

## Lärares interaktion i virtuell tandemundervisning

*Katri Hansell, Michaela Pörn & Sandra Bäck  
Fakulteten för pedagogik  
och välfärdsstudier  
Åbo Akademi*

*The development of digital tools for interaction has enabled computer-mediated communication as part of the communicative approach to language learning and teaching. This creates affordances for language learners to use their target language, e.g. through tandem language learning, that is, two-way learning in dyads of two students with different first languages. Previous studies on tandem language learning have mainly focused on the interaction between tandem partners in informal learning situations. In this paper, we scrutinise tandem learning applied to curriculum-based language teaching in combined physical and virtual learning environment (VLE). We describe the tandem teacher's role by analysing teacher interactions in both environments. The data consist of video and screen recordings of teacher interactions. The results show that the teacher mainly observes, and seldom participates in interaction, especially in the VLE. In the physical classroom, the teacher focuses on facilitating through organizational tasks, and in the VLE acts as a language expert. Coaching the students in their roles in the tandem dyad is done in the physical classroom outside the actual tandem cooperation. The teacher interaction in virtual classroom tandem is notably narrower compared with both general classroom studies and tandem studies based entirely on face-to-face meetings in formal school context.*

**Nyckelord:** klassrumsinteraktion, språkundervisning, tandemundervisning, virtuella lärmiljöer

### 1 Bakgrund och syfte

Digitalisering är en av dagens trender inom samhället och inom utbildning och påverkar såväl elever och studerande som lärare. Utvecklingen av web 2.0 och digitala verktyg har skapat nya möjligheter för hur, när och var människor interagerar med varandra (t.ex. Greenhow, Robelia & Hughes 2009; Healey 2016). Interaktion på distans har skapat nya möjligheter exempelvis inom språkundervisningen, då studerande i virtuella lärmiljöer och med digitala verktyg kan komma i kontakt med vilket språk som helst (Elstermann 2016: 16f.; O'Rourke 2007). Denna utveckling skapar förändrade förutsättningar förutom för studerandes lärande även för lärarens arbete, kontakt och interaktion med studerande.

En modell inom språkundervisning där man utnyttjar möjligheten till interaktion med målspråksanvändare är tandemundervisning, som har tillämpats både som närtandem genom fysiska möten och som virtuell tillämpning. Tandem bygger på ömsesidigt samarbete mellan människor med olika förstaspråk som lär sig varandras språk genom samarbete i par och turvis interaktion på bägge språken (t.ex. Karjalainen, Pörn, Rusk, & Björkskog 2013; O'Rourke 2007). I den aktuella tandemstudien kombineras tandemsamarbete mellan en svensk- och en finskspråkig skola i virtuell lärmiljö med klassrumsarbete i det fysiska klassrummet i den egna skolan inom ramen för

undervisningen i det andra inhemska språket. Syftet med denna artikel är att beskriva lärarens roll och arbetsbild under tandemlektioner i en virtuell tillämpning av tandemundervisning genom att närmare granska i vilken lärmiljö och i vilka syften lärarna interagerar med vem och när.

## **2 Lärarens roll i (tandem)undervisning**

Traditionellt bygger tandem på tämligen självständigt pararbete utanför den formella undervisningen och därmed har forskningen fokuserat främst på tandempartnerns interaktion (Apfelbaum 1993; Bower & Kawaguchi 2011; Karjalainen 2011; Karjalainen et al. 2013; Rost-Roth 1995; Tian & Wang 2010). Även då tandem tillämpats i mer formell skolkontext har det främst handlat om aktiviteter utanför den egentliga undervisningen (O'Rourke 2007: 49–52) och därmed har lärarens roll i tandem betraktats som perifer (O'Dowd 2013). Vid tillämpning av tandem inom formell språkundervisning, såsom kontexten för vår studie, aktualiseras dock lärarens roll tydligare (jfr Karjalainen et al. 2013: 170; Pörn & Hansell 2019, 2020). Därför diskuterar vi lärarens förändrade roll inom språkundervisning både mer generellt och mer specifikt i en tandemkontext.

### **2.1 Synen på lärarens roll**

Traditionellt har lärarens roll i undervisning ansetts vara individuellt arbete där läraren genom föreläsning samt fråga-svar-metoden förmedlade kunskap till elever eller studerande (t.ex. Hargreaves 2004: 29–35; Sahlström 2008). Studerandes roll var primärt att lyssna på läraren för att ta emot ny kunskap, vilket ledde till att det var motiverat att läraren fick största talutrymme (Nuthall 2005: 921f.). I årtionden konstaterades läraren använda två tredjedelar av talutrymme på lektionerna (Sahlström 2008: 25–29). Synen på lärande har under det senaste halvsekle förändrats så att man idag betonar elevers och studerandes aktivitet och delaktighet i att konstruera sin egen kunskap i stället för att endast ta emot information (Nuthall 2005; Säljö 2000). Lärarens roll har förändrats från en auktoritär kunskapsförmedlare till en handledare som skapar förutsättningar för och stöttar studerandena i deras individuella lärandeprocesser (t.ex. Säljö 2000: 240).

