilka ord eller fraser som kan behöva sägas på ett annat sätt, men även tänka på att inte använda för många termer för samma sak då det kan göra det svårare för eleverna från den finska skolan att koppla ihop ord med sak. I smågruppsfasen kan det vara lättare att använda parafraser än i instruktionsfasen eftersom läraren kan få direkt feedback från eleverna om det verkar som att de inte förstår.

Användning av främmande ord, eller kodväxling, sker inte alls i instruktionsfasen, och i smågruppsfasen när läraren försöker stötta elevernas kommunikation genom att försöka få dem att förklara en fråga eller ett ord för varandra, när läraren tar kontakt med de finska eleverna, omedveten kodväxling eller när det behövs för tryggheten. Eftersom läraren går efter principen att hen endast ska använda svenska använde hen inte finska ord i instruktionsfasen, och endast ett fåtal gånger i smågruppsfasen även om det hade underlättat de finska elevernas förståelse. I utdrag 4 *Fru* kan man se att eleven från den finska skolan inte förstår vad läraren menar trots att läraren har försökt omformulera, förklara och visa vad *fru* betyder.

Under intervjuerna diskuterades lärarens användning av finska och om hen tyckte att det hade underlättat att få använda det finska ordet *vaimo* för att få eleven från den finska skolan att förstå. Läraren berättade att eftersom utgångspunkten för lärarens språkanvändning i språkduschtandem var att man bara fick använda svenska på de svenska tandemträffarna sa hen inte ordet på finska även om det hade underlättat förståelsen. Detta faktum gjorde att man inom projektet hade en diskussion om användningen av det andra språket i tandemundervisningen och beslöt att läraren kan använda finska på de svenskspråkiga tandemträffarna när det behövs för att eleverna ska komma vidare i aktiviteten, om förståelse inte har uppnåtts med hjälp av exempelvis parafraseringar och kroppsspråk.

Läraren förklarar begrepp både i instruktionsfasen och i smågruppsfasen. I instruktionsfasen förklarar läraren begrepp när hen tillsammans med ett par elever visar hur man kan förklara eller visa betydelsen av ett ord om eleverna från den finska skolan inte vet vad det betyder. På samma sätt förklarar läraren begrepp i smågruppsfasen då det är finska eller svenska ord som eleverna inte förstår eller kan förklara för varandra. Läraren uppmanar först eleverna att förklara begreppen på ett annat sätt innan hen själv förklarar. Syftet med att läraren förklarar begrepp är att ge eleverna mer information utan att säga begreppet på det andra språket, och läraren visar samtidigt modell hur man förklarar så att eleverna nästa gång kanske kan lösa problemet inom gruppen.

4.2 Lärarens användning av icke-verbala strategier

I det här avsnittet analyserar jag lärarens användning av icke-verbala strategier, först under instruktionsfasen och därefter under smågruppsfasen. Jag diskuterar även likheter och olikheter i lärarens användning av icke-verbala strategier i de båda faserna.

4.2.1 Instruktionsfas

Gester

Exempel 36. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```

1  Lä:   okej (.) nu kommer nästa lek (.) ser du att vi har tre
2        stycken (.) eh rockringar eller |hula hula ringar rockring
3                                           |((tar upp en rockring))
4        |eller hula hula du kan använda båda ((lägger ner
5        |((rycker på axlarna))
6        rockringen)) (.) eh |första gruppen andra gruppen å tredje
7                                           |((pekar på ringarna en i taget))
8        |gruppen (.)
9        |((visar tre fingrar))
10       första |(.) andra (.) tredje (.) okej↑ (.)
11       |((visar ett finger, två fingrar och tre fingrar))

```

Det finns som tidigare nämnts enligt Backlund (2006, s. 90) tre typer av gester, beskrivande, ledsagande och signalerande gester. I exempel 36 har läraren tre hula hula

ringar på golvet och förklarar genom att peka på dem vilken ring som hör till vilken grupp. Läraren använder ofta den här typen av *beskrivande gester* när hen talar om antal av något slag.

Exempel 37. Från utdrag 2, Instruktion Rymdspelet.

```

12  Lä:  tärningen)) ja fick |siffran fem då far ja |framåt fem steg
13          |((visar fem fingrar)) |((visar upp
14  spelplanen))
15  |ett två tre fyra          |fem↑ å:h ja hamna på en
16  |((pekar på motsvarande rutor)) |((håller kvar fingret på
17  ruta fem))
18  |ruta där de e stjärnfall (.) då står de (.) stjärnfall (.)
19  |((vrider spelplanen))
20  |två↑ (.) steg framåt |ett två då hamnar ja (.)|ett (.)
21  |((visar två fingrar)) |((tar två steg framåt)) |((pekar
22  på spelplanen))

```

I exempel 37 använder läraren samma typ av beskrivande gester i en annan instruktion, från utdrag Rymdspelet, men då för att visa hur många steg man får gå på spelplanen när man har kastat en tärning eller landat på en viss spelfunktion.

Exempel 38. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```

33  Lä:  hmm va e gaffel? |nu vet ja int va gaffel e |så visar ja
34          |((skakar på huvudet))          |((vänder sig
35  om och visar lappen till SE1 och SE2))
36  ti mina kompisar va e gaffel |hu sku ni kunna visa
37          |((gestikulerar med öppna
38  händer mot SE1 och SE2))
39  SE2: |((gestikulerar att man äter))
40  Lä:  |((nickar och gestikulerar att man äter))
41  SE1: |((visar tre fingrar upp och gestikulerar att man äter))
42  Lä:  |å ((ritar en gaffel i luften)) ja den har vassa piggar
43  okej |bra nu går ja å hämtar ((joggar till andra sidan))
44          |((visar tummen upp))

```

Exempel 38 visar en annan typ av beskrivande gest. Här ritas läraren en form i luften som ska föreställa en gaffel. Förutom att man förklarar och visar vad objektet används till så kan man även visa formen genom att rita den i luften. Läraren förklarar också att den har vassa piggar efter att ha ritat piggarna på gaffeln i luften.

En gest som läraren ofta använder är *tummen upp* när en elev till exempel svarar rätt på en fråga, som man kan se i exempel 38, rad 44. Eftersom gesten är ett vedertaget tecken för någonting bra är det ett sätt för läraren att snabbt ge förståelig positiv feedback till eleverna.

Ledsagande gester, alltså gester som är personliga för varje individ och oftast används omedvetet, är svåra att urskilja från materialet då läraren är i en sån roll att hen förtydligar allt i instruktionerna. Lärarens gester används till att förstärka det verbala budskapet, och det är därför svårt att veta vad som är medvetet eller omedvetet och del av lärarens personlighet.

Exempel 39. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```
17 Lä: ((lägger ner bilden))mm (.) här ((visar med armarna mot den
18 andra sidan och går dit)) på andra sidan (.) har |jag samma
```

Exempel 40. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```
73 Lä: |så de e [namn] eh schh (.) så eh de här e lite som stafett
74 |((böjer sig framåt))
75 så du ska |springa dit (.)
76 |((sveper med handen mot den ena sidan till den
77 andra))
78 |springa (.)
79 |((visar rörelse med armarna som att man springer))
80 |å springa tillbaka å ställa dig sen sist i kö
81 |((sveper med handen igen åt andra hållet))
```

I exempel 39 och exempel 40 använder läraren *signalerande gester*. I exempel 39 visar läraren med armarna i en stor rörelse riktningen åt det håll hen är påväg medan hen förklarar. I exempel 40 visar hen att eleverna ska röra sig från den första sidan till den andra sidan och sedan tillbaka. När det är aktiviteter som inbegriper rörelse är det vanligt att läraren använder signalerande gester för att visa riktningen som eleverna ska röra sig.

