

”Jag bryr mig inte om du talar fel eller rätt så länge jag förstår dig”

**En fenomenografisk studie om gymnasiestuderandes uppfattningar av
tandemundervisning**

Magisteravhandling i pedagogik

Linda Mäki 33829

Pedagogiska Fakulteten

Åbo Akademi

Vasa 2013

Handledare: Michaela Pörn

ABSTRAKT

Författare
Linda Mäki

Årtal
2013

Arbetets titel

Jag bryr mig inte om du talar fel eller rätt så länge jag förstår dig – En fenomenografisk studie om gymnasiestuderandes uppfattningar av tandemundervisning

Magisteravhandling i pedagogik
Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
Institutionen för lärarutbildning.

Sidoantal
76

Referat

Jag har gjort min studie inom ramen för projektet Klasstandem – ett forsknings- och utvecklingsarbete inom undervisningen i det andra inhemska språket. Projektet är aktivt i Vaasan lyseon lukio och Vasa Gymnasium (2012–2015). Klasstandem som metod i klassen fungerar på så sätt att studerandena arbetar i tandempar och lär sig varandras modersmål genom interaktion. Projektets mål är bl.a. att främja lärandet i de båda inhemska språken.

Syftet med min studie är att beskriva gymnasiestuderandes uppfattningar av tandemundervisning. Jag intervjuade åtta studerande, fyra svenskspråkiga och fyra finskspråkiga. Min undersökning är kvalitativ. Mina forskningsfrågor är följande: 1) Vilka uppfattningar har studerande generellt av tandem som metod i klassen? 2) Vilka uppfattningar har studerande av sin egen roll och lärarens roll i tandemundervisningen? 3) Vilka uppfattningar har studerande av olika problem och strategier som används för att lösa problemen? 4) Vilka uppfattningar har studerande av sin egen språkutveckling och språkanvändning? 5) Finns det skillnader mellan finsk- och svenskspråkiga studerandes uppfattningar – hurdana är dessa i sådana fall?

Mina forskningsresultat tyder på att studerandenas uppfattningar av tandem i stort sätt är positiva. De anser att deras motivation har ökat och deras inlärnin g har förbättrats. Studerandena anser att de lär sig det andra inhemska språket bäst genom att tala och kommunicera. De tycker att deras språk har utvecklats på flera områden, exempelvis flyt i talet, ordförrådet och dessutom har de blivit modigare att tala finska respektive svenska. Studerandena strävar efter förståelse inom paret då de interagerar med varandra och de olika rollerna i tandem uppfattas vara motiverande att fungera i. Studerandena anser att de är aktiva under lektionerna medan lärarnas uppgift är att styra och organisera undervisningen. De problem som uppkommer under lektionerna är vanligen produktionsproblem. Även förståelseproblem förekommer. Slutligen förekommer det få skillnader mellan språkgrupperna gällande uppfattningarna av tandem.

Mina forskningsresultat stämmer bra överens med tidigare forskningsresultat om samma eller liknande teman. Ett av de viktigaste resultaten som jag kom fram till var att studerandena anser att den praktiska språkkunskapen är viktigare än den formella. Problem som uppstår i tandemundervisningen kan ses som möjligheter till inlärnin g och tandemundervisningen i sig verkar ha gett studerandena långsiktig nytta.

Sökord: interaktion, kommunikation, (klass)tandem, språkundervisning, språkinlärnin g

INNEHÅLL

ABSTRAKT

FIGURER

TABELLER

1	INLEDNING	1
1.1	BAKGRUND.....	1
1.2	SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR.....	2
1.3	BEGREPPSUTREDNING	2
1.4	AVHANDLINGENS DISPOSITION	3
2	SPRÅKINLÄRNING OCH SPRÅKUNDERVISNING.....	5
2.1	TEORIER OM SPRÅKINLÄRNING	5
2.2	SPRÅKUNDERVISNINGEN I ETT HISTORISKT PERSPEKTIV.....	8
2.3	SPRÅKLIG KOMPETENS	10
3	TANDEM.....	14
3.1	TANDEMINLÄRNING	14
3.2	KLASSTANDEM	19
3.3	TIDIGARE FORSKNING OM TANDEM OCH KOMMUNIKATIV SPRÅKUNDERVISNING.....	20
4	METOD	24
4.1	SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR.....	24
4.2	FORSKNINGSANSATS	25
4.3	INTERVJU SOM KVALITATIV DATAINSAMLINGSMETOD.....	25
4.4	URVAL AV INFORMANTER OCH UNDERSÖKNINGENS GENOMFÖRANDE.....	28
4.5	BEARBETNING AV DATA OCH ANALYS	32
4.6	TROVÄRDIGHET, TILLFÖRLITLIGHET OCH ETISKA PRINCIPER.....	34
5	RESULTATREDOVISNING.....	40
5.1	STUDERANDES UPPFATTNINGAR GENERELLT AV TANDEM SOM METOD I KLASSEN.....	40
5.1.1	Positiva aspekter	40
5.1.2	Negativa aspekter	42

5.2	STUDERANDES UPPFATTNINGAR AV SIN EGEN ROLL OCH LÄRARENS ROLL I TANDEMUNDERVISNINGEN	45
5.2.1	Uppfattningar av modersmåstalande rollen	45
5.2.2	Uppfattningar av läranderollen.....	46
5.2.3	Uppfattningar av lärarens roll	47
5.3	STUDERANDES UPPFATTNINGAR AV PROBLEM OCH STRATEGIER SOM ANVÄNDS FÖR ATT LÖSA PROBLEMEN	49
5.3.1	Produktionssvårigheter	49
5.3.2	Förståelsesvårigheter.....	50
5.3.3	Strategier som används då problem uppkommer	51
5.4	STUDERANDES UPPFATTNINGAR AV SIN EGEN SPRÅKUTVECKLING OCH SPRÅKANVÄNDNING.....	54
5.5	SKILLNADER MELLAN SPRÅKGRUPPERNA.....	57
6	SAMMANFATTANDE DISKUSSION	58
6.1	RESULTATDISKUSSION.....	58
6.2	METODDISKUSSION	62
6.3	FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	66
	REFERENSER	68
	BILAGOR.....	71

FIGURER

Figur 1. Kommunikativ kompetens efter Bachman och Palmer 1996 (refererad i Wedin, 2011, s. 24)	11
Figur 2. Tandeminläring i förhållande till andra situationer där man lär sig och/eller använder andraspråk (Karjalainen, 2011, s. 33)	15
Figur 3. Studerandes uppfattningar av tandem som metod i klassen.....	45
Figur 4. Studerandes uppfattningar av sin egen roll och lärarens roll i tandemundervisningen	49
Figur 5. Studerandes uppfattningar av problem och strategier som används för att lösa problemen.....	53
Figur 6. Studerandes uppfattningar av sin egen språkutveckling och språkanvändning.....	56

TABELLER

Tabell 1. Överblick av olika språkinlärnings- och språkundervisningskontexter (Karjalainen & Pörn & Rusk & Björkskog, 2013, s. 6, min översättning).....	14
Tabell 2. Schema för den frivilliga klasstandemkursen hösten 2012	29

1 INLEDNING

I detta kapitel presenteras avhandlingens upplägg, forskningsfrågor och syfte. Jag beskriver varför jag har valt att forska inom det tema som jag valt och bekantar läsaren med det valda temat. Jag redogör även för centrala begrepp i avhandlingen för att läsaren lättare ska förstå innehållet i texten.

1.1 Bakgrund

Ända sedan jag inledde mina universitetsstudier, har jag velat veta hur finskundervisningen fungerar i skolorna. Redan i min kandidatavhandling (Mäki, 2012) fokuserade jag på att undersöka och beskriva elevernas uppfattningar av finskundervisningen. Jag anser att det vore lämpligt och aktuellt att undersöka uppfattningarna av undervisningen igen, men i ett mer aktuellt projekt. Jag har gjort min pro gradu-undersökning inom projektet Klasstandem.