Enligt den social-interaktionella syn på lärande som är alltmer utbredd idag anser man att lärandet sker i socialt samspel mellan människor och att interaktion skapar möjligheter till lärande (t.ex. Lave & Wenger 1991; Pekarek Doehler 2010; Seedhouse & Walsh 2010). Därmed betonas elevcentrerade arbetssätt där lärarna ses som facilitatorer för studerandenas lärandeprocesser (Maor 2003; Wang 2002). Synen på undervisning och på lärarens roll har därmed skiftat från lärarstyrd helklassundervisning till elevcentrerade arbetssätt (Hargreaves 2004; Nuthall 2005; Sahlström 2017). Detta skapar förändrade förutsättningar för interaktionen i undervisningssituationer: då fokus inte är endast eller främst på läraren, innebär det ett större utrymme för studerandenas deltagande i interaktion i smågrupper medan andelen lärarstyrd helklassundervisning minskar

(Sahlström 2017: 184–196). Därmed har också klassrumsinteraktionen ändrat från lärarinitierade IRE-sekvenser (Sahlström 2008: 18–25) till ett mer uppgiftsorienterat, elevcentrerat mönster där studerande agerar mer som självständiga interaktionsdeltagare (Gardner 2013: 594). Starkt elevcentrerade arbetssätt såsom tandemundervisning innebär att lärarens roll i klassrummet aktualiseras uttryckligen i interaktionen mellan elever eller studerande och läraren. För att kunna förstå lärarens roll i ett dylikt elevcentrerat arbetssätt behöver man därmed närmare granska elev–lärar-interaktionen.

## 2.2 Tandem som modell för språklärande och -undervisning

Tandem som modell för språklärande och -undervisning bygger på en social-interaktionell syn på lärande och betonar således lärande och interaktion som sociala processer där deltagarna engagerar sig i ömsesidiga sociala aktioner. Tandem innebär ömsesidigt samarbete mellan personer med olika förstaspråk. Tandempartnerna kan träffas fysiskt (närtandem) eller i virtuella lärmiljöer (s.k. eTandem, online tandem, teletandem) där interaktionen kan vara muntlig eller skriftlig. De virtuella tandemformerna har aktualiserats i och med den tekniska utvecklingen på 2000-talet och utvecklats från asynkron eller semisynkron skriftlig kontakt (e-post, chatt, MOO) till synkron och även muntlig interaktion genom videokonferenser och snabbmeddelanden där interaktionen mer påminner om den i närtandem (Bower & Kawaguchi 2011; Elstermann 2016: 49–57; Helm & Guth 2016: 243; O'Rourke 2007; Tian & Wang 2010).

Tandem kan tillämpas både i informella språkstudier och som en del av formell språkundervisning där graden av lärarstyrning också varierar beroende på i hur hög grad tandemsamarbetet integreras i annan språkundervisning (Elstermann 2016: 35–38). Tandemsamarbetet bygger på principerna om *ömsesidighet* och *självstyrning* samt *autenticitet* (t.ex. Karjalainen et al. 2013; O'Rourke 2007; Pörn & Hansell 2019). Ömsesidighet innebär att bägge tandempartnerna fungerar turvis som den lärande parten i sina respektive målspråk och som språkmodell och -stöd i sina förstaspråk och att de delar tiden jämnt mellan språken. I en formell skolkontext med styrdokument, traditionella skoluppgifter och närvarande lärare finns det mindre utrymme för självstyrning än i informella tandemformer där tandempartnerna själva planerar, följer upp och utvärderar sina lärandeprocesser (Karjalainen 2011; Pörn & Hansell 2020). Fokus på att öva och öka förmågan att själv styra sitt lärande är dock viktig även i formell tandemundervisning (Pörn & Hansell 2019: 174f.). Autenticitet innebär att målsättningen i tandem är att skapa interaktionssituationer där tandempartnerna delar med sig av sina tankar och engagerar sig innehållsligt i diskussionerna i stället för att enbart öva t.ex. vissa lingvistiska former (Karjalainen 2011: 32; om autenticitet, se Elo & Pörn 2018). I tandem finns en dubbel fokus på språk och innehåll, vilket innebär att språkliga aspekter lyfts upp till metaspråkliga diskussioner parallellt med innehållet så att det övergripande målet även i den autentiska, innehållsbetonade interaktionen alltid är att lära sig språk (Elstermann 2016: 28ff.; Karjalainen 2011: 168–172; Rost-Roth 1995: 134f.).

Tandem i skolkontext innebär ett samarbete mellan studerande, lärare, skolor och språkgrupper, och i finländsk kontext även mellan två olika skolsystem – det svenskspråkiga och det finskspråkiga (jfr Löf et al. 2016). I närtandem med fysiska träffar undervisar lärarna sina egna undervisningsämnen på sina respektive lektioner, d.v.s. finskläraren i den svenska skolan undervisar finska och svenskläraren i den finska skolan svenska, och tandemparen deltar tillsammans på bägge lektionerna, vilket innebär språkligt blandade undervisningsgrupper (Karjalainen et al. 2013; Löf et al. 2016; Pörn & Hansell 2020). I virtuell tandemundervisning träffas samarbetspartnerna i en virtuell lärmiljö medan de fysiskt befinner sig i sina egna skolor med sin egen lärare. Detta innebär att finskläraren är närvarande även på lektioner då studerande arbetar med uppgifter där målspråket är svenska och vice versa (Hansell, Pörn & Bäck 2020).

Tidigare forskning i tandem har främst fokuserat på interaktionen mellan tandempartnerna och på deltagarnas erfarenheter. Lärares roll har dock undersökts i klasstandem där tre dimensioner av lärarens roll identifierats: facilitator, språkexpert och coach (Pörn & Hansell 2020). Facilitatorrollen är viktig i all undervisning idag och innebär att läraren är ansvarig för helhetsplanering, planering av aktiviteter relaterade till lärandemålen i de nationella styrdokumenterna och för utvärdering av studerandenas lärandeprocesser (Pörn & Hansell 2020: 539). I tandem som en del av språkundervisning är språkexpert en naturlig dimension av lärarens roll (Pörn & Hansell 2020). Som språkexpert stöttar läraren tandempartnerna i kontrasteringen av deras respektive tandemspråk, hjälper dem i situationer där deras språkfärdigheter inte räcker till för att nå gemensam förståelse samt med att styra och förstå språklärandeprocessen. Läraren kan också explicit förklara olika språkliga aspekter, exempelvis grammatiska regler (Pörn & Hansell 2020: 543) vilket inte kan förväntas av tandempartnern, som trots sin roll som språkmodell och -stöd och sina praktiska färdigheter i sitt förstaspråk inte är en utbildad språklärare (Karjalainen 2011: 41; Karjalainen et al. 2013: 167).