Rörelser

Exempel 41. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```
1 Lä: okej (.) nu kommer nästa lek (.) ser du att vi har tre
2 stycken (.) eh rockringar eller |hula hula ringar rockring
3 |((tar upp en rockring))
```

4 |eller hula hula du kan använda båda ((lägger ner
 5 |((rycker på axlarna)
 6 rockringen)) (.) eh |första gruppen andra gruppen å tredje

I exempel 41 rycker läraren på axlarna för att markera att det inte har någon skillnad vilket ord man använder för hula hula ring i samband med att hen säger *du kan använda båda*.

Exempel 42. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

33 Lä: hmm va e gaffel? |nu vet ja int va gaffel e |så visar ja
 34 |((skakar på huvudet)) |((vänder sig
 35 om och visar lappen till SE1 och SE2))
 36 ti mina kompisar va e gaffel |hu sku ni kunna visa
 37 |((gestikulerar med öppna
 38 händer mot SE1 och SE2))
 39 SE2: |((gestikulerar att man äter))
 40 Lä: |((nickar och gestikulerar att man äter))

I exempel 42 ser vi att läraren skakar på huvudet för att visa att hen inte vet vad gaffel betyder. Läraren nickar också för att visa godkännande till elevens sätt att visa vad gaffel är, och upprepar elevens gest. Till skillnad från gester, som också är en typ av rörelse, så sker rörelser enligt Backlund (2006, s. 89) oftast omedvetet som förstärkning av det vi säger eller som ett sätt att dra uppmärksamhet från det som sägs.

Exempel 43. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

75 Lä: så du ska |springa dit (.)
 76 |((sveper med handen mot den ena sidan till den
 77 andra))
 78 |springa (.)
 79 |((visar rörelse med armarna som att man springer))
 80 |å springa tillbaka å ställa dig sen sist i kö
 81 |((sveper med handen igen åt andra hållet))

Exempel 44. Från utdrag 2, Instruktion Rymdspelet.

15 Lä: |ett två tre fyra |fem↑ å:h ja hamna på en
 16 |((pekar på motsvarande rutor)) |((håller kvar fingret på
 17 ruta fem))
 18 |ruta där de e stjärnfall (.) då står de (.) stjärnfall (.)
 19 |((vrider spelplanen))
 20 |två↑ (.) steg framåt |ett två då hamnar ja (.)|ett (.)
 21 |((visar två fingrar)) |((tar två steg framåt)) |((pekar
 22 på spelplanen))

I exempel 43 och 44 förstärker läraren det hen säger genom att visa med kroppen vad som avses med det som uttrycks verbalt. I exempel 43 visar läraren en rörelse med armarna (rad 79) som att man springer när hen vill illustrera vad *springa* betyder. I exempel 44 tar läraren fysiskt två steg framåt medan hen räknar stegen och visar på spelplanen. Läraren hade funderat på förhand hur man på olika sätt kunde förtydliga det verbala budskapet i instruktionerna men hen sa i intervjuerna att dessa rörelser var något hen kom på i stunden för att förtydliga det hen sa.

Mimik och minspel

Exempel 45. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```

29  Lä:   kö (.) så tar ja opp ett ord ((ser på lappen)) |det står
30                                           |((visar upp
31      lappen))
32      gaffel ((lägger ett finger på munnen och rynkar pannan))
33      hmm va e gaffel? |nu vet ja int va gaffel e |så visar ja
34                                           |((skakar på huvudet))      |((vänder sig
35      om och visar lappen till SE1 och SE2))

```

Läraren använder ansiktsuttryck på olika sätt medan hen ger instruktioner. Ansiktsuttrycket förstärker det läraren säger och används ofta tillsammans med en annan icke-verbal strategi. I exempel 45 spelar läraren rollen som elev för att visa eleverna hur man ber om hjälp om man inte förstår vad ordet på lappen betyder. Förutom gesten att lägga ett finger på munnen som tolkas som en funderande gest så förstärker läraren detta med att rynka pannan och skaka på huvudet.

Exempel 46. Från utdrag 2, Instruktion Rymdspelet.

```

25  Lä:   |vanlit spel (.)          svarar du |rätt så får du
26      |((för pekfingret längs spelplanen))|((nickar))
27      stanna vi din plats (.) svarar du |fel så (.) så går du
28                                           |((rynkar på näsan,
29      skakar på huvudet och skakar på handen))

```

I exempel 46 rynkar läraren på näsan för att indikera något negativt, i det här fallet att svara fel på multiplikationsproblemet i spelet. Förutom att rynka på näsan skakar läraren även på huvudet och handen.

Kroppshållning

Det är svårt att uttyda kroppshållning från transkriptioner, därför vill jag redogöra här för lärarens kroppshållning under instruktionsfasen. Jag upplever att läraren är avslappnad inför gruppen, men har ändå en stark närvaro som gör att eleverna är uppmärksamma när hen ger instruktioner. Läraren har en öppen hållning och bjuder in till eventuella frågor.

Revir

Lärarens närhet eller avstånd till eleverna beror mycket på vilken typ av aktivitet hen instruerar. Är det en rörelseaktivitet som i utdrag 1, Ord-bild-leken, använder läraren ett större utrymme och rör sig både nära och längre bort från eleverna. Om man placerar lärarens närhet till eleverna utifrån Backlunds (2009, s. 83–84) tre zoner, rör hen sig i alla elevers zoner, även intimzonen inom 50 cm från kroppen och även med de elever som är från den finska skolan. När det gäller aktiviteter som i utdrag 2, instruktion för Rymdspelet, är läraren mer statisk. I och med att spelet var del av stationsundervisning, höll läraren sig vid stationen när hen instruerade.

Läge i förhållande till andra personer

Exempel 47. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```

71  Lä:   försto (.) |tack så mycke bra↑ ((går fram till eleverna))
72          |((visar tummen upp))
73  |så de e [namn] eh schh (.) så eh de här e lite som stafett
74  |((böjer sig framåt))
75  så du ska |springa dit (.)
76          |((sveper med handen mot den ena sidan till den
77  andra))
78  |springa (.)
79  |((visar rörelse med armarna som att man springer))
80  |å springa tibaka å ställa dig sen sist i kö
81  |((sveper med handen igen åt andra hållet))
82  (.) mm↑ (.) |okej har du frågor (.) nä då ska ja dela in
83          |((ler och nickar))
84  er i grupper

```

Exempel 47 visar att läraren efter att ha instruerat aktiviteten går fram till eleverna som sitter i en ring på golvet och böjer sig framåt mot dem så att hen kommer längre ner och

får kontakt med eleverna. Under en del av instruktionen har läraren visat aktiviteten tillsammans med två elever en liten bit från resten av gruppen och för att försäkra sig om att eleverna som har tittat på har förstått uppgiften upprepar läraren kort hur de ska springa och undrar sedan om de har frågor. Enligt Steinberg (2004, s. 260) får man ett bättre samtal och en närmare relation till eleverna när man befinner sig på samma fysiska nivå.

Materiella artefakter

Exempel 48. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```
1  Lä:  okej (.) nu kommer nästa lek (.) ser du att vi har tre
2      stycken (.) eh rockringar eller |hula hula ringar rockring
3                                     |((tar upp en rockring))
```

Exempel 49. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```
12  Lä:  |här e bilder (.) till exempel ((tar upp en bild och visar
13      |((pekar på ringarna))
14      upp den)) en gris ((lägger ner bilden)) eller ((tar upp en
15      ny bild och visar upp den)) pären (.) okej |här e bilder
16      |((pekar))
17      ((lägger ner bilden))mm (.) här ((visar med armarna mot den
18      andra sidan och går dit)) på andra sidan (.) har |ja samma
19      |((visar
20      upp lapparna i sin hand))
21      (.) sak men (.) ord |okej (.)
```

I de flesta instruktionsgivningar använder läraren någon typ av materiell artefakt. Med hjälp av artefakterna får de finskspråkiga eleverna en visuell representation av det som läraren förklarar på svenska, men också de svenskspråkiga eleverna har lättare att minnas hur aktiviteten går till om materiella artefakter används. I exempel 48 visar läraren upp en rockring medan hen säger båda alternativen *hula hula ringar* och *rockring*. I exempel 49 visar läraren att det är bilder på lapparna som ligger inne i rockringen, och att lapparna är olika genom att visa två olika lappar och säga det motsvarande svenska ordet. Därefter visar läraren lapparna som finns i en hög på andra sidan salen och att de lapparna har olika ord.

Exempel 50. Från utdrag 1, Instruktion Ord-bild-leken.

```
1  Lä:  så har vi sista stationen (.) här e ett spel ((tar upp
```

```

2 spelplanen och håller upp den framför klassen)) ett
3 rymdspel [namn] [namn] int ännu (.) nu får du stäng- (.)
4 stäng den (.) okej (.) ett rymdspel (.) så du börjar
5 |vi startrutan (.) å |här e mål (.) alla |sätter sin
6 |((pekar på startrutan)) |((pekar på mål)) |((pekar på
7 startrutan))
8 spelmarkör hit (.) |å <en i tåge> kastar
9 |((lägger ner spelplanen på bordet))
10 |tärningen här e en tärning (.) ja kastar till |exempel
11 |((plockar upp tärningen och visar upp den)) |((kastar
12 tärningen)) ja fick |siffran fem då far ja |framåt fem steg
13 |((visar fem fingrar)) |((visar upp
14 spelplanen))

```

Exempel 50 är från instruktionen av Rymdspelet. Då det är ett brädspele som hen instruerar tar hen upp spelbrädet och visar det för alla i klassen. När hen förklarar hur spelet går till använder hen sig av rutorna på spelbrädet och förklarar vad spelet går ut på och vad som finns på rutorna samt vilken funktion de har. Läraren använder även tärningen för att visa vad hen pratar om, och kastar den för att kunna illustrera hur spelet går till.

4.2.2 Smågruppsfas

Gester

Läraren använder gester när hen hjälper eleverna att samarbeta. Den vanligaste gesten för att få eleverna att samarbeta är att peka mellan eleverna från den svenska skolan och eleverna från den finska skolan för att visa att de tillsammans ska göra aktiviteten och lösa eventuella problem.

Exempel 51. Från utdrag 3, Ketkä olivat Runebergin ystäviä.