Klasstandem är ett projekt vars mål är att främja språkinlärares lärande genom kommunikation i verkliga situationer. Tandeminläring har ursprungligen startat från ett utbyte som skedde mellan tyska och franska ungdomar, 1963. Tandeminläring fungerar på så sätt att två individer med olika modersmål samarbetar i så kallade tandempar. Båda parterna lär varandra sitt eget modersmål. Parterna fungerar turvis i modersmålstalande roll och länderoll i paret. Den så kallade modersmålstalande parten i paret talar sitt eget modersmål och lär den andra parten detta språk. (FinTandem, 2012.) Under en tandemlektion är modersmålstälarens modersmål lektionens målspråk. Med länderollen avses den part i paret som talar det andra inhemska språket som nytt språk. Lärandeparten vill lära sig modersmålstälarens språk.

Klasstandem verkar inom ramen för LingVaCity, som utgör Åbo Akademi och Vasa universitets gemensamma utvecklingscenter för språkplanering och språkpedagogik (LingVaCity, 2012). Klasstandem är såttillvida ett samarbete mellan de båda universitetens forskningsmiljöer (Pörn & Karjalainen, 2012, s. 3).

Jag har sett fram emot att få forska om tandem. Detta tema är någonting nytt för mig och därför känner jag att forskningsprocessen kommer att ge mig mycket ny kunskap och nya insikter om hur finskundervisningen alternativt kan genomföras.

Meningen med skrivandet av pro gradu-avhandlingen för mig har varit att jag ska kunna dra nytta av mina forskningsresultat i mitt framtida läraryrke, i samband med planeringen och genomförandet av finskundervisningen.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min avhandling är att beskriva gymnasiestuderandes uppfattningar av tandemundervisningen. Mina forskningsfrågor är:

1. Vilka uppfattningar har studerande generellt av tandem som metod i klassen?
2. Vilka uppfattningar har studerande av sin egen roll och lärarens roll i tandemundervisningen?
3. Vilka uppfattningar har studerande av olika problem och strategier som används för att lösa problemen?
4. Vilka uppfattningar har studerande av sin egen språkutveckling och språkanvändning?
5. Finns det skillnader mellan finsk- och svenskspråkiga studerandes uppfattningar – hurdana är dessa i sådana fall?

1.3 Begreppsutredning

I avhandlingen förekommer några begrepp vars betydelse jag vill klargöra för att undvika feltolkningar. De begrepp som jag närmare förklarar är *interaktion*, *kommunikation*, *ömsesidighet* och *självstyrdhet*. De två sistnämnda begreppen är de mest centrala begreppen inom tandeminlärning.

”Interaktion” innebär att två eller flera personer påverkar varandras handlingar, då de är tillsammans. Interaktion kan förekomma både medvetet och omedvetet. Omedveten interaktion förekommer t.ex. då ett litet barn genast efter födseln interagerar med en vuxen. Medveten interaktion utvecklas också tidigt. ”Kommunikation” kan förklaras som medveten interaktion (Loukousa & Paavola & Leiwo, 2011, s. 14–15.)

Med begreppet ”ömsesidighet” menas att de parter som utnyttjar tandem som metod för inlärningen ska få någon slags nytta av (par)samarbetet. I praktiken

betyder detta att man ska satsa lika mycket tid och engagemang på båda de språk som talas i tandemundervisningen. (FinTandem, 2012.)

Med begreppet "självstyrddhet" menas att de parter som deltar i tandeminläringen styr sin egen inläring. De sätter själva upp personliga mål och bestämmer hur dessa ska uppnås. Parterna väljer också hur de vill få respons av sin samarbetspartner och utvärderar sin egen inläring. (FinTandem, 2012.)

1.4 Avhandlingens disposition

I inledningskapitlet presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor som styr hela avhandlingen och dess upplägg. Teorikapitlen följer direkt efter detta inledningskapitel.

Teoridelen är uppdelad i två delar, kapitel 2 och 3. Kapitel 2 består av tre underkapitel, nämligen kapitel 2.1, 2.2 och 2.3. I kapitel 2.1 ligger fokus på teorier om språkinläring. Detta temaområde är viktigt för att läsaren ska få en helhetsbild av vad tandem som metod innebär i olika undervisningssammanhang. Tandem kan på det sättet jämföras med olika teorier om språkinläring. Eftersom tandem är en undervisningsmodell inom språk, behöver grunderna för språkundervisningen komma fram i avhandlingen. I kapitel 2.2 redovisar jag för språkundervisningen ur ett historiskt perspektiv, det vill säga hur språkundervisningen har utvecklats under åren. Kapitel 2.3 handlar om språklig kompetens. Denna typ av kompetens utgör grunden för att människan ska behärska ett eller flera språk.

Den andra delen av teorikapitlet nämligen kapitel 3 handlar helt och hållet om tandem. I kapitlet behandlas tandeminläringens olika dimensioner. I kapitlet presenteras tidigare forskning om tandem och vad tandem innebär i praktiska sammanhang. Dessutom presenteras det aktuella projektet Klasstandem närmare.

I kapitel 4 presenterar jag vilken forskningsmetod som har använts för att genomföra undersökningen. I kapitlet argumenterar jag även för val av metod och informanter. Analysskedet är också beskrivet för att läsaren ska få en inblick i hur jag har gått tillväga med analys av mina forskningsresultat. Jag visar även att jag

har tagit i beaktande flera relevanta etiska principer i samband med undersökningens genomförande, men också efteråt.

I resultatkapitlet, kapitel 5, presenterar jag vilka resultat jag kommit fram till och visar tydligt hur syftet och forskningsfrågorna går hand i hand med resultatredovisningen. Resultatredovisningen är uppdelad enligt forskningsfrågorna i min avhandling. På grund av denna uppdelning fås ett tydligt resultat på varje forskningsfråga (se närmare kapitel 5).

I kapitel 6 diskuterar jag resultaten och metoden. Till sist ger jag exempel på teman i finskundervisningen som någon ytterligare kan undersöka i framtiden för att språkintresserade ska få ännu bredare kunskap om finskundervisningen eller annan språkundervisning.

2 SPRÅKINLÄRNING OCH SPRÅKUNDERVISNING

I detta kapitel presenteras olika språkinlärningsteorier, som ligger som grund för språkundervisningen. Synen på språkinlärning har förändrats mycket och gått från en behavioristisk till en sociokulturell syn på lärandet. Nedan presenteras de olika skeden som har haft mest betydelse för hur synen på språkinlärningen har utvecklats. I kapitel 2.1 och 2.2 ligger fokus på hur man lär sig språk och hur man undervisar språk. Därefter följer ett kapitel om språklig kompetens, där fokus istället ligger på den kommunikativa delen av språkkunskap.

2.1 Teorier om språkinlärning¹

Språk har en central betydelse för skola och annan utbildning. Barn deltar i olika sociala gemenskaper och utvecklar sitt språk samtidigt. Barn interagerar och kommunicerar på olika sätt i olika situationer. Människan är en social varelse och ett litet barn har sedan födseln förmågan att lära sig mänskligt språk i sociala sammanhang, genom interaktion. Denna medfödda kunskap kan även förklarars med begreppet språksocialisering. (Paavola, 2011, s. 43; Wedin, 2011, s. 9, 34.)

Språkinlärningen har sin grund i människans kognitiva system, d.v.s. de tankeprocesser som individen arbetar med under inlärningen. Dessutom har även de sociala faktorerna en viktig betydelse för hur språket utvecklas. En förutsättning för fungerande språkinlärning är att lära eleven nytt stoff som hon kan relatera till gammalt stoff eller tidigare erfarenheter. (Tornberg, 2000.)