En tredje dimension av tandemlärarens roll som Pörn och Hansell (2020) identifierat är rollen som coach som stöttar tandempartnerna i deras ömsesidiga samarbete och i utvecklingen av förmågan till självstyrning samt betonar den dubbla fokusen på innehåll och språk genom att initiera och ge modell för kontrastering av tandemspråken. En viktig del av coachning är också att handleda tandempartnerna i hur de på ett effektivt sätt kan interagera i sina roller som lärande part och speciellt som förstaspråksanvändare. Studerandena behöver lära sig att styra sin lärandeprocess och använda tandempartnern som resurs, men också att använda sina (implicita) språkfärdigheter i förstaspråket för att fungera som modell för sin tandempartner och för att stötta dennas lärandeprocess. Coach-rollen är speciellt viktig i början av tandemsamarbetet då tandempartnerna inte är vana vid arbetssättet (Pörn & Hansell 2020: 545). I virtuell tandem har man i andra undervisningskontexter i stället för coachning använt s.k. *peer group mediation* som enligt Elstermann (2016: 335f., 89–101) för diskussion om terminologi kring olika former

av lärandestöd) innebär stöd för tandemdeltagare i egen språkgrupp på eget förstaspråk, dvs. att en lärare eller en tutor stöttar tandemdeltagarna mellan tandemträffarna.

### **3 Material och metod**

Studien som presenteras i denna artikel ingår i ett treårigt (2015–2018) aktionsforskningsinriktat utvecklingsarbete med lärare med syftet att skapa en modell för att tillämpa tandem i virtuell lärmiljö inom ramen för undervisningen i det andra inhemska språket, finska och svenska, i finländsk gymnasiekontext. Lärarnas samarbete bygger på mer långvarig kontakt i och med att de lärare som ingår i det aktuella materialet har haft ett mer traditionellt besökssamarbete under ett flertal år innan de inlett tandemsamarbetet.

De inspelade tandemlektionerna ingick i olika obligatoriska kurser i finska (FIA4, FIA5) respektive svenska (RUB3, RUB4) som det andra inhemska språket på årskurs 2–3 i gymnasiet. Kurserna som tandem integrerades i följer de nationella läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2015) och teman som behandlades valdes enligt ifrågavarande kurs i lektionens målspråk. Skolorna följer olika periodsystem och därmed går deras respektive kursgränser inte hand i hand. För att skapa möjligheter för mer kontinuerligt samarbete mellan tandempartnerna planerade lärarna tandemsamarbetet så att tandemparen kunde fortsätta samarbetet trots kursbyten i någondera skola. Vanligtvis samarbetade studerandena under en sekvens på 8–10 lektioner under flera kurser. Då en gymnasiekurs i sin helhet omfattar 38 lektioner på 45 minuter utgör tandemlektionerna endast en mindre del av kurserna, men är ändå en viktig komponent i att skapa kontakter till den andra inhemska språkgruppen och möjligheter att använda målspråket med infödda talare.

Inom projektet samlades data in med hjälp av video- och skärminspelningar av såväl lärares som studerandes interaktion. Materialet i den aktuella studien omfattar inspelningar med fokus på läraren: ca 4,5 timmar videoinspelningar i det fysiska klassrummet och 5 timmar skärminspelningar av lärarnas datorer. Materialet omfattar åtta tandemlektioner på ca 40 minuter – tre lektioner i svenska, fyra lektioner i finska och en tvåspråkig lektion. Lärarna är huvudansvariga för de (delar av) lektioner som är på deras undervisningsspråk, dvs. finskläraren ansvarar för lektioner och uppgifter med finska som målspråk och vice versa. Videoinspelningarna fångar lärarnas interaktion i det fysiska klassrummet, medan skärminspelningarna fångar all aktivitet på lärarnas datorer, inklusive interaktionen i den virtuella lärmiljön. Den virtuella lärmiljön är uppbyggd så att alla tandempar har egna videosamtalskanaler och delade dokument där de arbetar med uppgifter. Därtill delar lärarna ut uppgiftsinstruktionerna på papper i sina respektive klassrum. Lärarna har tillgång till alla tandempars delade dokument och videosamtalskanaler, och de kan gå in och observera samarbetet och delta i deras samtal.

I analysen granskar vi i vilken lärmiljö och i vilka syften lärarna interagerar med vem och när. Studien bygger på analys av lärarnas interaktion i det fysiska klassrummet och i den

virtuella lärmiljön. Lärarnas interaktionssekvenser har excerperats och transkriberats för närmare analys (se bilaga 1) med hänsyn till både verbala och icke-verbala handlingar samt deltagarnas orientering mot olika aspekter i interaktionen. Sekvenserna har kategoriserats enligt lärmiljön och deltagarna och utmynnat i fyra kategorier: *lärarens interaktion i helklass*; *lärarens interaktion med individuella studerande i det fysiska klassrummet*; *lärarens interaktion med individuella tandempar i den virtuella lärmiljön*; *interaktion mellan lärarna*. I analysen diskuterar vi utvalda exempel från de olika kategorierna. Exempelen är typfall som valts så att de tillsammans skapar en helhetsbild av lärarens interaktion i en virtuell tandemkontext och presenteras kronologiskt enligt vilken typ av interaktion som vanligtvis förekommer i vilket skede av tandemlektionerna, även om exemplen är hämtade från olika lektioner med olika teman och innehåll.