```

1 SE1: a:lltså: [Lä] |vi fatta inget för de sto på finska
2 Lä: |vilka har ni hitta
3 |((ser på deras papper))
4 SE2: hur |ska man veta då de står på finska
5 Lä: |ja men då måst ni ta
6 hjälp av era kompisar (.) dom föstår ju frågan å ni
7 föstår ju svarena så får ni |samarbeta lite eller hur
8 |((pekar fram och tillbaka))
9 |((går framåt tillsammans med eleverna))

```

I exempel 51 söker eleverna lärarens hjälp och förklarar att de inte förstod då frågan stod på finska, och hur de ska veta då de inte förstår vad det står på finska. Läraren förklarar att de då ska söka hjälp hos sina finskspråkiga kompisar i gruppen, och förklarar också hur deras samarbete kan fungera – de finska eleverna förstår frågan och kan förklara den medan de svenska eleverna förstår svarsalternativen och kan förklara dem, eller svara på frågan om de vet svaret. Läraren förstärker detta genom att peka fram och tillbaka mellan de finska och de svenska eleverna.

Exempel 52. Från utdrag 6, Ai, vuorotellen.

```

27 Lä:   eh [FE1] [FE1] berätta (.) för dom andra så om du tog den
28       där (.) nu får [SE1] välja- vilken väljer [SE1]
29 SE1:  eh
30 FE1:  häh?
31 Lä:   |så <turvis>
32       |((pekar med handen mot en elev i gången))
33 FE1:  ai et vuorotellen
34 Lä:   |jå jå
35       |((nickar))

```

I exempel 52 är aktiviteten som eleverna ska göra tillsammans en målarbild med multiplikationsproblem. Läraren har förklarat för eleverna i ett par hur de ska göra aktiviteten tillsammans, men FE1 förstår ännu inte att de ska samarbeta i aktiviteten och turvis välja ett fält att måla. Läraren förklarar att FE1 ska berätta åt SE1 vilket fält hen väljer att måla och sen byter det tur till SE1. För att förstärka ordet *turvis* pekar läraren med handen mot en elev i gången och då förstår FE1 hur de ska göra.

Exempel 53. Från utdrag 5, Aamupala.

```

4 SE2:  va betyder de där?
5 SE3:  aj va han |<äter> (.) <tårta?>
6       |((vänder sig om och ser på läraren))
7 Lä:   ja å va e aamupala (.) |fråga
8       |((pekar mot de finska eleverna))
9       va e |aamupala

```

I exempel 53 använder läraren också gesten att peka när hen vill att eleverna, som har vänt sig till läraren om betydelsen av en fråga i frågesportsorienteringen, istället ska fråga

sina finskspråkiga kompisar. Läraren använder alltså gesten som ett pronomen för att visa vem eleverna från den svenska skolan ska fråga.

Exempel 54. Från utdrag 3, Ketkä olivat Runebergin ystäviä.

```

20 Lä: |va e ystävä (.)
21 |((tittar på de finska eleverna, visar handflatorna och
22 rynkar på näsan)) ((eleverna tittar runt på varandra))
23 |e ni ystäviä? (.) här e ystäviä |ni kan vara
24 |((pekar på de finska eleverna en och en)) |((pekar på de
25 svenska eleverna en och en))
26 ystäviä |jag å [namn] är ystäviä eller hur
27 |((pekar på sig själv och på den som filmar))
28 |va e ystävä?
29 SE2: |de e kom|pisar
30 Lä: |ja:↑ ja:↑ precis↑

```

I exempel 54 försöker läraren förklara ordet *ystävä* för eleverna när hen inte lyckas få eleverna från den finska skolan att förklara det på ett annat sätt. För att förstärka frågan *e ni ystäviä* (sve. *vänner*) pekar läraren först mellan två elever från den finska skolan, sedan pekar hen mellan två elever från den svenska skolan när hen säger *ni kan vara ystäviä* och till sist mellan sig själv och forskaren som filmar då hen säger *jag och [namn] är ystäviä*. Det här resulterar i att de svenska eleverna förstår vad ordet betyder.

Exempel 55. Från utdrag 5, Aamupala.

```

17 Lä: ja va e aamupala
18 SE2: ja föstår int typ (xxx)
19 Lä: nå han |äter åtminstone (.) <äter↑> (.) å klockan e
20 |((gestikulerar att hen äter))
21 tidit på moron klockan e sju ungefär på moron

```

Läraren använder även gester för att förstärka ett ord, som i exempel 54 där läraren förstärker ordet *äter* genom att gestikulera att hen äter, alltså för handen mot munnen. När eleverna från den finska skolan inte förstår det verbala budskapet, finns de icke-verbala strategierna där som förstärkning och eleverna kan använda detta som modell för att kommunicera med varandra.

Rörelser

Exempel 56. Från utdrag 4, Fru.

20 Lä: men till exempel (.) äh (.) när man e gift så e de ofta
 21 en mamma å en pappa (.) å |de här e pappan (.)men |vem e
 22 |((pekar på frågan)) |((vänder
 23 upp båda handflatorna och rynkar ansiktet))
 24 mamman |fredrika fanny eller tessa

I smågruppsfasen använder läraren samma typ av rörelser som i instruktionsfasen. Hen nickar eller skakar på huvudet när hen visar *ja* eller *nej* och rycker på axlarna när hen visar att hen inte vet. Exempel 55 illustrerar att läraren kan visa att det är en fråga genom att vända upp båda handflatorna.

Mimik och minspel

Exempel 57. Från utdrag 3, Ketkä olivat Runebergin ystäviä.

10 SE2: |men dom kan ju int säg på svenska va de va
 11 Lä: nä: vilken fråga hade ni |problem me
 12 |((ler mot de finska eleverna))
 13 SE2: den här ((springer framåt och pekar))
 14 Lä: ja nå vi ska gå dit å kolla ((går tillsammans med eleverna
 15 till frågan)) okej |**ketkä olivat runebergin ystäviä ystävä**
 16 |((pekar på frågan))
 17 va e **ystävä** ((tittar på eleverna)) va e **ystävä** ((ler och
 18 tittar på eleverna)) hu ska ni förklara **ystävä**

I exempel 57 tar eleverna från den svenska skolan kontakt med läraren och ber om hjälp när de inte förstår en av frågorna i frågesportsorienteringen om Runeberg. Eleverna från den svenska skolan konstaterar att eleverna från den finska skolan inte kan förklara på svenska. För att inkludera eleverna från den finska skolan ler läraren uppmuntrande mot dem, innan de går tillsammans till frågan som gruppen har problem med. När läraren frågar eleverna (rad 17) vad *ystävä* betyder tittar hen runt på eleverna och ler uppmuntrande för att bjuda in dem att svara på frågan.

Exempel 58. Från utdrag 5, Aamupala.

7 Lä: ja å va e **aamupala** (.) |fråga
 8 |((pekar mot de finska eleverna))
 9 va e |**aamupala**
 10 |((böjer sig ner bredvid finska eleverna och tar
 11 ögonkontakt))
 12 va e **aamupala** hu ska ni förklara **aamupala**

I exempel 58 ber läraren först eleverna från den svenska skolan att fråga eleverna från den finska skolan vad *aamupala* (sve. *frukost*) betyder. Eleverna står lite skilt grupperade så läraren tar kontakt med eleverna från den finska skolan genom att böja sig ner bredvid dem och ta ögonkontakt på samma gång som hen frågar dem vad *aamupala* betyder.

Kroppshållning

När läraren går runt och hjälper eleverna under smågruppsfasen har hen en öppen kroppshållning, är avslappnad i armarna och rör sig med naturliga rörelser. Hen visar inte tecken på stress eller irritation och hen visar intresse för det eleverna gör och bjuder in till eventuella frågor genom att vända hela kroppen mot eleverna utan att korsarmarna.

Revir

Exempel 59. Från utdrag 5, Aamupala.

```

1 SE?: alltså den här va svår (xxx)
2 Lä: ((går fram till en grupp elever som står framför en fråga
3 och läser))
4 SE2: va betyder de där?
5 SE3: aj va han |<äter> (.) <tårta?>
6 |((vänder sig om och ser på läraren))
7 Lä: ja å va e aamupala |fråga
8 |((pekar mot de finska eleverna))
```

Exempel 60. Från utdrag 8, Mutta Runeberg.