Språkinlärningen kan ses som en naturlig process, då hjärnan använder och utsätts för språket automatiskt. Detta leder till att alla friska barn normalt börjar tala i ett till två års ålder. För att barnet ska lära sig ett språk är det en förutsättning att barnet utsätts för språket, så att nervsystemet kan aktiveras för att sedan kunna bearbeta språkintaget. (Wood, 1999, s 57–58.)

Synen på lärande har förändrats med tiden. Förut, d.v.s. under 1900-talet, var behaviorismen den dominerande synen på lärande. Senare har man övergått till ett

¹ Kapitel 2.1 innehåller inslag från min kandidatavhandling.

sociokulturellt synsätt på lärande. Lev Vygotskijs teorier har haft stort inflytande på det sociokulturella perspektivet. (Säljö, 2000, s. 48.)

Enligt behavioristerna lär sig ett barn språk genom att imitera vuxna. Genom att rätta barnet vid fel och genom att ge positiv respons då barnet lyckas, ansåg man att barnets lärande främjas. (Wedin, 2011, s. 36.)

Inom behaviorismen är det människans yttre beteende, det som ses som verkligt. Inlärning är alltså de förändringar som sker gällande det yttre beteendet. Företeelser om tänkande och reflektion finns inte enligt behavioristerna. Dessa företeelser kan vetenskapliga studier inte säga någonting om, menar behavioristerna också. (Säljö, 2000, s. 50.)

Behaviorismens centrala utgångspunkter härstammar från Ivan Pavlovs teorier. Pavlov menade att en typ av stimulus (retning) orsakar, eller ger tillstånd till en viss typ av respons (reaktion). Kopplingen mellan reflexhandlingar såsom stimulus och respons kallas *klassisk betingning*. Betingningsprocessen kan uppfattas som grunden för individens inlärning och förståelsen för hur individen utvecklas beroende på sina egna erfarenheter. (Säljö, 2000, s. 50–51.)

B.F. Skinner har forskat inom behaviorismen. Han förde Pavlovs teorier om betingning ett steg längre. Skinner menade nämligen att människan repeterar ett visst beteende i sådana fall då hon får positiv respons. Människan blir alltså belönad. Å andra sidan anses det att ett obeaktat eller obelönat beteende kan försvinna med tiden. Denna handlingsprocess kallas *operant betingning*. (Säljö, 2000, s. 52.)

Noam Chomsky tyckte annorlunda än behavioristerna gällande språkutvecklingen (Wedin, 2011, s. 36). Han stod för nativismens (även kallad mentalismens) syn på lärande (Wedin, 2011, s. 36). Inom denna syn på lärande hävdade man i slutet av 1950-talet att barnet föds med en grammatikalisk och en språklig förmåga (Wedin, 2011, s. 36). I och med detta menade Chomsky och hans medföljare att barnet föds med en så kallad *LAD, language acquisition device* (Wedin, 2011, s. 36). På svenska kan detta förklaras vara en språklåda som innehöll den grammatikaliska förmågan (Wedin, 2011, s. 36). LAD fungerar på så sätt att barnet automatiskt förstår och

uppfattar språkljud som språk (Wood, 1999, s. 135). Barnet behöver inte skilt lära sig att språket är uppbyggt av små delar (Wood, 1999, s. 135).

Ungefär i slutet av 1950-talet och i början av 1960-talet kom kognitivismen till. Kognitivismen betonar människans tänkande, i ett psykologiskt perspektiv. Kognitivismen är en typ av filosofiskt synsätt på lärande. Jean Piaget kom till kännedom för många under 1960-talet. Han utvecklade en pedagogisk teori, med grund i kognitivismen. Enligt Piaget och hans teorier, var människans intellekt i fokus. Han ville få fram, hur individen skapar ny kunskap i samspel med sin omgivning. Piaget har haft stor betydelse för hur undervisningen har utvecklats. (Säljö, 2000, s. 49.)

Människan skapar enligt Piagets syn på lärande helheter utifrån det som hon varseblir. Två centrala begrepp inom Piagets teori är *ackommodation* och *assimilation*. Dessa är två processer som verkar i samspelet mellan individen och samhället. *Assimilation* betyder att människan tar emot olika intryck från omvärlden och registrerar dessa. *Ackommodation* innebär däremot att individen börjar se på omvärlden på ett nytt sätt på basen av olika händelser. (Säljö, 2000, s. 60.)

Evelyn Hatch menade att barnets syntaktiska kompetens, alltså förmågan att bilda satser och meningar, utvecklas genom att gå från *vertikala* till *horisontella strukturer*. Hatch menar att barnet lär sig med hjälp av den vuxne eller någon annan mer erfaren person. Då barnet talar behöver hon stöd av den vuxne (vertikal struktur) och utvecklar sedan en sådan förmåga att hon kan uttrycka sig själv i längre fraser (horisontell struktur). (Wedin, 2011, s. 37.)

En till mycket känd person, som man talar mycket om i samband med språkutvecklingsteorier, är Lev Vygotskij. Han stod för den sociala konstruktionismens syn på lärande, som betonar att socialt samspel är viktigt med tanke på individens inläring (Wood, 1999, s. 50). Han har haft stort inflytande på språkutvecklingssynen i slutet av 1990-talet och i början av 2000-talet. Vygotskij menar att barnet lär sig ett språk genom att utveckla kognitiva och sociala färdigheter. Barnet lär sig dessa kognitiva och sociala färdigheter i interaktion och sociala sammanhang med andra vuxna eller mer erfarna människor. Det är viktigt

att barnet stimuleras till att använda ett språk som är lite över deras egen kunskapsnivå. Vygotskij kopplas ofta ihop med begreppet *närmaste utvecklingszon*. Med begreppet menar Vygotskij att barnen är kapabla att använda ett språk som går lite över deras egen behärskningsnivå. (Wedin, 2011, s. 38.) Enligt Vygotskij är det viktigt med informella och formella undervisningssituationer, som pågår i olika sammanhang mellan personer med olika erfarenheter (Wood, 1999, s. 38).

Det sociokulturella perspektivet betonar individens användning av kognitiva och fysiska resurser. Beträffande denna syn på lärande är begreppen *verktyg* och *redskap* i stor användning. Med begreppen avses olika resurser som individen använder för att iaktta och förstå sin omvärld. Interaktion i form av kommunikation samt användningen av språk är i centrum för den sociokulturella synen på inläring. Det är således viktigt att det finns ett samspel mellan barnet och dess omvärld. I ett sociokulturellt perspektiv kan individen inte undvika lärandet. (Säljö, 2000, s. 20–22, 47.)

2.2 Språkundervisningen i ett historiskt perspektiv²

Språkundervisningen har under en längre tid varit väldigt formalistisk, baserad på grammatik, översättningar och olika strukturer (Geber, 1982; Geber 1994; Pörn & Törni, 2010; Pörn & Norrman, 2011). I dagens läge har den kommunikativa språksynen eller "den kommunikativa kompetensen" blivit mer betonad inom språkundervisningen (Tornberg, 2000, s. 39). Undervisningen har också förändrats mycket med tanke på lärarens och elevernas roller. Med andra ord kan man säga att undervisningen förut har varit lärarcentrerad medan den nuförtiden, t.ex. under tandemkursen, är mer elevcentrerad (se närmare kapitel 3).

Den typ av språkundervisning som dominerat ungefär sedan år 2000 kallas metodisk pluralism. Detta innebär att flera olika arbetsmetoder och sätt används i klassen samtidigt på grund av att elevernas språkliga medvetenhet har ökat. Eleverna blir medvetna om sin inläring och får ta mer ansvar. Läraren har en annan roll i dagens språkundervisning jämfört med förut. Nuförtiden vet vi att elevernas inläring och förståelse är beroende av deras bakgrund och personlighet. Inläringen kan därmed inte styras utifrån. Utifrån de teorier som

² Kapitel 2.2 innehåller inslag från min kandidatavhandling.

rådde i samhället förut har det utvecklats tre metoder för språkundervisning. Dessa är grammatik- och översättningsmetoden, direktmetoden och den audiolingvala metoden. (Tornberg, 2000, s. 25–27, 29, 34.)