#### 4 Lärarnas interaktion i fysiska klassrum och virtuella lärmiljöer

Tandem bygger starkt på elevcentrerade arbetssätt, ömsesidigt samarbete och interaktion mellan studerandena, vilket innebär att andelen lektionstid då läraren interagerar med studerandena och speciellt tiden som används för helklassinstruktioner är mycket liten jämfört med formella undervisningssituationer generellt (Hansell, Pörn & Bäck 2020; jfr även Pörn & Hansell 2020; Sahlström 2017). Lärarens interaktion i helklass förekommer främst i början av lektionen innan studerande inlett videosamtalet med sina tandempartner, såsom i exempel 1 där lärarna kontrollerar närvaron och (om)organiserar tandemparen inför tandemsamarbetet. I exempel 1 är två finsklärare (FL1 och FL2) närvarande i det fysiska klassrummet i den svenskspråkiga skolan och en av dem har telefonkontakt med svenskläraren i den finskspråkiga skolan (SL):

##### Exempel 1. Helklassinteraktion och lärarkontakt

1 FL1: hej kom ihåg nu dedär (0.4) vi kan ännu (0.4) repetera men kom  
 2 ihåg nu din roll här att (1.1) du e dedär (1.3) som <hjälp  
 3 stöder e modell> (1.0) okej (0.6) om en- (0.2) förra gången du  
 4 märkte att du prata för snabbt till exempel (1.0) så satsa på  
 5 dedär- (0.5) <int behöver du börja tala så här> (0.3) men du vet  
 6 själv (1.0) å förklara (.) gärna lite mera (0.4) särskilt om  
 7 kompisen ser lite ut att (0.5) försto hon |eller han nu eller  
 8 |((telefonen ringer))  
 9 int så (0.4) förklara lite mera (0.7) på ett annat sätt kanske  
 10 (2.4) ((svarar i telefonen)) **hei**  
 11 SL: **kii:tos ville**  
 12 FL1: **hei montakos teitä on nyt**  
 13 SL: **moi moi kuule meillä on yks poissa**  
 14 FL1: **Ykstoista**  
 15 SL: **onko- (1.0) yksi on poissa**  
 16 FL1: **yks pois mä kuulin että ykstoista**  
 17 SL: ((skratt))  
 18 FL1: **meitä on totta nyt niin (0.4) neljä poissa**  
 19 FL2: nä nu kom han ((pekar på en studerande))  
 20 SL: **okei (xxx)**  
 21 FL1: **kolme (.) kolme poissa**

I exempel 1 ger läraren i början av en lektion helklassinstruktioner för samarbetet mellan tandempartnerna samt instruerar hur studerandena ska agera i rollen som förstaspråksanvändare och hur de behöver fästa uppmärksamhet vid att tala tydligt och lättförståeligt (rad 1–9), vilket fungerar som gruppcoachande (jfr Pörn & Hansell 2020). Speciellt i början av tandemsamarbetet är studerandena inte vana vid att hjälpa och stötta varandra och därmed behövs läraren som stöd (ibid.). För att läraren ska kunna ge helklassinstruktioner förutsätts det att studerandena kan fokusera på dem, och således ges instruktionerna innan studerandena påbörjat sina videosamtal där de sitter med hörlurarna på och är fokuserade på interaktionen med tandempartnern.

Under finsklärarens (FL1) helklassinstruktioner ringer telefon (rad 8). Läraren svarar (rad 10) och inleder samtalet på finska med den andra skolans svensklärare (SL) genom att fråga hur många elever som är frånvarande där (rad 12). Efter att ha utrett en missuppfattning kring antalet frånvarande elever i den finskspråkiga skolan (rad 13–16) anger FL1 att de har fyra studerande frånvarande i sin skola (rad 18). Just då kommer en studerande in i klassrummet, vilket den andra finskläraren (FL2) uppmärksammar (rad 19), och FL1 korrigerar att de saknar tre studerande (rad 21). Alla tre lärare är alltså orienterade mot organisatoriska uppgifter. I början av lektionen är det vanligt att lärarna kontrollerar frånvaro i sin egen klass och kommunicerar detta med varandra för att vid behov kunna bilda tillfälliga tandempar eller placera de studerande som inte har sin tandempartner på plats som tredje part i något annat tandempar (jfr Löf et al. 2016: 68f.). I lärarens organisatoriska uppgifter ingår också att hjälpa studerande med tekniska problem och med instruktioner (se ex. 2). Hur mycket tid lärarna använder för organisatoriska uppgifter och hur mycket kontakt de har med varandra mellan skolorna varierar relativt mycket mellan lektionerna, speciellt beroende på hur många studerande som är frånvarande, hur tekniken fungerar och hur väl studerandena förstår uppgiftsinstruktionerna (Hansell, Pörn & Bäck 2020)

Exempel 2 visar på lärarens interaktion med individuella studerande i det fysiska klassrummet i den svenskspråkiga skolan. Studerandena har påbörjat sina videosamtal på en lektion i svenska där en uppgift handlar om att förklara olika ord för varandra, såsom i ordförklaringspelet *Alias*, med anknytning till *julen* som ett aktuellt tema. En studerande i den svenskspråkiga skolan ber sin finsklärare om hjälp med uppgiften:

#### Exempel 2. Uppgiftsinstruktioner i fysiskt klassrum

- 1 St: hede alias (xxx)
- 2 FL: du har säkert här ((drar fram ett papper ur elevens hög))
- 3 St: jaha je heje
- 4 FL: ja
- 5 St: (xxx)
- 6 FL: ja: | (0.6) och du har här (0.6) di har säk- di har sina egna
- 7 | ((pekar på pappret))
- 8 (1.4) antar ja eller sen har dom bara men att (0.5) du (0.4)
- 9 du tar på svenska och di försöker gissa va du säger (0.7)