```

2 FE1: ei kukaan voi tietää mitä söi viimeks aamupalaksi
3 Lä: mm |mutta runeberg
4 |((går närmare de finska eleverna))
5 |nu e de runeberg (.) va åt han allti ti moronmål (.) mm
```

När läraren rör sig runt smågrupperna medan de gör aktiviteterna går läraren in och ut i elevernas alla tre zoner. I exempel 59 kan man se att när läraren går runt och kontrollerar hur det går för smågrupperna när de gör aktiviteterna håller hen ett litet avstånd för att iakta gruppen. Om hen märker att någon behöver hjälp går hen närmare och visar att hen finns där om eleverna behöver fråga om hjälp (rad 2). Exempel 60 är från samma diskussion som exempel 59 men längre fram, och läraren går in i en närmare zon till eleverna från den finska skolan för att engagera dem i frågan vad *aamupala* betyder.

Läge i förhållande till andra personer

Exempel 61. Från utdrag 5, Aamupala.

7 Lä: ja å va e **aamupala** |fråga
 8 |((pekar mot de finska eleverna))
 9 va e |**aamupala**
 10 |((böjer sig ner bredvid finska eleverna och tar
 11 ögonkontakt))
 12 va e **aamupala** hu ska ni förklara **aamupala**

I exempel 61 böjer läraren sig ner till elevernas ögonhöjd för att visa att hen tar kontakt med dem och riktar frågan till dem. Läraren försöker först få eleverna från den svenska skolan att ta kontakt och fråga själva, men väljer sen att själv ta kontakt med eleverna från den finska skolan för att få dem att förklara för eleverna från den svenska skolan vad *aamupala* betyder. Läraren går ofta ner i ögonhöjd med eleverna när hen interagerar med dem i smågrupperna, beroende på var de gör aktiviteterna.

Materiella artefakter

Exempel 62. Från utdrag 6, Ai, vuorotellen.

7 Lä: eh nä: [FE1] om du väljer- [FE1] berättar- [FE1] väljer
 8 till exempel |vilken ska vi välja (.) ska vi ta den
 9 |((pekar på pappret))
 10 FE1: **eh** ((pekar på pappret))
 11 Lä: den (.) eller ska vi-
 12 FE1: **saanks (mä) selittää suomeks**
 13 Lä: |jå jå
 14 |((nickar))
 15 FE1: **ehm (.) mikä se oli**
 16 Lä: eller ska vi ta- vi kan ta nån enkel ska vi ta |den
 17 |((pekar))
 18 FE1: |**yks**
 19 Lä: |ett gånger ett (.) va e ett gånger ett
 20 SE1: |öh
 21 FE1: |öh ett
 22 Lä: ett precis å den ska vara brun (.) då får alla färglägga
 23 med brunt (.) alla får färglägga med brunt (.) mm (.) å
 24 [FE1] berätta att de va |den (.) den (.) den
 25 |((pekar turvis på pappren))

I smågruppsfasen använder läraren de materiella artefakter som ingår i aktiviteterna som eleverna utför som stöd för kommunikationen. I exempel 62 ska eleverna välja en ruta med ett multiplikationsproblem och lösa det, och produkten motsvarar en färg som rutan ska färgläggas med. Läraren förhandlar med eleven om vilket multiplikationsproblem de ska välja att lösa genom att peka på ett problem på pappret.

Eleven kan då också kommunicera med läraren genom att själv peka på det problem hen önskar lösa. När de har förhandlat fram produkten och kommit fram till att rutan ska färgläggas med brunt kan läraren visa på de andra elevernas papper vilken ruta FE1 valde, och visar då på samma gång hur eleverna i fortsättningen kan visa varandra vilken ruta de har valt.

4.2.3 Diskussion

I instruktionsfasen använder läraren fler och mer varierande icke-verbala strategier än i smågruppsfasen. Eftersom instruktionerna och delvis instruktionsgivningen är planerad på förhand har läraren kunnat fundera på hur hen kan underlätta elevernas förståelse av de muntliga instruktionerna genom icke-verbala strategier.

Det var lättare att kategorisera lärarens gester enligt Backlunds (2006) tre typer, signalerande, beskrivande och ledsagande gester i instruktionsfasen. I smågruppsfasen använder läraren ofta gester mellan eleverna för att få dem att samarbeta som till exempel att peka mellan eleverna från de båda skolorna för att visa att de tillsammans ska lösa problemet. Läraren använder beskrivande gester i både instruktionsfasen och smågruppsfasen då hen visar antal med händerna. Jag har inte inkluderat exempel på beskrivande gester i smågruppsfasen i utdragen från materialet, men när läraren hjälper eleverna med något som rör siffror eller antal så visar hen med händerna på samma sätt som i exempel 36 och 37.

I både instruktionsfasen och smågruppsfasen använder läraren rörelser som att nicka, skaka på huvudet och rycka på axlarna för att indikera ja eller nej eller bra eller dåligt. I instruktionsfasen använder läraren också rörelser för att förtydliga det hen menar som exempelvis att visa en springrörelse när hen vill att eleverna ska springa eller tar två steg framåt när eleverna ska ta två steg framåt på spelplanen.

Läraren tenderar att använda samma typ av mimik och minspel i instruktionsfasen och i smågruppsfasen. Ofta i samband med andra icke-verbala strategier som att skaka på huvudet eller visa en gest, använder läraren ansiktsuttryck som att rynka på näsan om hen vill visa att man inte ska göra på ett visst sätt eller det är fel svar. På samma sätt visar läraren att något är en fråga genom att rynka på pannan och på samma gång rycka på axlarna eller visa handflatorna. Läraren tar kontakt med eleverna från den finska skolan genom att använda ögonen och miner som uppmuntrande leenden för att inkludera dem i situationer där de kanske har svårt att förstå de andra eleverna och läraren.

I både instruktionsfasen och i smågruppsfasen har läraren en avslappnad kroppshållning och visar inte stress eller irritation mot eleverna. Eftersom det är viktigt att eleverna känner trygghet under tandemträffen behöver läraren fungera som en stabil, trygg punkt med låg tröskel för eleverna att ta kontakt med. Läraren har en öppen kroppshållning med avslappnade armar och vänder sig mot eleverna när hen talar med dem.

I instruktionsfasen står läraren så att alla elever hör och ser vad hen instruerar. Beroende på vilken typ av aktivitet läraren instruerar står hen framför gruppen på ett ställe eller rör sig i rummet. Därför varierar också lärarens avstånd till eleverna och hur hen går in och ut ur elevernas zoner. I smågruppsfasen kan man bättre urskilja lärarens val av avstånd till eleverna. Om läraren endast vill följa med hur det går när eleverna utför aktiviteten, håller hen ett större avstånd. Ser läraren att eleverna behöver hjälp går hen närmare och visar att hen finns där som stöd vid behov. Och när läraren interagerar med eleverna och hjälper dem samarbeta kan hen gå in i elevernas närmaste zon.

Läraren går oftare ner till samma fysiska nivå som eleverna i smågruppsfasen än i instruktionsfasen då hen under instruktionsgivningen behöver vara synlig för alla elever. Läraren kan gå ner på samma nivå som eleverna och fråga om det finns frågor i slutet av instruktionsgivningen om eleverna exempelvis sitter på golvet, medan hen ofta står upprätt när hen undrar om eleverna har frågor då eleverna sitter i skolbänkarna. I

smågruppsfasen går läraren dock ofta ner till elevernas nivå när hen interagerar med dem och hjälper dem.

Läraren använder ofta de materiella artefakter som anknyter till aktiviteten för att understryka vad hen talar om eller vilket ord som är nyckelordet, till exempel i instruktionsfasen genom att visa rockringen när hen talar om de två olika orden för rockring och visar lapparna med bilder och ord i instruktionen för ord-bild-leken, visar på spelbrädet och visar upp tärningen i instruktionen för rymdspelet och i smågruppsfasen pekar på ordet *fru* i frågan i frågesportsorienteringen och visar sin ring när hen försöker förklara ordet.

Läraren berättar att hen insåg efter de första tandemträffarna att man måste försöka vara så tydlig som möjligt och prata så lite som möjligt. Man behöver förenkla allting och använda så enkla ord som möjligt. När det gäller att förbereda instruktionerna säger läraren att hen brukar gå igenom i tankarna på förhand vad hen ska säga men ingenting är nerskrivet. Alltid då hen pratar om siffror brukar hen visa med fingrarna och om det finns saker, alltså materiella artefakter, så försöker hen lyfta på dem eller peka och visa. Hen tycker ändå att många sådana handlingar sker utan att hen behöver tänka särskilt mycket på det, och att hen märker att man med tiden tar in lite mer och mer av sådana handlingar.