Grammatik- och översättningsmetoden var som starkast under slutet av 1700-talet, under samma tid som formalisterna var aktiva. Denna metod går ut på att kombinera översättnings- och grammatikövningar. Metoden ansågs vara en klassisk språkundervisningsmetod. Grammatik- och översättningsmetoden är deduktiv till sin karaktär, vilket innebär att eleverna först lärde sig grammatikaliska regler för att sedan tillämpa kunskapen i översättningsövningar. Man använde sig av texter som underlag för undervisningen. Texterna användes som grund för analyser och förståelseövningar. Översättningarna skedde till och från målspråket, medan undervisningen drevs på målspråket. Inläringen och undervisningen hade sin grund i elevernas modersmål. (Tornberg, 2000, s. 27–28.)

Den kontrastiva biten inom språkundervisning har alla språkinlärare nytta av än idag. Elevernas förståelse av ett främmande språk ökar om de får jämföra det främmande språket med ett språk som de redan behärskar. Grammatik- och översättningsmetoden lämpar sig inte för en språkundervisningsmetod med syfte att utveckla fri språkproduktion. (Tornberg, 2000, s. 28–29.)

Direktmetoden uppstod under mitten av 1800-talet. Inom metoden betonade man talat språk, och fonetisk kunskap. Det låg i fokus att koncentrera sig på hur det talade språket i verkligheten låter. Direktmetoden gick ut på att utveckla det talade språket. Texter som var språkligt korrekta och korta användes som grund för lärandet. Grammatikaliska regler togs upp om de kunde relateras till texten. Till skillnad från grammatik- och översättningsmetoden var direktmetoden induktiv till sin karaktär. Eleverna uppmuntrades till att själva söka reda på de underliggande reglerna i texter. Övningarna bestod av både fria skriv- och läsövningar. Enligt direktmetoden sker inläringen av ett främmande språk ungefär på samma sätt som inläringen av modersmålet. Undervisning enligt direktmetoden sker helt och hållet på målspråket och språkinläringen sker genom enspråkig övning. Den kontrastiva språkkunskapen anses inte viktig (jämför med grammatik- och översättningsmetoden). (Tornberg, 2000, s. 29–31.)

Den audiolingvala metoden växte fram i USA under 1900-talet till följd av att språkkunskaper behövdes i allt högre grad. Metoden har växt upp med grunden i behaviorismens tankesätt, där imitationer och upprepningar är viktiga faktorer. Den audiolingvala metoden betonar tekniken att öva in ett språk med hjälp av dess strukturer, t.ex. genom drillövningar. I undervisningen är det viktigare att lägga märke till att eleven säger någonting rätt än att fästa uppmärksamheten vid vad eleven säger. Den audiolingvala metoden kan anses vara till hjälp vid inläringen av två eller flera språk. Förståelsen av språkets grammatik är inte så betydelsefull inom metoden. Den audiolingvala metoden kännetecknas alltså kort sagt av att nya vanor bildas hos den som lär sig språket och att språkinläringen lägger vikt på analogi, d.v.s. motsvarigheter i språk. (Tornberg, 2000, s. 34–37.)

Kommunikativ kompetens betonas i hög grad i läroplanen 2004 (Utbildningsstyrelsen, 2004). Kommunikativ kompetens betyder mångsidig språkanvändning och förmågan att kunna klara av olika kommunikativa situationer (Svartvik, 2001, s. 13). Denna typ av kompetens är viktig att ha i framtiden för att kunna klara av det praktiska livet. Kommunikativ kompetens innebär även att individen kan använda språket men också förstå språket (Svartvik, 2001, s. 13).

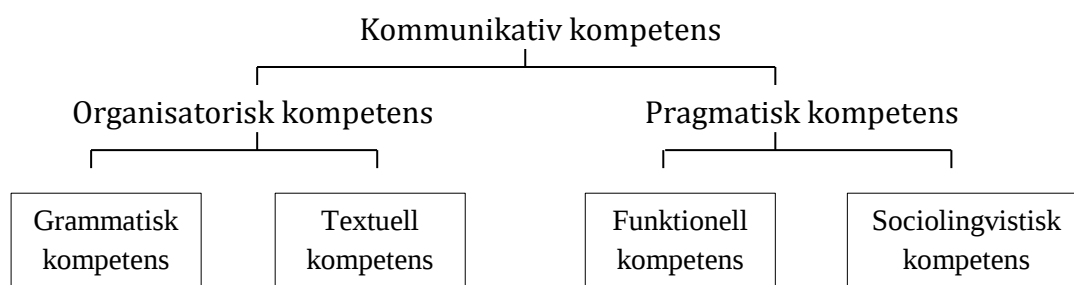
2.3 Språklig kompetens

I detta kapitel presenterar jag vilken betydelse språklig kompetens har i praktiska sammanhang då en människa använder språket. Den språkliga kompetensen är mycket relevant med tanke på tandemundervisning. Den språkliga kompetensen består av den kommunikativa och den strategiska kompetensen. Den kommunikativa kompetensen utgör grunden för den kunskap som människan behöver i all slags språkproduktion och språkanvändning. Den strategiska kompetensen är viktig med tanke på språkundervisning och innebär sådan kunskap som är till nytta för all slags kommunikation och social gemenskap. Med andra ord kunde man säga att de personer som medverkar på en tandemkurs borde vara eller utvecklas till språkligt kompetenta människor.

Språklig kompetens kan definieras på olika sätt. Hansegård 1968 (refererad i Wedin, 2011, s. 23, 25–27) anser att språklig kompetens är uppbyggd av sju

punkter som berör språkkunskapen. För det första tar Hansengård upp mängden av olika former, såsom ord och fraser. För det andra är språkriktigheten, d.v.s. korrektheten viktig och för det tredje är flyt i t.ex. tal betydelsefullt. Dessa tre punkter kan jämföras med organisatorisk kompetens (se figur 1). För det fjärde menar Hansengård att förmågan att skapa med språket också hör till den språkliga kompetensen. Förmågan att skapa innebär i praktiken kreativitet i samband med språkproduktion. Femte punkten berör behärskning av språkets tanke-, känslö- och viljefunktion. Med denna punkt vill Hansengård få fram att språket används som ett tankeredskap för att ge uttryck åt känslor och vilja. Sjätte punkten handlar om att människan har utformat individuella, inre bilder av ords eller frasers betydelser. Exempelvis reagerar människorna på olika sätt i olika situationer på grund av sina egna erfarenheter. Slutligen handlar punkt sju om att barnet ska lära sig läsa och skriva.

Den kommunikativa kompetensen behövs i all slags kommunikation (Wedin, 2011, s.23). Genom kommunikation blir människan medveten om händelser i omvärlden (Säljö, 2000, s. 37). Den kommunikativa kompetensen kan förklaras på följande sätt (se figur 1).



Figur 1. Kommunikativ kompetens efter Bachman och Palmer 1996 (refererad i Wedin, 2011, s. 24)

Den kommunikativa kompetensen kan delas in i organisatorisk kompetens (även kallad lingvistisk kompetens) och pragmatisk kompetens, vilket framgår av figur 1. Den organisatoriska kompetensen kan även delas upp i grammatisk och textuell kompetens. Grammatisk kompetens innebär kunskap om ord, morfologisk kunskap (form), fonologisk kunskap (uttal) och syntaktisk kunskap (meningsbyggnad). Till textuell kompetens hör texter i både skrift och tal. Texten ordnas i en begriplig form för mottagaren. (Wedin, 2011, s. 24.)

Pragmatisk kompetens har att göra med texternas samband med användarens funktionella och sociolingvistiska kompetens. Den funktionella kompetensen, d.v.s. de kommunikativa målen i exempelvis en text, är kontextberoende. Budskapet i ett yttrande är alltså beroende av sammanhanget. Den sociolingvistiska kompetensen handlar däremot om att kunna tolka och förstå språk utgående från sammanhanget. Ett konkret exempel är att människan talar på ett specifikt sätt med olika personer. (Wedin, 2011, s. 24.)