10 | eller va du förklarar  
11 St: | (xxx) | på svensk (xxx)  
12 FL: | fråg- (0.9) fråga om hon också har alias där  
13 St: (om hon har) (xxx)  
14 FL: va sto de i anvisningarna ((båda tittar på studerandens papper  
15 1.6)) förklara orden på svenska (1.3) du börjar förklara så di  
16 har säkert eg- eget papper där di också förklaras

Studeranden (S1) berättar att hens fråga handlar om ordförklaringsuppgiften (rad 1). Finskläraren (FL) kommenterar att studeranden borde ha uppgiftsinstruktioner, tar fram uppgiften bland studerandens papper (rad 2) och berättar sin förståelse av hur den ska genomföras (rad 6–10). Uppgiften har planerats av svenskläraren i den finskspråkiga skolan, och FL visar osäkerhet gällande hur uppgiften ska genomföras bl.a. genom att säga att hen *antar* att den ska göras på ett visst sätt (rad 8). S1 fokuserar på vilket språk de ska använda (rad 11). FL uppmanar S1 att fråga sin tandempartner om denna också har Alias (rad 12), varefter FL läser en del av uppgiftsinstruktionerna högt (rad 14–15) och förklarar att hen förstår att den svenskspråkiga studeranden ska börja förklara orden i uppgiften och att tandempartnern *säkert* har ett motsvarande papper med ord som hen ska förklara (rad 15–16). I den virtuella lärmiljö som skolorna använder är det inte möjligt för studerandena att kontakta lärarna i den virtuella lärmiljön, utan vid behov ställer de frågor till lärarna i de fysiska klassrummen. Detta innebär att båda tandemparterna främst har kontakt med sin egen lärare oavsett lektionens eller uppgiftens målspråk, till skillnad från klasstandem med fysiska tandemträffar där båda lärarna har sina egna lektioner med språkligt blandade studentgrupper (Pörn & Hansell 2020). Därmed är det mycket viktigt att lärarna är insatta också i de uppgifter som den andra skolans lärare har huvudansvaret för. Eftersom lärarna har det andra målspråket som undervisnings- och administrationsspråk i sin egen skola, kan de alltid båda språken och kan därmed också hjälpa studerandena med båda tandemspråken (Pörn & Hansell 2019: 184).

Studerandena kan inte kontakta lärarna i den virtuella lärmiljön, men i det fysiska klassrummet kan de bjuda in läraren till videosamtalet där läraren kan interagera med båda tandemparterna. I situationen före exempel 3 ber den finskspråkiga studerande, som i denna situation är förstaspråksanvändare (L1), sin svensklärare med i videosamtalet i en situation där de inte når gemensam förståelse. Finsklektionens tema är arbetsliv, och uppgiften handlar om att planera och skriva en cv. Som konstaterats ovan (exempel 2) har lärarna språkliga förutsättningar att hjälpa med uppgifterna oavsett målspråket.

### Exempel 3. Språkstöd i videosamtal

1 SL: Ykköskanava  
2 ((läraren går in på videosamtalet))  
3 SL: okej va behöver ni hjälp me  
4 L2: mm (0.7) öh (0.4) ja e int riktigt säker hur ja ska säga att  
5 ja e van vi stress:  
6 SL: a:h (0.2) **siedät stressiä**  
7 L2: Okej  
8 SL: **olet tai sitten että olet tottunut stressiin**



9 L1: a:h okei nyt mä tiiän  
 10 SL: |jo:  
 11 L1: |koska hän yritti varmaan sanoa et se on tottunut stressiin  
 12 koska se on |tehnyt läksyjä  
 13 SL: |mm  
 14 L1: varmaa ((lutar huvudet och ser på kameran))  
 15 L2: jo: noin: (4.3) |((rynkar pannan))  
 16 SL: |mm (2.6) mul ei s- mul ei oo se teiän  
 17 dokumentti menossa mut [L1 namn] voi kattoa et se menee oikein  
 18 L1: jo:  
 19 L2: |okej mm (5.2) |okej mm (8.2) |mm  
 20 |((nickar)) |((nickar)) |((nickar))  
 21 L1: jo: hyvä sitten: (0.3) vitoskohta (3.7) kiitos [SL namn]  
 22 SL: hyvä (.) jatkakaa (.) hienosti menee ((lämnar samtalet))

I exempel 3 agerar läraren (SL) språkexpert (se även Pörn & Hansell 2020) och hjälper studerande i en situation där de inte lyckas nå gemensam förståelse. SL frågar först i det fysiska klassrummet på finska att hen har rätt videosamtalskanal (rad 1), men inleder samtalet på svenska (rad 3), alltså på det språk som hen undervisar i, även om uppgiftens målspråk är finska. Den svenskspråkiga tandempartnern (L2) förklarar att hen inte vet hur man säger på finska att hen *är van vid stress* (rad 4–5), och SL ger dem två alternativa uttryck *siedät stressiä* (rad 6) och *olet tottunut stressiin* (rad 8) på finska. Efter lärarens stöd säger L1 att hen nu förstår vad L2 försökte säga (rad 9) och förklarar ännu sin egen förståelse av vad L2 försökte förklara (rad 11–12). L2 skriver i det delade dokumentet, kommenterar *joo noin* (sv. *så där*) och rynkar på pannan som tecken på osäkerhet (rad 15). SL uppmanar L1 att kontrollera dokumentet eftersom hen inte har det öppet på sin dator (rad 16–17), vilket L1 gör (rad 19–20) och kommenterar sedan att de kan gå vidare och tackar SL för hjälp (rad 21). Innan läraren lämnar videosamtalet ger hen uppmuntrande feedback åt partnerna (rad 22).