Läraren påpekade att hen med egen grupp elever inte skulle använda lika mycket kroppspråk i instruktionen av Rymdspelet, och visa med steg fram och tillbaka. Hen skulle inte heller försöka visa vad orden betyder, men i princip gå igenom samma saker när det gäller hur man spelar spelet, som att man kastar tärningen och går framåt eller bakåt beroende på vart man hamnar, men på ett mycket enklare sätt.

5 Sammanfattande diskussion

Syftet med avhandlingen var att visa hur läraren använder kommunikationsstrategier, verbala och icke-verbala, för att få elever i en blandad språkgrupp att förstå instruktioner, vilka kommunikationsstrategier läraren använder för att stötta kommunikation mellan eleverna från de båda språkgrupperna och visa när läraren byter språk och varför. Jag har analyserat de verbala och icke-verbala strategierna skilt för sig men det är kombinationen av dessa som gör att lärarens instruktioner och stöttning av kommunikation blir mer förståeliga. Resultatet visar att läraren använder sig av olika verbala strategier som upprepning, betoning, förklaring av begrepp och parafasering för att förtydliga sitt språk och sitt budskap och icke-verbala strategier som gester, rörelser, mimik och minspel samt materiella artefakter för att tydliggöra de muntliga yttrandena.

Jag valde ut ett antal modifieringar i inlärriktat tal för min analys från Abrahamsson (2009) och Södergård (1998). Läraren använder inte alla modifieringar som jag valde att analysera, men jag anser att det också är intressant att se vilka modifieringar läraren inte använder i så stor utsträckning. Eftersom gruppen inte är homogen utan består av elever från två språkgrupper kan läraren inte anpassa sitt språk för mycket till den ena språkgruppen. Läraren använder både fonologiska och morfo-syntaktiska kortformer när hen talar till den språkligt blandade gruppen och även när hen talar med eleverna från den finska skolan. Läraren artikulerar inte heller överdrivet tydligt, men har ett i grunden tydligt lärarspråk. Språkbyte, eller kodväxling, sker endast när läraren tillsammans med eleverna funderar på betydelsen av ett ord eller en mening på det andra inhemska språket, när språkbyte behövs av trygghetsskäl eller läraren gör ett omedvetet språkbyte.

Eftersom materialet samlades in i början av projektet och arbetssättet inte var finslipat är resultatet av denna undersökning på intet sätt uttömmande för hur lärarens kommunikationsstrategier i ett tvåspråkigt klassrum inom språkduktandem fungerar. Den här studien kan heller inte ge en generaliserande bild av hur lärarens språkliga roll ser ut i språkduktandem eftersom det är en fallstudie som undersöker endast en lärarens sätt att använda kommunikationsstrategier. Alla lärare har sitt eget sätt att

undervisa och kommunicera fram information till eleverna. Jag anser ändå att studien ger en övergripande bild av hur lärare kan använda olika kommunikationsstrategier i en grupp med elever både från den finska och den svenska skolan.

Då den här studien fokuserar på lärarens kommunikationsstrategier kan man omöjligt säga om lärarens modifierade språk hade någon påverkan, negativ eller positiv, på elevernas tillägnande av språket. Då språkduschtandem inte heller fokuserar på språkinläring har det mindre betydelse så länge eleverna förstår tillräckligt mycket för att genomföra aktiviteterna och umgås med elever från den andra språkgruppen.

Materialet i den här undersökningen var det första materialet som samlades in inom projektet *Språkduschtandem skolor*, därför var instruktionerna för lärarnas språkanvändning under utveckling. Läraren använde ett strikt särskiljande språk enligt språkbadsprincipen, men i efterhand märkte man inom projektet att det fanns behov av att läraren också skulle kunna använda ord och fraser på det andra språket. Det kunde hjälpa eleverna vidare i aktiviteten när det visade sig att det var svårt för den andra språkgruppen att förstå trots användningen av kommunikationsstrategier.

Längre fram under våren 2019 diskuterade forskarna och lärarna användningen av språket och de behov som verkade finnas, och man kom överens om att lärarna i vissa fall kunde ta till ord och fraser på det andra språket för att få kontakt eller hjälpa eleverna att komma framåt och förstå varandra utan att man övergick helt till det andra språket. Viktigt är dock att hitta en balans när man använder det andra språket så att eleverna inte lär sig att vänta på att instruktionerna ska komma på det egna språket och därför slutar lyssna till instruktionerna på det andra språket, men det finns alltså utrymme för ett mer flexibelt mångfaldigt språk i språkduschtandem.

Valet av ett induktivt tillvägagångssätt var naturligt då jag redan hade deltagit i tandemundervisningen och hade sett hur läraren använde olika strategier för att få fram budskapet och stötta kommunikationen mellan eleverna. Det påverkade även mitt val av

tema för avhandlingen då mitt intresse för verbala och icke-verbala strategier väcktes av lärarens mångsidiga sätt att undervisa.

Analysmetoden som användes i undersökningen fungerade bra för ändamålet. Tematiseringen av hela materialet gjorde att jag fick en överblick över lärarens kommunikationsstrategier och kunde avgränsa analysmaterialet till transkriberade utdrag som visade de mest förekommande strategierna. Utdragen var ganska svåra att transkribera då jag ville få med både verbala och icke-verbala strategier i samma transkription. Vissa strategier gick inte att ta med i transkriptionerna, som taltempo i hela utdraget och en detaljerad fonologisk transkription för att få fram lärarens artikulation. Istället diskuterade jag sådana aspekter från videomaterialet och gav exempel när jag kunde, till exempel när läraren tydligt talade långsammare.

Då språkduchtandem är ett nytt arbetssätt behövs mera forskning för att se vilka verbala och icke-verbala strategier som fungerar bäst för elevernas förståelse av instruktioner. Det har redan gått några år sedan materialet samlades in. Det vore intressant att se hur läraren som medverkade i undersökningen har utvecklat sitt sätt att undervisa tandemgruppen, och om hen har tagit in nya strategier.

Det hade varit intressant att närma sig materialet explanatoriskt och ta reda på hur dessa kommunikationsstrategier och modifieringar påverkade begripligheten av inflödet och om det hade en övergripande påverkan på elevernas inläring. Det vore även intressant att veta om eleverna upplevde att det ökade deras språkmedvetenhet och om attityden till att lära sig det andra språket blev mer positiv när läraren började använda mer finska i sin undervisning efter beslutet inom projektet att lärarna får använda finska vid behov.

Vidare vore det också intressant att se hur ett mera flexibelt mångfaldigt arrangemang kunde fungera i språkduchtandem, där eleverna kunde ta stöd av sitt modersmål för att lära sig det andra språket. Med ett material från hela projektiden vore det intressant att kvantifiera lärarens strategier och modifieringar och jämföra det med material från

lärarens vanliga undervisning för att se vilka strategier och modifieringar som läraren använder specifikt i undervisning med en språkligt blandad grupp.

Källor

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Adelswärd, V. (1995). Institutionella samtal – struktur, moral och rationalitet. Några synpunkter på värdet av samtalsanalys för att studera mötet mellan experter och lekmän. I: A-M Ivars & P. Slotte (red.), *Folkmålsstudier* 36, (s. 109–137). Helsingfors.