Den strategiska kompetensen kan delas in i tre delområden, nämligen inlärningsstrategier, produktionsstrategier och kommunikationsstrategier. Inlärningsstrategier tar individen till sig för att lära sig ett språk. Exempel på den här typen av strategier är att inläraren upprepar ord eller uttryck för att lära sig dem. Upprepningarna kan ske muntligt eller skriftligt. Ett annat vanligt sätt är att individen grupperar ord enligt något övergripande tema. På det här sättet lär sig individen vilka ord som hör ihop. Dessutom kan denne även medvetet utsätta sig själv för språket, t.ex. lyssna på tv- eller radioprogram, där språket talas. (Wedin, 2011, s. 24–25.)

Produktionsstrategier är sådana strategier som människan använder då hon åstadkommer språk. Denna produktionsprocess sker mellan tanke och handling (text). Produktionsstrategierna är till största delen omedvetna men kan bli mer medvetna med hjälp av träning. Med ökad automatisering kan människan åstadkomma mer felfria yttranden. (Wedin, 2011, s. 25.)

Den sista typen av strategier, nämligen kommunikationsstrategierna, används då det språkliga kunnandet inte räcker till. Dessa strategier används då individen inte kommer på ett ord och omformulerar det på ett annat sätt. Individen kan också försöka förklara ordet med flera andra, närliggande ord. Dessutom är det vanligt att individen byter språk eller använder sig av sitt kroppsspråk. (Wedin, 2011, s. 25.)

Tornberg (2000 s. 43–44; 2009 s. 56–58) skriver mer om kommunikationsstrategier. Hon menar att dessa strategier ofta kopplas ihop med muntlig kommunikation. Kommunikationsstrategierna är tids- och situationsbundna, på så sätt att olika strategier används på olika sätt i olika

situationer och vid olika tidpunkter. Det finns sex olika typer av kommunikationsstrategier och dessa är *omskrivning*, *parafras*, *transfer*, *foreignizing*, *översättning* och *ordbildning*. *Omskrivning* betyder att individen beskriver ett ord på ett annat sätt. *Parafras* innebär att man omkonstruerar det man vill ha sagt. Då det gäller *transfer* påverkas (det talade) språket av andra främmande språk. *Foreignizing* betyder att individen konstruerar ord på ett eller flera främmande språk av ett ord i modersmålet. *Översättning* betyder att ett ord från modersmålet översätts till målspråket. Slutligen innebär *ordbildning* att man bildar "nya" ord på målspråket med sådana ord som man redan behärskar.

Kommunikationsstrategier kan också användas i klassrumsinteraktion. Enligt Halliday 1993 och Cummins 2000 (refererad i Wedin, 2011, s. 72) har den muntliga interaktionen i klassrummet tre uppgifter. För det första används interaktion av läraren och eleven för att skapa ny kunskap. Interaktion ska även fungera för att skapa specifika normer och tankesätt hos eleverna. Slutligen fungerar interaktion som det mest betydande medlet för språkutveckling.

Den strategiska kompetensen är viktig för sådana individer som lär sig ett språk. En omfattande användning av kommunikationsstrategier leder till bättre kommunikationsmöjligheter och fler möjligheter att använda språk. Dessa faktorer främjar inläringen. Om man vill lära sig ett språk, ska man inte fästa så stor uppmärksamhet vid den formella korrektheten, utan istället försöka uppnå sitt kommunikativa mål. (Wedin, 2011, s. 25.) Det är just det här tandem går ut på, att inte fästa så stor uppmärksamhet vid att det talade språket är korrekt utan att istället tillsammans med tandemparet uppnå kommunikativa mål.

3 TANDEM

Detta kapitel om tandeminläring innehåller fakta om bl.a. vad klasstandem är, och hur tandeminläring fungerar i praktiken. Dessutom redovisar jag för vad tidigare forskning skriver om tandeminläring och tandemundervisning.

3.1 Tandeminläring

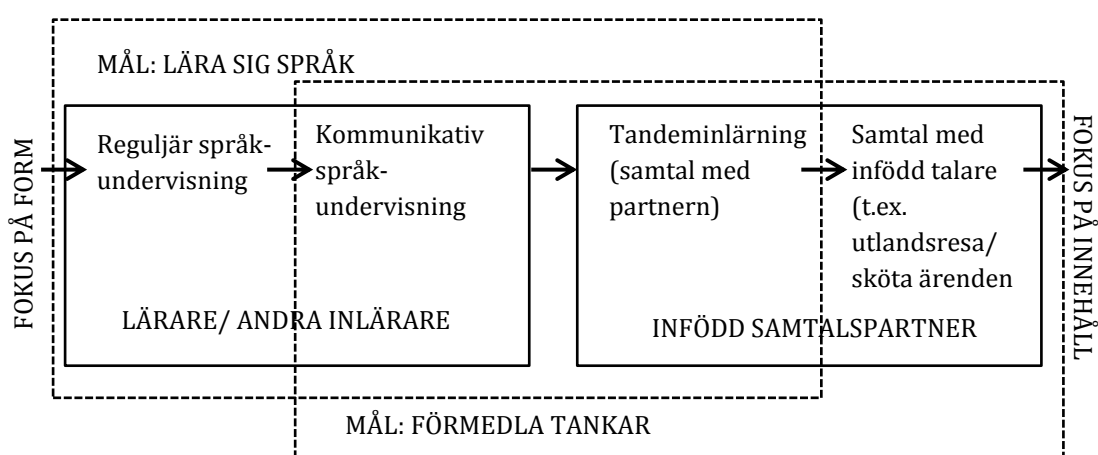
Till en början presenterar jag en tabell på olika språkundervisningsmetoder. Detta gör jag för att redogöra för skillnaden mellan andra språkinlärnings- och språkundervisningssituationer och tandem (i klass). Målet med tabellen är att skilja åt innehållet och meningen mellan olika språkundervisningsmetoder och tandem.

Tabell 1. Överblick av olika språkinlärnings- och språkundervisningskontexter (Karjalainen & Pörn & Rusk & Björkskog, 2013, s. 6, min översättning) CLIL = Content and Language Integrated Learning

	Klasstandem	Reguljär språk- undervisning	CLIL	Tandem- inläring, informella kontexter
Interaktions- partner	Målspråkets modersmålstalare, språklärare, andra målspråksinlärare	Språklärare, andra målspråksinlärare	Språklärare, andra målspråks- inlärare	Målspråkets modersmåls- talare
Inter- aktionens och språkets funktion	Att lära sig språk genom meningsfulla övningar	Att lära sig språk	Att lära sig språk genom meningsfulla övningar	Att lära sig språk genom meningsfulla övningar
Grammatik- övningarnas karaktär	Explicita, implicita vid användningen av målspråket i interaktion	Explicita	Implicita, målspråket används i interaktion och i uppgifter	Implicita, målspråket används i interaktion
Lektionstyp	Språk	Språk	Alla skolans ämnen	-
Läroplan	Nationell	Nationell	Nationell	-
Språklig modell	Målspråkets modersmålstalare och läraren	Läraren	Läraren	Målspråkets modersmåls- talare

I tabell 1 presenteras fyra olika typer av språkinlärnings- och språkundervisningssituationer, nämligen Klasstandem, reguljär språkundervisning, CLIL och tandeminläring i informella kontexter. Skillnaden mellan de båda typerna av tandem och de andra språkundervisningstyperna är att i tandem är den huvudsakliga språkliga modellen en studerande som talar målspråket som sitt modersmål. Inom CLIL och reguljär språkundervisning fungerar läraren i stort sätt som språklig modell. CLIL betyder content and language integrated learning. (Karjalainen & Pörn m.fl., 2013, s. 6.) Detta kunde på svenska översättas till språk- och ämnesintegrerad inläring och undervisning (Nixon, 2001, s. 225).