Möjligheten att även självant observera tandemparens videosamtal gör att lärarna kan observera hur tandemparens samarbete och interaktion löper, vilket även kan fungera som underlag för bedömning av studerandenas insatser i tandemlektioner. Samtidigt gör lärarens närvaro i den virtuella lärmiljön att läraren också självant kan ingripa då hen upptäcker att tandempartnerna inte lyckas nå gemensam förståelse, såsom i exempel 4. Förutom detta illustrerar exempel 4 också lärarens parallella närvaro i fysiska och virtuella lärmiljöer. Exemplet är från en svensklektion med temat de nordiska länderna:

#### Exempel 4. Lärarstöd i klassrum och videosamtal

1 ((läraren går in i videosamtal och lyssnar 8.1 sek))  
 2 S1: [SLT namn] | (0.6) tallentaaks tää tän dokumentin niinku suoraan  
 3 |((läraren tar av hörlurarna))  
 4 tänne vai  
 5 SL: tallentaa automaattisesti koko ajan dokumenttia  
 6 S2: [SLT namn] mikä ikävöidä on ruotsiksi  
 7 SL: längta efter (0.5) tai sakna (2.6) ((lägger på hörlurarna))  
 8 ((lyssnar på samtalet i 1 min 46 sek medan hen bläddrar i sina

9 papper och ser ut över klassrummet))  
 10 L1: okej eh nästa (0.9) e:h hur mycket förstår du <norska danska  
 11 och isländska> (2.0) erh (0.5) norska ((gest med handen 1.3)) s-  
 12 sådä:r (0.8) kan lite (0.3) norska (0.7) ö:h danska ((skakar på  
 13 huvudet 0.4)) mm mm (1.1) och isländska ((skakar på huvudet 1.0))  
 14 nä | ((skratt))  
 15 L2: | ((skratt))  
 16 L1: det är nog för svårt tror ja ((tittar i sina papper 2.6))  
 17 okej (1.1) din tur  
 18 L2: ((tittar i sina papper 1.5)) ööh (1.6) <ja: förstOr (0.7)  
 19 inte> (1.4) **mikä on** ((tittar i sina papper 0.9)) **ö:h**  
 20 L1: jag förstår inte (0.7) mm  
 21 L2: **niinku** (0.4) **ollenkaan** (1.4) **<ollenkaan>**  
 22 L1: **ollenkaan ö:h**  
 23 L2: **>oota<** ((tar upp telefonen))  
 24 L1: vet int ((skratt)) ((sätter handen på telefonen))  
 25 SL: [L2 namn] [L2 namn] du förstår inte |alls (0.4) didär |språken  
 26 L2: | ((ser på läraren i fysiskt  
 27 klassrum)) |jä |jä  
 28 SL: |jä  
 29 L1: du förstår inte alls  
 30 L2: Jå  
 31 SL: Jå  
 32 L1: okej |mhm  
 33 L2: | ((skratt))  
 34 SL: hej (0.3) förlåt att ja eh stör men efter att ni ha diskutera  
 35 så ska ni börja |dendä skrivuppgiften så hoppa över dendä  
 36 | ((bläddrar i sina papper))  
 37 associations:grejen som e på följande sida (0.3) |men börja sen  
 38 me (0.6) övning fyra dedär me vykorte  
 39 | ((L1 tittar i  
 40 sina papper))  
 41 L2: Jå  
 42 L1: Okej  
 43 SL: bra fortsatt ni jobbar jättefint

I exempel 4 observerar svenskläraren (SL) ett tandempars videosamtal (rad 1) då en studerande (S1) ställer en teknisk fråga på finska i det fysiska klassrummet (rad 2–4), och genast därefter frågar en annan studerande (S2) en språkfråga, även hen på finska (rad 6). Läraren svarar på frågorna (rad 5, 7) och återgår sedan till videosamtalet. Medan hen lyssnar på videosamtalet bläddrar hen i sina papper och blickar emellanåt upp i det fysiska klassrummet, vilket kan tolkas som att hen vill visa sig vara tillgänglig även där, trots att hen har hörlurarna på och observerar i den virtuella lärmiljön. Uppgiften som läraren lyssnar på handlar om Norden och de nordiska språken och innehåller frågor som båda tandempartnerna ska besvara på svenska. Förstaspråksanvändaren (L1) inleder med att berätta hur bra hen kan de olika nordiska språken (rad 10–14) och ger därmed en modell för andraspråksanvändaren (L2). L1 kommenterar att frågan eller språken är svåra (rad 16). L2 börjar formulera sitt svar (rad 18), men kan inte ordet *ollenkaan* (sv. *alls*) på svenska och byter till finska för en direkt begäran om hjälp till L1 (rad 19, 21). L1 förstår inte det finska ordet (rad 22), och båda partnerna plockar upp sina mobiltelefoner (rad

23–24) som studerandena ofta använder för att söka ord i webbordböcker. Läraren deltar i samtalet i rollen av språkexpert genom att ge den svenska motsvarigheten *inte alls* (rad 25), vilket hjälper tandemparterna att nå gemensam förståelse som L2 bekräftar (rad 27), och L1 upprepar därefter hela frasen *du förstår inte alls* (rad 29). Därefter orienterar sig läraren mot en facilitatorroll och ger instruktioner till uppgiften tandemparet ska fortsätta med (rad 34–40), vilket både L2 (rad 41) och L1 (rad 42) bekräftar. Till sist ger läraren kort uppmuntrande feedback (rad 43) på ett liknande sätt som i exempel 3.