- Ashby, E. (2019). *Språkstimulera mera! Att stötta barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Backlund, B. (2006). *Inte bara ord. En bok om talad kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Backlund, M., Bäck, S., Engberg, C., Hansell, K., Hansell, S., Harkkila, T., ... Ståhl, M. (2018). *Eklasstandem eluokkatandem*. Hämtat 2020-05-15 från <https://blogs2.abo.fi/tandem/eklasstandem/>
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6. edition). Bristol: Multilingual Matters.
- Bancroft, J. (1997). Nonverbal Communication: How Important Is It for the Language Teacher? *Mosaic: A Journal for Language Teachers*, 4(4), 3–12. Hämtat 2020-10-10 från <https://eric.ed.gov/?id=EJ554023>
- Brammerts, H. (2003). Språkinläring i tandem och inlärautonomi. Om utvecklingen av ett koncept. I: Bengt Jonsson (red.), *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok* (s. 13–21). Härnösand: Color Tryck.
- Brammerts, H. & Calvert, M. (2003). Att lära genom kommunikation i tandem. I: Bengt Jonsson (red.), *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok* (s. 31–44). Härnösand: Color Tryck.
- Bell, J. (2005). *Introduktion till forskningsmetodik*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylypy*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020100882751>
- Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. (2007). Språkbud 20 år. I går, i dag och i morgon. Kielikylypy 20 vuotta. Eilen, tänään ja huomenna. I: S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (red.), *Kielikylypykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto, Levón-instituutti. Tillgänglig: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf
- Bärlund, P., Nyman, T., & Kajander, K. (2015). "Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kielisuihkutteluun tänään." Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia kielisuihkutuksesta. *Elävä ainepedagogiikka* 9, (s. 76–96). Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51230/barlundetal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Coolican, H. (2014). *Research Methods and Statistics in Psychology*. London: Psychology Press.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U. (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. I: Christiande Dalton-Puffer, Tanja Nikula & Ute Smit (red.), *Language Use and Lanuage Learning in CLIL Classrooms* (s. 1–20). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Denscombe, M. (2014). *The Good Research Guide: For Small-scale Research Projects* (5. edition). Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Elo, J. & Pörn, M. (2018). Challenges of implementing authenticity of tandem learning in formal language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1516188>
- Elstermann, A-K. (2016). Learner support in telecollaboration: Peer group mediation in teletandem. Ruhr Universität Bochum.
- Finlex (1998). Lag om grundläggande utbildning 628/1998. Hämtat 2020-05-15 från <https://finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- FinTandem (2020). *Vad är FinTandem*. Tillgänglig: <https://www.fintandem.fi/fintandem/vad-ar-fintandem/>
- Hammarberg B. (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle* (s. 27–84). Lund: Studentlitteratur.
- Hansell, K. & Pörn, M. (2016). Tandempar skriver tillsammans – Interaktionsmönster i gemensamma skrivprocesser. *Nordand – Nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, 11(1), 93-117.
- Hansell, K. & Pörn, M. (2021). *Samskrivande i virtuell lärmiljö. Interaktionsmönster i tandempars L1–L2-samarbete*. [Manuskript under arbete]. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi.
- Hansell, K., Pörn, M. & Bäck, S. (2020). Lärares interaktion i virtuell tandemundervisning. I: H. Hirsto, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räsänen & N. Keng (red.), *Arbetslivskommunikation III* (s. 114–127). Vakki Publications 12.
- Hassel, E. (2019). *Upprätthållande av interaktionen i eklasstandem. Studerandes strategier vid språkliga problem*. Avhandling pro gradu, Åbo Akademi, Vasa. Hämtat 2020-10-10 från <https://core.ac.uk/download/pdf/186507791.pdf>
- Järvisalo, S. (2015). *Inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier hos två gymnasister i klasstandem*. Avhandling pro gradu, Vasa universitet, Vasa. Hämtat 2020-10-10 från <https://osuva.uwasa.fi/handle/10024/1211>

- Karjalainen, K. (2011). Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion. *Acta Wasaensia Nr 244*. Språkvetenskap 43. Vasa universitet.
- Karjalainen, K., Engberg, C., Pörn, M. & Korhonen A. (2015). Koodinvaihdot kolmanteen kieleen suomen ja ruotsin kielten luokkatandem-opiskelussa. I: D. Rellstab & N. Siponkoski (red.), *Rajojen dynamiikkaa, Gränsernas dynamik, Borders under Negotiation, Grenzen und ihre Dynamik* (s. 127–136). VAKKI-symposiumi XXXV 12.–13.2.2015. VAKKI Publications 4. Vasa.
- 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*, 6(1), 165–184. Tillgänglig: https://www.researchgate.net/publication/281581917_Classroom_tandem__Outlining_a_Model_for_Language_Learning_and_Instruction
- Laurén, Christer (2007). Språkbadspedagogik. I: S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (red.), *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto, Levón-instituutti. Tillgänglig: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf
- Lindström, J. (2008). *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-nativespeaker conversation in the second language classroom. *Working Papers (1982–2000)*. <http://hdl.handle.net/10125/38598>
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Monikielisen akateemisen viestinnän keskus (2020). *Mikä ihmeen EOTO?*. Hämtat 2020-09-10 från <https://movi.jyu.fi/eoto/ohjeet>
- Mård-Miettinen, K. , Palviainen, Å. & Palojärvi, A. (2016). Tvåspråkig undervisning och dess förverkligandeformer. I: Anu Palojärvi, Åsa Palviainen & Karita Mård-Miettinen (red.), *På finska och svenska. Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola* (s. 11–16). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Nikula, T. & Marsh, D. (1997). *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Hakapaino Oy.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- O'Rourke, B. (2007). Models of Telecollaboration (1): eTandem. I: O'Dowd, Robert (red.), *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers* (s. 41–61). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Palojärvi, A., Palviainen, Å., Mård-Miettinen, K. & Helldén-Paavola, S. (2016). ”Kiitos. Lite blåbär?: Tillämpning av tvåspråkig pedagogik. I: Anu Palojärvi, Åsa Palviainen & Karita Mård-Miettinen (red.). *På finska och svenska. Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*, (s. 26–49). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pörn, M. & Hansell, K. (2020) The teacher’s role in supporting two-way language learning in classroom tandem. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (5), 534–549. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1379946>
- Pörn, M. & Karjalainen, K. (2013). Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(2). Hämtat [10.5.2020] från <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2013/klasstandem-i-en-tvasprakig-skolkontext>
- Rowe, V. C. (2009). Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field. *Music Education Research*, 11(4), 425–437. <https://doi.org/10.1080/14613800903390766>
- Rönnerman, Karin (2004). Vad är aktionsforskning. I: Karin Rönnerman (red.). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s. 13–30). Lund: Studentlitteratur.
- Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. (2018). Språkbud i Finlands kommuner. Utredning om språkbud i de inhemska språken i småbarnspedagogik, förskoleundervisning och grundläggande utbildning. Jyväskylä universitet. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7413-8>
- Steinberg, J. (2004). *Världens bästa fröken. När modern pedagogik fungerar*. Falköping: Elanders Gummessons.