Nedan presenteras figur 2, vars mål är att skilja åt vad olika språkundervisningssituationer betonar i en inläringssituation.



Figur 2. Tandeminläring i förhållande till andra situationer där man lär sig och/eller använder andraspråk (Karjalainen, 2011, s. 33)

I reguljär språkundervisning ligger stort fokus på den formella biten av språket, d.v.s. grammatik, läsning och skrivning. Inom kommunikativ undervisning ligger fokus däremot på att lära sig ett språk genom kommunikation. Skillnaden mellan tandem och t.ex. kommunikativ språkundervisning (såsom CLIL och språkbad) är att man i tandemparet har olika modersmål. Inom kommunikativ språkundervisning kommunicerar parterna på målspråket och läraren kan till och med vara den enda personen med målspråket som sitt modersmål. Skillnaden

mellan tandeminläring i informella kontexter och klasstandem är att olika typer av tandem kan vara planerade för inlärare i olika åldrar. Fintandem är exempelvis planerat och strukturerat för vuxna inlärare. (Karjalainen, 2011, s. 33–34.)

Gemensamt för alla språkundervisningskontexter i figur 2 är att man i alla lär sig och bearbetar något annat språk än sitt modersmål. Reguljär språkundervisning betyder att läraren styr en grupps undervisning. Språkbud och CLIL är exempel på typisk kommunikativ språkundervisning. Tandem är däremot en blandning av informell och formell metod för språkinläring, beroende på hur självstyrda tandemlektionerna är. (Karjalainen, 2011, s. 31.) Inom tandemundervisning ligger fokus på både språkets form och innehåll (Karjalainen, 2012, s. 8). Tandem utövar människans produktiva (skriva, tala) och receptiva (läsa, lyssna) språkfärdigheter (Karjalainen, 2012, s. 8).

Tandeminläring har ursprungligen startat från ett utbyte som skedde mellan tyska och franska ungdomar, 1963. Under senare tid har tandem använts som en metod för inläring både ansikte mot ansikte, alltså närtandem, och som eTandem, alltså tandem på internet. (FinTandem, 2012.)

Alla former av tandem följer samma grundprinciper, det vill säga principer som gäller ömsesidighet och självstyrighet. Med begreppet "ömsesidighet" menas att de parter som utnyttjar tandem som metod för inläringen ska få någon slags nytta av (par)samarbetet. I praktiken betyder detta att man ska satsa lika mycket tid och engagemang på båda de språk som talas i tandemundervisningen. Med begreppet "självstyrighet" menas att de parter som deltar i tandeminläringen styr sin egen inläring. De sätter själva upp personliga mål och bestämmer hur dessa ska uppnås. Parterna väljer också hur de vill få respons av sin samarbetspartner och utvärderar sin egen inläring. Tandem som metod används i ett samarbete mellan människor med olika modersmål. Parterna lär sig ett språk genom diskussioner. (FinTandem, 2012.)

Inom tandeminläring används hälften av tiden till att tala det ena språket och andra hälften används för att tala det andra språket. Parterna fungerar turvis som expert på sitt modersmål och turvis som inlärare av ett nytt språk. De som deltar i tandemundervisningen behöver egentligen endast behärska grunderna i det andra,

nya språket som talas. Deltagarna ska fungera som språklig modell för varandra, vilket betyder att individerna t.ex. ska ge varandra respons och korrigera varandras fel i den mån som den andra önskar bli korrigerad. (FinTandem, 2012; Karjalainen, 2011, s. 37–38, 41.)

I tandem lär man sig från sin egen språkanvändning och sin egen språkproduktion samt genom att lyssna till sitt tandempar. Tandempartnern fungerar som språklig modell och språkstöd, men inte som lärare. Modersmålstalaren ska inte exempelvis behöva förklara grammatiken bakom olika uttryck. Eftersom tiden fördelas jämnt mellan användningen av två språk i tandem får parterna öva sig i språkproduktion och språkförståelse. Parterna är jämställda i interaktionen med varandra och båda kan påverka det som samtalas. (Karjalainen, 2011, s. 37–38, 41.)

Då det gäller tandeminlärning, finns det tre viktiga aspekter som ska tas i beaktande. För det första är det viktigt att i tandemparet tala ett språk åt gången. Tandem innebär inte bara att parterna ska tala ett nytt språk, utan det är också en form av hörförståelseövning. Modersmålstalaren ska komma ihåg att anpassa sitt tal till en sådan nivå, att den andra parten förstår vad som sägs. Meningen är att parterna ska utmana varandra och inte tala för lätt språk. För det andra är det viktigt att hitta ett passande tandempar. Egentligen går det att utöva tandem som metod mellan vilka två parter som helst, men parterna ska behärska sitt modermål väl och båda två ska vara villiga att lära sig varandras modersmål. För det tredje är det viktigt att hjälpa och korrigera varandra under inläringen. Parterna ska fästa stor uppmärksamhet vid fel och korrigera dessa så att de inte förekommer fler gånger i framtiden. Förutsatt är alltså att den andra parten vill ha respons gällande olika fel. Parterna behöver inte kunna grammatik väl, utan meningen är att man ska kunna säga till när den andra gör fel. Dessutom vore det bra om parterna kunde ge positiv respons åt sin motpart. (Karjalainen, 2007, s. 6–7.)

Det kan ibland ställa till med olika svårigheter och problem angående samarbetet i tandemparet. I paren kan det förekomma personlighetsskillnader mellan individerna, vilket i praktiken betyder att den ena parten t.ex. kan vara mycket tystlåten. Dessutom kan det ställa till med problem då det gäller den praktiska planeringsdelen. Det kan exempelvis vara svårt att komma överens om en tid då

tandemparet ska träffas eller så kan avståndet mellan parterna i paret vara långt och därför kan det även bli svårt att träffas ansikte mot ansikte. (Sandås, 2007, s. 30.)

FinTandem är en språkkursmodell och en typ av tandem (som metod) där tandeminläring fungerar som grund. Första delen i begreppet, alltså *Fin* kommer från begreppet *Finland*. Denna språkkursmodell är utvecklad för finländska tandemgrupper, bestående av både finsk- och svenskspråkiga individer. Den har fått sin början från ett samarbete mellan olika koordinatörer. Katri Karjalainen var bl.a. med och utvecklade FinTandem. Tandem som metod för inläring togs i bruk i Vasa hösten 2002. Meningen med modellen är att individerna ska lära sig ett nytt språk genom att använda språket med en person som talar det nya språket som sitt modersmål. Målet med FinTandem är därmed att ge deltagarna möjligheten att lära sig språket på ett annorlunda men verkligt sätt, i autentiska kommunikationssituationer med en person som talar det andra språket som sitt modersmål. (FinTandem, 2012; Karjalainen, 2011, s. 41.) Skillnaden mellan FinTandem och klasstandem är att FinTandem inte används för klassrumsundervisning.

Tandeminläring fungerar delvis på samma sätt som Hatch och Vygotskij ansåg att språkinläring fungerade förut. De ansåg att inläraren lär sig tillsammans med en mer erfaren person. I detta fall kunde man anta att tandemparen alltid består av en mer erfaren person. Modersmålstalaren är mer erfaren i de situationer då hon ska lära den andra parten sitt modersmål. Vygotskijs teori går bl.a. ut på att barnet lär sig språk genom interaktion med andra människor. Tandem kan relateras även till detta i det avseende att tandem går ut på att människor med olika modersmål interagerar med varandra. Vygotskij utvecklade en teori om den *närmaste utvecklingszonen*. Denna teori om att barn är kapabla att använda ett språk som går över deras behärskningsnivå stämmer överens med tandeminläring. Då studerandena kommunicerar med varandra är det vanligt att språket anpassas till en sådan nivå att den andra förstår vad som sägs. Språket ska hellre anpassas till en sådan nivå som inte är för lätt utan istället ger lärandeparten utmaningar. Enligt Vygotskij är det viktigt med informella och formella undervisningssammanhang. Karjalainen påpekade att tandem kan vara en blandning mellan informell och

formell metod, beroende på hur självstyrd tandeminläringen är. På det här sättet hänger också Vygotskijs påstående om olika undervisningssammanhang ihop med tandeminläring. Tandem som metod i klassen stöder sig på den sociokulturella synen på lärande. Enligt detta perspektiv är interaktion viktigt och språkanvändningen ligger i fokus. (Se närmare kapitel 2.1.)