Exempel 4 visar hur läraren är närvarande och behövs som stöd med tanke på tekniken, språket och uppgifterna, dvs. som facilitator och som språkexpert, parallellt i den virtuella lärmiljön och i det fysiska klassrummet. Skillnaden mellan dessa är att interaktionen mellan läraren och de individuella studerandena hålls mycket kort i det fysiska klassrummet eftersom läraren där kan interagera endast med en av parterna i ett tandempar och därmed avbryts tandemparternas interaktion sinsemellan. I den virtuella lärmiljön däremot kan läraren samtidigt interagera med båda parterna i tandemparet och stötta deras samarbete. Därmed kan interaktionssekvenserna med läraren också vara längre än i det fysiska klassrummet. Egentligt coachande i den mening som Pörn och Hansell (2020) definierar (se avsnitt 2.2) förekommer dock inte i den virtuella lärmiljön i denna studie. Coachande i studerandenas respektive roller sker i helklass (ex. 1) eller med individuella studerande (ex. 5) utanför den egentliga tandemdelen av lektionen, i den egna skolan. Exempel 5 är från slutet av lektionen då tandemparen redan avslutat sina videosamtal och finskläraren diskuterar med en studerande:

**Exempel 5.** Feedback mellan lärare och individuella studerande

1 FL: ja: många kommentera uh hu kändes de va de (0.6) hade du en bra  
2 Dag  
3 S1: ja:  
4 FL: >ja |ja<  
5 S1: |vetcha he  
6 FL: ja ja lyssna en stund er (.) diskussion så tycker ja ni d- (0.7)  
7 ni hade bra diskussion å (.) de tyckt som tycker ja va br-  
8 jättebra att du som (0.8) du: förklarade (.) saker (0.7) |ge-  
9 S1: |ja:  
10 alltså eh nå  
11 FL: >ja ja< men att du hade som ni hade rikti ordentlig diskussion  
12 S1: ja:  
13 FL: märkte att en del par hade kanske sånt >här att< (0.4)  
14 kommentera kort att ja: de e bra å sen for di ti följande å (0.4)  
15 |di va jättesnabbt färdiga |sen  
16 S1: |ja men alltså |alltså ja e sådennan såde allmänt å  
17 att jag vill som int bara säg att (0.4) ja: he e bra (.) |punkt  
18 FL: |utan  
19 S1: >utan< ja: (0.4) som ha nainting  
20 FL: å du har säkert par också som (0.6) berättar |mera  
21 S1: |ja alltså on kan  
22 va ganska såje tystlåten ibland men (0.2) ja försöker som äntå  
23 |att som  
24 FL: |pu- pu- pusha ut lite  
25 S1: ja |såjennan

26 FL: |>ja ja< (.) de e jättebra

Finskläraren (FL) inleder samtalet med att fråga hur studeranden (S1) upplevt lektionen (rad 1–2). Då S1 inte riktigt ger något svar (rad 3–5) kommenterar FL att hen observerat parets interaktion i den virtuella lärmiljön (rad 6) och kommenterar att paret hade en bra diskussion och att S1 var bra på att förklara (rad 7–8), så att paret hade en *ordentlig diskussion* (rad 11). FL kommenterar vidare att en del tandempar diskuterat mycket kort och uppgiftsorienterat (rad 13–15). S1 svarar att hen vill svara mer utförligt (rad 16–17). FL kommenterar att den finskspråkiga tandempartnern kanske också är pratsam (rad 20). S1 svarar att tandempartnern är tystlåten men att hen själv försöker få samtalet att löpa (rad 21–23). FL bekräftar att S1 kan sporra partnern, *pusha ut lite* (rad 24). Till slut ger FL kort uppmuntrande feedback (rad 26), på liknande sätt som i exemplen 3 och 4.

Exempel 5 visar på lärarens coachande i slutet av en tandemlektion, efter tandemparens avslutade videosamtal i det fysiska klassrummet i den egna skolan. Utanför tandemsamtalen har läraren möjlighet att interagera individuellt med enskilda studerande, ställa frågor, kommentera och ge individuell uppmuntrande feedback till sina studerande.

## 5 Diskussion

Syftet med vår studie har varit att beskriva lärarens roll och interaktion i virtuell tillämpning av tandem i formell språkundervisning. Resultaten av fallstudien med tre tandemlärare visar att läraren generellt tar främst en observerande roll under tandemlektionerna (Hansell, Pörn & Bäck 2020), vilket innebär en tydlig skillnad till undervisningen i genomsnitt då lärarens helklassundervisning även enligt moderna klassrumsstudier står för ungefär hälften av lektionstiden (Sahlström 2008: 24).

I det fysiska klassrummet är lärarens fokus på organisatoriska uppgifter och därmed agerar läraren som facilitator (jfr Pörn & Hansell 2020). Lärarens organisatoriska uppgifter i början av lektionen omfattar bl.a. att distribuera uppgiftsmaterial, att lösa tekniska problem, att kontrollera studerandenas närvaro och vid behov omorganisera tandemparen tillsammans med läraren i den andra skolan. Innan studerandena påbörjat sina videosamtal ger läraren helklassinstruktioner både gällande organisering och uppgifter, men hen kan även stötta studerandena i deras tandemsamarbete och roller som förstaspråks- och andraspråksanvändare genom gruppcoachande. Största delen av tandemlektionerna är studerandena uppkopplade i videosamtal med sina respektive tandempartner. Då har läraren möjlighet att observera tandemparens interaktion och samarbete, vilket lärarna dock gör i mycket begränsad utsträckning (Hansell, Pörn & Bäck 2020). I den virtuella lärmiljön orienterar läraren främst mot rollen som språkexpert och hjälper studerande att lösa sådana språkliga problem som de inte lyckas lösa sinsemellan och hitta gemensam förståelse av (jfr Pörn & Hansell 2020: 539–543). I slutet av lektionen, efter att studerandena avslutat videosamtalet, har läraren möjlighet att coacha dem individuellt och ifall läraren observerat studerandenas samarbete i den

virtuella lärmiljön ge feedback på det (jfr även Elstermann 2016: 129f.). Coachande i virtuell tandemundervisning skiljer sig tydligt från närtandem i fysiska lärmiljöer där coachande främst förekommer med tandempar, dvs. med bägge tandemparterna närvarande (Pörn & Hansell 2020: 543ff.), och liknar mer s.k. *peer group mediation* (Elstermann 2016: 335f.) men med enskilda studerande, inte i grupp.