- Södergård, M (1998). Lärare och barn i språkbadsdaghem. Planering, inskolning och kommunikation. Avhandling pro gradu, Vasa universitet, Vasa.
- Södergård, M. (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Publikation nr 98 från Acta Wasaensia. Språkvetenskap 20. Vasa: Vaasan Yliopisto.
- Svenska kulturfonden (2020). Strategiskt program för en levande flerspråkighet i Finland 2018-2021. Hämtat 2020-03-16 från <https://www.kulturfonden.fi/stipendierobidrag/halla-strategiskt-program-for-ett-flersprakigt-finland-2018-2021/>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (tredje upplagan). Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tandempedagogik (2020a). Språkduschtandem. Hämtat 2020-08-15 från <https://blogs2.abo.fi/tandem/sprakduschtandem/>
- Tandempedagogik (2020b). Klasstandem. Hämtat 2020-06-15 från <https://blogs2.abo.fi/tandem/klasstandem/>

- Tandempedagogik (2020c). Eklasstandem. Hämtat 2020-06-10 från <http://blogs2.abo.fi/tandem/eklasstandem/>
- Tandempedagogik (2020d). Praktiska arrangemang. Hämtat 2020-06-10 från <https://blogs2.abo.fi/tandem/praktiska-arrangemang/>
- Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talks, and Repair in Interlanguage. *Language Learning*, 30, 417–431. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x>
- Tuokko, Eva, Takala, Sauli Koikkalainen, Päivikki & Anna-Kaisa Mustaparta (2012). *Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja*. Utbildningsstyrelsen. Rapporter och utredningar 2012:1. Hämtat 2020-06-10 från https://www.oph.fi/download/138695_Kielitivoli_.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.
- Utbildningsstyrelsen (2019). Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Helsinki: PunaMusta Oy.
- Vasa stad (2018). Språkstrategi. Hämtat 2019-02-11 från <https://docplayer.se/105700488-Sprakstrategi-vasa-stad-bildningssektorn.html>
- Vasa stad (26.9.2019). Stadens centralförvaltning förnyas. Hämtat 2020-10-10 från <https://www.vaasa.fi/sv/aktuellt/stadens-centralforvaltning-fornyas/>
- Viberg, Å. (1987). Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Stockholm: Natur och kultur.
- Vienola, V. (2004). Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. I: J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (red.), *Tutkiva opettajankoulutus – Taitava opettaja* (s. 71–81). Hämtat 2021-05-15 från <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/pdf/vienola.pdf>
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Williams, P. (2020). När barn lär av varandra – samlärande i praktiken (2. upplagan). Stockholm: Liber AB.
- Yousofi, N. & Bahramlou, K. (2014). The Effect of Teacher Talk Modifications on Second Language Learners' Comprehension and Acquisition. *Journal of English Language and Literature*, 2(1), 154–160. <https://doi.org/10.17722/jell.v2i1.65>

Bilagor

Bilaga 1. Utdrag ur materialet i sin helhet som använts i analysen.

Utdrag 1: Instruktion Ord-bild-leken

1 Lä: okej (.) nu kommer nästa lek (.) ser du att vi har tre
2 stycken (.) eh rockringar eller |hula hula ringar rockring
3 |((tar upp en rockring))
4 |eller hula hula du kan använda båda ((lägger ner
5 |((rycker på axlarna))
6 rockringen)) (.) eh |första gruppen andra gruppen å tredje
7 |((pekar på ringarna en i taget))
8 |gruppen (.)
9 |((visar tre fingrar))
10 första |(.) andra (.) tredje (.) okej↑ (.)
11 |((visar ett finger, två fingrar och tre fingrar))
12 |här e bilder (.) till exempel ((tar upp en bild och visar
13 |((pekar på ringarna))
14 upp den)) en gris ((lägger ner bilden)) eller ((tar upp en
15 ny bild och visar upp den)) pären (.) okej |här e bilder
16 |((pekar))
17 ((lägger ner bilden))mm (.) här ((visar med armarna mot den
18 andra sidan och går dit)) på andra sidan (.) har |ja samma
19 |((visar
20 upp lapparna i sin hand))
21 (.) sak men (.) ord |okej↑ (.)
22 |((lägger ner lapparna på golvet))
23 |å (.) när de e den här tu- |vi e liksom- vi står i kö kan
24 |((pekar mot sig själv)) |((gestikulerar bakom sig))
25 |[SE1] och [SE2] komma å |hjälpa mig (.) kan ni ställa
26 |((pekar på eleverna)) |((gestikulerar bakom sig))
27 er hä: bakom mig ((eleverna går fram och ställer sig bakom
28 läraren)) okej ((tar upp en lapp)) eftersom ja e först i
29 kö (.) så tar ja opp ett ord ((ser på lappen)) |de står
30 |((visar upp
31 lappen))
32 gaffel ((lägger ett finger på munnen och rynkar pannan))
33 hmm va e gaffel? |nu vet ja int va gaffel e |så visar ja
34 |((skakar på huvudet)) |((vänder sig
35 om och visar lappen till SE1 och SE2))
36 ti mina kompisar va e gaffel |hu sku ni kunna visa
37 |((gestikulerar med öppna
38 händer mot SE1 och SE2))
39 SE2: |((gestikulerar att man äter))
40 Lä: |((nickar och gestikulerar att man äter))
41 SE1: |((visar tre fingrar upp och gestikulerar att man äter))
42 Lä: |å ((ritar en gaffel i luften)) ja den har vassa piggar
43 okej |bra nu går ja å hämtar ((joggar till andra sidan))
44 |((visar tummen upp))
45 (.) okej ja hitta gaffel ((visar upp bilden och ordet)) de

46 e rätt (.)|då får ja föra (.) tibaks (.) sätter orden här
 47 |((joggar tillbaka))
 48 |bild å ord |å så går ja sist i kön
 49 |((sätter ner lapparna på golvet)) |((ställer sig i kön))
 50 å nu e de |[SE1] tur att ta
 51 SE1: |((tar en lapp)) sked
 52 Lä: sked (.) om |[SE1] int vet va sked e så |visar hen ti
 53 |((skakar på huvudet)) |((håller upp
 54 lappen framför eleverna))
 55 kompisen nå |va e sked?
 56 |((höjer axlarna och rynkar pannan))
 57 SE1: |((gestikulerar att hen äter))
 58 SE2: |((tittar på sin kompis och gestikulerar att hen inte vet))
 59 Lä: ((imiterar SE2:s gest))
 60 SE1: ((vänder sig mot läraren och nickar))
 61 Lä: mm bra |okej då vet ja |då kan du gå å hämta
 62 |((visar tummen upp)) |((ger lappen till SE1))
 63 SE1: ((springer till andra sidan, tar motsvarande bild och
 64 springer tillbaka))
 65 Lä: okej bra å |så e de |[SE2] tur
 66 |((SE1 lägger lapparna på golvet)) |((lägger
 67 handen på SE2:s axel))
 68 när |[SE1] är tibaks(.) tack ja tror de räcker |ja tror di
 69 |((SE2 tar upp en lapp)) |((SE2
 70 lägger tillbaka lappen))
 71 försto (.) |tack så mycke bra↑ ((går fram till eleverna))
 72 |((visar tummen upp))
 73 |så de e [namn] eh schh (.) så eh de här e lite som stafett
 74 |((böjer sig framåt))
 75 så du ska |springa dit (.)
 76 |((sveper med handen mot den ena sidan till den
 77 andra))
 78 |springa (.)
 79 |((visar rörelse med armarna som att man springer))
 80 |å springa tibaka å ställa dig sen sist i kö
 81 |((sveper med handen igen åt andra hållet))
 82 (.) mm↑ (.) |okej har du frågor (.) nä då ska ja dela in
 83 |((ler och nickar))
 84 er i grupper

Utdrag 2. Instruktion Rymdspelet.

1 Lä: så har vi sista stationen (.) här e ett spel ((tar upp
 2 spelplanen och håller upp den framför klassen)) ett
 3 rymdspel [namn] [namn] int ännu (.) nu får du stäng- (.)
 4 stäng den (.) okej (.) ett rymdspel (.) så du börjar
 5 |vi startrutan (.) å |här e mål (.) alla |sätter sin
 6 |((pekar på startrutan)) |((pekar på mål)) |((pekar på
 7 startrutan))
 8 spelmarkör hit (.) |å <en i tage> kastar
 9 |((lägger ner spelplanen på bordet))
 10 |tärningen här e en tärning (.) ja kastar till |exempel

11 |((plockar upp tärningen och visar upp den)) |((kastar
 12 tärningen)) ja fick |siffran fem då far ja |framåt fem steg
 13 |((visar fem fingrar)) |((visar upp
 14 spelplanen))
 15 |ett två tre fyra |fem↑ å:h ja hamna på en
 16 |((pekar på motsvarande rutor)) |((håller kvar fingret på
 17 ruta fem))
 18 |ruta där de e stjärnfall (.) då står de (.) stjärnfall (.)
 19 |((vrider spelplanen))
 20 |två↑ (.) steg framåt |ett två då hamnar ja (.)|ett (.)
 21 |((visar två fingrar)) |((tar två steg framåt)) |((pekar
 22 på spelplanen))
 23 två ja hamnar dit |å sen e de nästas tur så dehä e helt
 24 |((pekar på eleverna))
 25 |vanlit spel (.) svarar du |rätt så får du
 26 |((för pekfingret längs spelplanen)) |((nickar))