3.2 Klasstandem

Klasstandem testades, som försök, första gången i två gymnasieskolor i Österbotten under läsåret 2009–2010. Försöket ordnades i form av ett projekt, som var finansierat av Utbildningsstyrelsen. Projektet förverkligades i samarbete med Vasa arbetarinstitut. Med projektet ville man främja lärandet i det finska respektive svenska språket. Klasstandem har samma mål som FinTandem. Dessutom ska deltagarna även kunna skapa kontakter över språkgränserna genom att träffas i olika situationer. (FinTandem, 2012.)

Numera, under åren 2012–2015 är Klasstandem ett forsknings- och utvecklingsprojekt för inläringen av det andra inhemska språket i Finland. Syftet med Klasstandemprojektet 2012–2015 är att genom forskning skapa och utveckla språkpedagogiska modeller för undervisningen i språkligt blandade studerandegrupper inom ramen för det andra inhemska språket. Syftet är också att beskriva finsk- och svenskspråkiga studerandes interaktion under tandemlektionerna samt att beskriva de medverkande lärarnas kontakter över språkgränsen. (Pörn & Karjalainen, 2012, s. 1, 3.)

Klasstandem som undervisningsmetod kännetecknas av tre drag. För det första är det i huvudsak målspråkets modersmålstalare som är den egentliga interaktionspartnern. För det andra ska modersmålstalaren fungera som expert och språklig modell för den som lär sig språket. Modersmålstalaren ska också stöda den andra partens inläring. För det tredje är det kännetecknande för Klasstandem att parterna arbetar i s.k. roller. De får turvis fungera som språklig expert och som lärandepart. Meningen är i vilket fall som helst att parterna ska lära sig av varandra. (Karjalainen & Pörn m.fl., 2013, s. 16.)

Klasstandem är en typ av närtandem, d.v.s. studerandena kommunicerar för det mesta muntligt och träffas ansikte mot ansikte. Projektet genomförs under läsåret

2012–2015 i två gymnasieskolor i Österbotten, en svensk- och en finskspråkig. Gymnasierna är de enda i Finland som har slagits ihop till ett campus. Gymnasiecampuset heter Lykeion och består av det svenska gymnasiet, Vasa Gymnasium och av det finska gymnasiet, Vaasan lyseon lukio. Klasstandem kunde väljas som en frivillig kurs hösten 2012 och kunde avläggas i de två gymnasieskolor som projektet är aktivt i. Klasstandemkursen som pågick hösten 2012 följde ingen läroplan.

Tandemundervisningen bedrivs av en svensklärare och en finsklärare. Svenskläraren styr svenskundervisningen och finskläraren styr finskundervisningen. Dessa lärare deltar i s.k. forskar-lärarsamtal, där de får fortbildning kontinuerligt. Lärarna i båda språken fungerar under tandemlektionerna som forskare i klassverksamheten. Dessa lärare dokumenterar klassarbetet kontinuerligt. Projektets forskningsmaterial fås därmed från lärarnas egna dokumentationer, videoinspelningar, intervjuer och forskar-lärarsamtalen. Videoinspelningarna och intervjuerna görs av studerande som forskar inom tandem. (Pörn & Karjalainen, 2012, s. 1.)

I Klasstandem är det inte så viktigt att alla går vidare och arbetar med samma tempo. Viktigare är att hela gruppen arbetar mot samma mål och att individerna är medvetna om sina styrkor och svagheter och är villiga att utveckla dessa. Lärarens roll är att få studerandena intresserade av tandem. Läraren kan exempelvis uppmuntra studerandena då de är i en inlärningsituation. Läraren ställer upp mål och ger studerandena material för att uppnå de uppställda målen. Läraren finns hela tiden vid sidan om och stöder inläringen. (Karjalainen & Pörn m.fl., 2013, s. 6–7.)

3.3 Tidigare forskning om tandem och kommunikativ språkundervisning

Katri Karjalainen har forskat flitigt inom tandem sedan 2003. Hon har skrivit både sin pro gradu-avhandling och sin doktorsavhandling om tandem. Dessutom har hon också fungerat som koordinator för en tandemkurs under åren 2004–2012. (Karjalainen, 2012, s. 6.)

Karjalainen påpekar utgående från en fallstudie, som har gjorts bland ett FinTandempar, att det är vanligt att parterna tar upp frågor om språkets form och

betydelse i sina samtal. Den ena parten kan t.ex. försäkra sig om att den andra personen förstår vad som sägs. Karjalainen menar att ifall individen hanterar de förståelsesvårigheter som uppkommer och svårigheter med språkframställningen, så kan detta stöda parternas inläring av språk och innehåll genom samtal. (Karjalainen, 2010, s. 127–128.) Detta leder till språklig medvetenhet. Karjalainen påpekar att problem med exempelvis språkproduktionen kan ge möjligheter till inläring (Karjalainen, 2011, s. 173). Då tandemparet tillsammans löser problem, kan de lära sig nya saker om målspråket och samtidigt också utveckla sin språkliga förmåga (Karjalainen, 2011, s. 173).

Karjalainen påpekar att det är mycket vanligt att studerandena i en tandemgrupp har svårigheter med ordförrådet (i det andra inhemska språket). Ordförrådet anses orsaka mest problem i kommunikationen mellan paret. Även uttalet och ordböjningen orsakar problem. Karjalainen anser att stort fokus läggs just på ord därför att man i FinTandem koncentrerar sig på att tala språk, och i dessa fall är talet mycket mer flexibelt och varierande jämfört med skrivet språk. (Karjalainen, 2011, s. 199.)

Karjalainen (2011, s. 197, 200) skriver att sådana kommunikationsstrategier som baserar sig på målspråket (intralingvala strategier) används nästan dubbelt oftare jämfört med kommunikationsstrategier som baserar sig på lärandepartens modersmål eller något annat språk (interlingvala strategier). Detta betyder i praktiken att parterna håller sig till målspråket även i sådana situationer då det uppstår problem. Direkt begäran om hjälp är den vanligaste intralingvala strategin som förekommer bland FinTandemparen som Karjalainen undersökte för sin doktorsavhandling.

Informanterna i Karjalainens doktorsavhandling kunde under ett inläringstillfälle koncentrera sig på både kommunikationen och inläringen. Vanligare var det dock att informanterna först sätter fokus på interaktionen och först efter det på inläringen. I FinTandem är det mycket svårt att dra en tydlig gräns mellan dessa två faktorer eftersom FinTandem bygger på just inläring via interaktion. (Karjalainen, 2011, s. 201.)

Informanterna i Karjalainens doktorsavhandling koncentrerar sig mycket på språkets form, t.ex. korrektheten. Däremot koncentrerar de sig mindre på flyt i talet. Repetition inom FinTandem men också inom annan inläring anses ha positiv inverkan på inläringen. (Karjalainen, 2011, s. 202.)

Karjalainen och Pörn m.fl. (2013, s. 7) skriver om en studie som har genomförts i samma Klasstandemgrupp som jag gjorde min undersökning i. Pörn och Karjalainen m.fl. skriver i sin artikel om interaktionen mellan ett fokuspar i tandemgruppen. Fokusparet är detsamma som deltog i min undersökning. Det här starka flickparet bestod av en svensk- och en finskspråkig studerande. Fokusparet blev videofilmat under sammanlagt 17 tandemlektioner.