Resultaten visar att läraren tar mycket begränsat utrymme i klassrumsinteraktionen, även i jämförelse med dagens undervisning där eleven står i centrum och förväntas delta aktivt i interaktion och ta ansvar över eget lärande (t.ex. Sahlström 2017). Lärarens roll och interaktion i elevcentrerad språkundervisning i virtuella lärmiljöer är ett relativt outforskat område som är mycket aktuellt i dagens digitaliserade värld med ökande möjligheter för och behov av undervisning och interaktion på distans.

## Litteratur

- Apfelbaum, B. (1993). *Erzählen im Tandem: Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag.
- Bower, J. & Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology* 49(1), 41–71. <https://doi.org/10.4236/ojml.2012.22008>
- Elo, J., & Pörn, M. (2018). Challenges of implementing authenticity of tandem learning in formal language education, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, förhandspublicering online. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1516188>
- Elstermann, A-K. (2016). *Learner support in telecollaboration: Peer group mediation in teletandem*. Ruhr Universität Bochum.
- Gardner, R. (2013). Conversation Analysis in the Classroom. I: J. Sidnell & T. Stivers (red.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell. 593–611.
- Greenhow, C., Robelia, B. & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching and scholarship in a Digital Age – Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher* 38(4), 246–259. <https://doi.org/10.3102/0013189X09336671>
- Hansell, K., Pörn, M. & Bäck, S. (2020). Teacher activity and interaction in combined physical and virtual learning environments – a case study of tandem language learning and teaching in Finland. Manuskript inlämnat för granskning.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidevarv*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Healey, D. (2016). Language learning and technology: Past, present and future. I: F. Farr & L. Murray (red.). *The Routledge handbook of language learning and technology*. New York: Routledge. 9–23.
- Helm, F., & Guth, S. (2016). Telecollaboration and language learning. I: F. Farr & L. Murray (red.). *The Routledge handbook of language learning and technology*. New York: Routledge. 214–254.
- Karjalainen, K. (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Acta Wasaensia 244, Språkvetenskap 43. Vasa: Vaasan yliopisto.
- Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F. & Björkskog, L. (2013). Classroom tandem – Outlining a model for language learning and instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)* 6(1), 165–184. Tillgänglig: <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/38> (citerad 20.4.2020)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen, A. & Engberg, C. (2016). *Klasstandem – en resa över språkgränsen. Luokkatandem – Matka yli kielirajan*. Dokumentation från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier Nr 7 2016. Vasa: Åbo Akademi.

- Maor, D. (2003). The teacher's role in developing interaction and reflection in an online learning community. *Educational Media International* 40(1–2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/0952398032000092170>
- Nuthall, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teachers College Record* 107(5), 895–934. Tillgänglig: <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=11844> (citerad 21.4.2020)
- O'Dowd, R. (2013). Online intercultural exchanges. I: C. A. Chapelle (red.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. 1–3.
- O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): eTandem. I: R. O'Dowd (red.). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 41–61.
- Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. I: P. Seedhouse, P. Walsh, & C. Jenks (red.). *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. 105–126.
- Pörn, M. & Hansell, K. (2019). Classroom Tandem – A Model for Language Learning and Teaching. I: E. Spänkuch, T. Dittmann, B. Seeliger-Mächler, H. Peters & A. Buschmann-Göbels (red.). *Lernprozesse im Tandem – ermöglichen, begleiten, erforschen*. Gif:on 13. Giessen, Tyskland: Giessen University Library Publications. Tillgänglig:
- 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. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1379946>
- Rost-Roth, M. (1995). *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol: Eine Fallstudie. Unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier*. Merano, Italy: Alpha & Beta Genossenschaft.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2008-10-10-fran-larare-till-elever-fran-undervisning-till-larande.html> (citerad 21.4.2020)
- Sahlström, F. (2017). Vad händer egentligen under lektionerna? I: S-E Hansén & L. Forsman (red.). *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur. 175–197.
- Seedhouse, P., & Walsh, S. (2010). Learning a second language through classroom interaction. I: P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks (red.). *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. 127–146.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tian, J. & Wang, Y. (2010). Taking language learning outside the classroom: Learners' perspectives of eTandem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching* 4(3), 182–197. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.513443>
- Utbildningsstyrelsen (2015). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Föreskrifter och anvisningar 2015:48.
- Wang, Y.-M. (2002). When technology meets beliefs: Preservice teachers' perception of the teacher's role in the classroom with computers. *Journal of Research on Technology in Education* 35(1), 150–161. <https://doi.org/10.1080/15391523.2002.10782376>

### Bilaga 1: Transkriptionsnyckel

(.)	paus under 0.2 sekunder
(0.5)	paus mätt med tiondels sekund
	överlappning inleds
:	förlängt ljud
text	tal på svenska
<b>text</b>	tal på finska
tExt	alfabetiskt uttal
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