 27 stanna vi din plats (.) svarar du |fel så (.) så går du
 28 |((rynkar på näsan,
 29 skakar på huvudet och skakar på handen))
 30 |tibaka |ti din plats där du va förut då
 31 |((sveper handen bakåt)) |((pekar på spelplanen))
 32 sku ja hamna |dit tibaka om ja sku svara fel på |dendä så
 33 |((drar fingret på spelplanen)) |((pekar på
 34 rutan))
 35 då går ja |tibaka ti de ställe där ja va förut mm (.) så
 36 |((drar fingret på spelplanen))
 37 (.) okej (.) finns de frågor

Utdrag 3. Ketkä olivat Runebergin ystäviä

1 SE1: a:lltså: [Lä] |vi fatta inget för de sto på finska
 2 Lä: |vilka har ni hitta
 3 |((ser på deras papper))
 4 SE2: hur |ska man veta då de står på finska
 5 Lä: |ja men då måst ni ta
 6 hjälp av era kompisar (.) dom föstår ju frågan å ni
 7 föstår ju svarena så får ni |samarbeta lite eller hur
 8 |((pekar fram och tillbaka))
 9 |((går framåt tillsammans med eleverna))
 10 SE2: |men dom kan ju int säg på svenska va de va
 11 Lä: nä: vilken fråga hade ni |problem me
 12 |((ler mot de finska eleverna))
 13 SE2: den här ((springer framåt och pekar))
 14 Lä: jä nå vi ska gå dit å kolla ((går tillsammans med eleverna
 15 till frågan)) okej |**ketkä olivat runebergin ystäviä ystävä**
 16 |((pekar på frågan))
 17 va e **ystävä** ((tittar på eleverna)) va e **ystävä** ((ler och
 18 tittar på eleverna)) hu ska ni förklara **ystävä**
 19 SE2: ((lägger handen på munnen)) mm
 20 Lä: |va e **ystävä** (.)
 21 |((tittar på de finska eleverna, visar handflatorna och
 22 rynkar på näsan)) ((eleverna tittar runt på varandra))

23 |e ni **ystäviä?** (.) här e **ystäviä** |ni kan vara
 24 |((pekar på de finska eleverna en och en)) |((pekar på de
 25 svenska eleverna en och en))
 26 **ystäviä** |jag å [namn] är **ystäviä** eller hur
 27 |((pekar på sig själv och på den som filmar))
 28 |va e **ystävä?**
 29 SE2: |de e kom|pisar
 30 Lä: |ja:↑ ja:↑ precis↑
 31 |((håller ena handflatan upp och nickar))
 32 |så-
 33 |((pekar på frågan))
 34 SE2: |så vem e runeberg kompis med
 35 Lä: |ja: mm
 36 |((nickar))

Utdrag 4. Fru.

1 Lä: |vad heter runebergs fru?(.)|e de fredrika tengren? fanny
 2 |((pekar på frågan)) |((pekar på svarsalternativen))
 3 tillander? eller tessa friman (.) |fru? (.) |vem e
 |((rynkar pannan))
 |runeberg gift me
 4 |((ringar in frågan med fingret))
 5 SE1: |fre- de-
 6 FE1: |**(xxx)**
 7 **suomee (xxx)** ((tittar på läraren))
 8 SE1: fredrik kan int de va
 9 Lä: ja: ((ler och böjer sig ner))
 10 SE1: fredrik kan int de va
 11 Lä: ja: (.) nå hu ska ni föklara fru vem- vem runeberg är
 12 gift me hu sku man kunna föklara de ti ti [FE1] å vem
 13 har vi här nu kommer jag int ihåg |namne
 14 SE2: |[FE2]
 15 Lä: [FE2] ja: (.) ((tittar på SE1 och rynkar på pannan)) hu
 16 ska man visa de här
 17 FE1: **mä en tiedä mikä toi kysymys ees on**
 18 Lä: ja:
 19 SE2: ä:u:
 20 Lä: men till exempel (.) äh (.) när man e gift så e de ofta
 21 en mamma å en pappa (.) å |de här e pappan (.)men |vem e
 22 |((pekar på frågan)) |((vänder
 23 upp båda handflatorna och rynkar ansiktet))
 24 mamman |fredrika fanny eller tessa
 25 |((pekar på svarsalternativen i tur och ordning))
 26 SE2: ja vet no va |pojkvän e på finska |men
 27 Lä: |mm |ja: (.) ((tittar på
 28 FE1)) försto du frågan?
 29 FE1: **mä en edes tiedä mitä kysymys on**
 30 Lä: ja: ((nickar)) de e de som e lite knepit (.)
 31 SE1: |alltså
 32 Lä: |fösök fundera hur ni kan föklara de här ti |kompisen
 33 SE1: |kanske de
 34 |**(xxx)** vi ha nån gång läst ka- ja gissar på fanny
 35 FE1: | ((tappar intresset, tittar bort och gäspar))
 36 Lä: fanny tillander mm

37 SE2: ja tror också de
 38 Lä: ja: (.) ja: (.) försök fundera om ni kommer på nåt sätt för
 39 nu förstår int [FE1] ve- frågan hen vet int va hen ska
 40 svara på (.) hu ska ni kunna förklara de
 41 SE2: ö:h ↑ eh
 42 Lä: |när man e gift så brukar man ha- man e gift (.) å då
 43 |((lyfter upp vänster hand och pekar på sin vigselring))
 44 e- |om man e nåns fru så har man en ring på fingre [FE1]
 45 |((pekar på ordet fru i frågan))
 46 (.) om man e gift me nån så har man ring på fingre (.)
 47 |å de e hans fru (.) |ja e fru (.) å min man
 48 |((pekar på fru i frågan)) |((pekar på sig själv))
 49 heter [namn] (.) [namn] och [Lä] (.) men runeberg och
 50 |fredrika (.) fanny eller tessa
 51 |((vänder upp handflatorna och rynkar pannan))
 52 SE1: (nä de vaför) de va- de e fredrika
 53 Lä: mm nå då får ni- då kan du bara visa vilken du-
 54 SE2: fredrik |(xxx)
 55 Lä: |vilken du tänker på ((skratt)) ja:
 56 SE2: |(xxx) ((pekar på det första svarsalternativet))
 57 SE1: |ja gissar på (.) |ja gissar på ettan ettan
 58 |((pekar mot pappret))
 59 Lä |ja: (.) mm
 60 ((eleverna fyller i sina papper))

Utdrag 5. Aamupala.

1 SE?: alltså den här va svår (xxx)
 2 Lä: ((går fram till en grupp elever som står framför en fråga
 3 och läser))
 4 SE2: va betyder de där?
 5 SE3: aj va han |<äter> (.) <tårta?>
 6 |((vänder sig om och ser på läraren))
 7 Lä: ja å va e **aamupala** |fråga
 8 |((pekar mot de finska eleverna))
 9 va e |**aamupala**
 10 |((böjer sig ner bredvid finska eleverna och tar
 11 ögonkontakt))
 12 va e **aamupala** hu ska ni förklara **aamupala**
 13 SE1: men:-
 14 FE1: (xxx)
 15 SE3: e:h
 16 SE2: (xxx)
 17 Lä: ja va e **aamupala**
 18 SE2: ja förstår int typ (xxx)
 19 Lä: nå han |äter åtminstone (.) <äter> (.) å klockan e
 20 |((gestikulerar att hen äter))
 21 tidit på moron klockan e sju ungefär på moron
 22 SE4: men finns de runebergstårta
 23 [...]
 24 Lä: ja (.) men va e **aamupala**
 25 SE4: ja vet int
 26 Lä: **aamupala**
 27 SE5: **aamupala**
 28 SE4: morgonmål
 29 Lä: |ja: berätta ti kompisarna ja (.) mm moronmål (.) ja

30 |((nickar))

Utdrag 6. Ai, vuorotellen.

1 Lä: sitter ni här
 2 SE1: (xxx)
 3 Lä: så tar jag det här åt [FE1] ja
 4 FE1: **saako värittää y- yksin**
 5 Lä: du får välja- nä man måst välja alla tisammans så om [FE1]
 6 FE1: **(et) saa itte värittää vai**
 7 Lä: eh nä: [FE1] om du väljer- [FE1] berättar- [FE1] väljer
 8 till exempel |vilken ska vi välja (.) ska vi ta den
 9 |((pekar på pappret))
 10 FE1: **eh** ((pekar på pappret))
 11 Lä: den (.) eller ska vi-
 12 FE1: **saanks (mä) selittää suomeks**
 13 Lä: |jä ja
 14 |((nickar))
 15 FE1: **ehm (.) mikä se oli**
 16 Lä: eller ska vi ta- vi kan ta nån enkel ska vi ta |den
 17 |((pekar))
 18 FE1: |**yks**
 19 Lä: |ett gånger ett (.) va e ett gånger ett
 20 SE1: |öh
 21 FE1: |öh ett
 22 Lä: ett precis å den ska vara brun (.) då får alla färglägga
 23 med brunt (.) alla får färglägga med brunt (.) mm (.) å
 24 [FE1] berätta att de va |den (.) den (.) den
 25 |((pekar turvis på pappren))
 26 [...]
 27 Lä: eh [FE1] [FE1] berätta (.) för dom andra så om du tog den
 28 där (.) nu får [SE1] välja- vilken väljer [SE1]
 29 SE1: eh
 30 FE1: **häh?**
 31 Lä: |så <turvis>
 32 |((pekar med handen mot en elev i gången))
 33 FE1: **ai et vuorotellen**
 34 Lä: |jä jä
 35 |((nickar))

Utdrag 7. Kuustoista.

1 Lä: mm [FE1] tur (.) ja kan hjälpa dig ska vi ta tisammans
 2 ja kan ta tisammans me [FE1] ((tar en pinne)) okej fyra
 3 gånger fyra (.) ja ska visa ((stiger upp och hämtar en
 4 luntlapp med gångertabellerna)) fyra gånger fyra (.)
 5 va e de på finska (.) sexton va e sexton på finska (.)
 6 [FE2] va e sexton |på finska
 7 FE2: |sexton
 8 Lä: ja å va e de på finska
 9 FE2: **ö:h kuustoista**
 10 Lä: ja: sexton **kuustoista** bra mm så [FE1] får också behålla sin

11 (.) bra

Utdrag 8. Mutta Runeberg.

1 Lä: mm ((ler))
2 FE1: **ei kukaan voi tietää mitä söi viimeks aamupalaksi**
3 Lä: mm |**mutta** runeberg
4 |((går närmare de finska eleverna))
5 |nu e de runeberg (.) va åt han allti ti moronmål (.) mm
6 |((pekar på namnet på frågelappen))
7 FE1: |((tittar på läraren och på frågan och skruvar på sig))
8 SE1: runebergs- tårta ((ler och tittar på läraren))
9 Lä: ja |ja: (.) mm bra↑
10 |((nickar))
11 SE1: jamen de va ju smart ((ler större))
12 Lä: ja↑