Undersökningens resultat tyder på att det är vanligt att personen i läranderollen söker efter ord medan det är modersmålstalarens uppgift att hitta ordet åt den andra parten. Det är vanligare att personen i läranderollen initierar fokus på språket i interaktion paret emellan. Detta gäller både textbaserade och muntliga övningar. Gällande muntliga övningar är det ofta modersmålstalarens uppgift att fungera som en så kallad ordbok. (Karjalainen & Pörn m.fl., 2013, s. 14–15).

En annan tidigare studie om tandemundervisningen genomfördes läsåret 2011–2012, som ett språksamarbete mellan Språktjänsten vid Vasa universitet och Centret för språk och kommunikation vid Åbo Akademi i Vasa. Detta samarbete genomfördes inom ramen för en kurs i det andra inhemska språket. I samarbetet deltog 127 studerande med olika studieinriktningar. Kursen gick ut på närträffar och diskussioner i Moodle. Moodle är en lärplattform, som man kan kommunicera via och dela med sig information mellan t.ex. kursdeltagare och handledare eller lärare. Studerandena var indelade i olika tandemgrupper under träffarna. De studerande som deltog i kursen fick i slutet av kursen besvara en enkät om sina åsikter om samarbetet. Enkäten besvarades av 110 studerande. (Sipola & West-Sjöholm, 2012, s. 15–16.)

Resultaten från enkätsvaren visar att 75 % av studerandena ansåg att de hade blivit modigare att använda det andra inhemska språket. De hade blivit mer självsäkra gällande språkanvändningen. På grund av samarbetet tyckte närmare 70 % att tröskeln för att tala blev lägre. Motivationen att lära sig hade ökat enligt

65 % av de som besvarat enkäten. Dessutom ansåg ungefär 70 % att deras ordförråd hade blivit större. En del studerande tyckte att de hade lärt sig någonting nytt om kulturen (antingen den finska eller den svenska) och att de lärt sig grammatik. Studerandena tyckte att samarbetet var berikande och väsentligt. (Sipola & West-Sjöholm, 2012, s. 16–17.)

Jag har tidigare, då jag gjorde min kandidatavhandling 2011–2012, undersökt svenskspråkiga elevers uppfattningar av bl.a. kommunikativ språkundervisning i det andra inhemska språket. Mina forskningsresultat visade tydligt att eleverna lär sig bäst genom att tala och kommunicera på finska. Dessutom ansågs kommunikativa övningar vara mycket roliga och lärorika. (Mäki, 2012.)

Då det gäller engelsk språkundervisning i grundskolan har eleverna i årskurserna 4–9 i en studie påpekat sådana faktorer som de skulle vilja ändra på och bli bättre på. Eleverna påpekade att de skulle vilja våga tala språket. De ville också våga göra fel och önskade att inlärningsituationerna skulle vara meningsfulla. (Bergström, 2001, s. 58.)

Dessa resultat har kommit fram via enkätsvar (Bergström, 2001, s. 58). Resultaten stämmer väl överens med det som tas upp i läroplanen, vad gäller det som eleverna ska kunna om språkanvändningen (Utbildningsstyrelsen, 2004). Dessutom kännetecknar förbättringsförslagen det som kallas kommunikativ kompetens (Bergström, 2001, s. 58).

4 METOD

I detta kapitel presenteras forskningens syfte och frågeställningar. Därefter följer en presentation av forskningsansatsen och den kvalitativa intervjun som datainsamlingsmetod. Det förklaras närmare vad som kännetecknar den valda forskningsansatsen och datainsamlingsmetoden. Metodkapitlet baserar sig även mycket på undersökningens genomförande, analys och bearbetning av insamlad data, samt urvalet av informanterna. Till sist redogör jag för de etiska principer som tagits i beaktande i min undersökning och jag motiverar varför min undersökning är trovärdig och tillförlitlig.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min undersökning är att beskriva gymnasiestuderandenas uppfattningar av tandemundervisning. Utifrån syftet och teori har jag bildat och delat upp forskningen i fem forskningsfrågor. Dessa forskningsfrågor styr hela avhandlingens upplägg. Detta syns t.ex. i intervjuguiden och i resultatredovisningen som följer forskningsfrågorna i ordning och enligt innehåll. Mina forskningsfrågor är:

1. Vilka uppfattningar har studerande generellt av tandem som metod i klassen?
2. Vilka uppfattningar har studerande av sin egen roll och lärarens roll i tandemundervisningen?
3. Vilka uppfattningar har studerande av olika problem och strategier som används för att lösa problemen?
4. Vilka uppfattningar har studerande av sin egen språkutveckling och språkanvändning?
5. Finns det skillnader mellan finsk- och svenskspråkiga studerandes uppfattningar – hurdana är dessa i sådana fall?

4.2 Forskningsansats³

Min studie är fenomenografisk vilket innebär att forskaren vill undersöka och *beskriva* individernas *uppfattningar* av ett visst fenomen. Individernas uppfattningar av ett visst fenomen innebär i grunden individernas förståelse av fenomenet. Inom fenomenografin vill forskaren ställa en eller flera frågor till de som undersöks för att få syn på hur ett fenomen uppfattas ur olika synvinklar. Fenomenografin baserar sig på individens tidigare erfarenheter. Med detta menas att den enskilda individens uppfattningar av ett fenomen har sin grund i olika erfarenheter. (Uljens, 1989, s. 7, 10–11, 14.)

Fenomenografi är också en kvalitativ analysmetod som används mycket inom pedagogik. Analysmetoden har sin grund i inlärningsforskning. Inom fenomenografin anser man att olika människor kan ha olika uppfattningar av olika fenomen i sin omvärld. Inom ansatsen görs en skillnad mellan vad någonting är och vad någonting uppfattas vara. (Uljens, 1989, s. 7–8, 10, 13.)

Forskaren är inte intresserad av om informanternas uppfattningar stämmer överens med samhällets normer, utan istället ligger fokus på att bara beskriva uppfattningarna som de förekommer. (Uljens, 1989, s. 13–14.)

4.3 Intervju som kvalitativ datainsamlingsmetod

Inom fenomenografi är det mycket vanligt med intervjuer. Intervju som forskningsmetod utgår från en teoretisk bakgrund som kallas symbolisk interaktionism. Med detta menas ett sätt att analysera den sociala omvärlden. På grund av symbolisk interaktionism vill intervjuaren få fram svar på frågan hur, istället för svar på frågan varför. Intervjuer skiljer sig från samtal. Genom samtal utbyter människorna tankar och åsikter, medan forskaren i en intervju vill få reda på informantens tankar. I en intervju utbyts inte tankar på samma sätt som i ett samtal. (Trost, 2010, s. 11, 53–55)

Kvalitativa intervjuer kännetecknas av att forskaren ställer enkla och direkta

³ Kapitel 4.2 innehåller inslag från min kandidatavhandling.

frågor åt informanterna, och på dessa frågor fås sedan mycket innehållsrika svar. Till skillnad från kvantitativa undersökningar, handlar kvalitativ forskning inte om siffror eller jämförelser gällande t.ex. storlek. I en kvalitativ studie vill man få reda på hur människor tänker, förstår och resonerar om olika fenomen. Dessutom vill intervjuaren förstå informanternas känslor och beteende. (Trost, 2010, s. 25–26, 32, 53.)

Widerberg (2002, s. 15) har förklarat kvalitativa studier på ett lite annorlunda sätt. Hon menar att den kvalitativa forskningens mening är att synliggöra fenomenets karaktär eller egenskaper. Widerberg menar att forskaren huvudsakligen vill få svar på frågan *vad*. Frågorna kan t.ex. gälla fenomenets betydelse eller innebörd.

Jag har valt intervju som datainsamlingsmetod för att jag söker efter informanternas uppfattningar av fenomenet tandem som metod i språkundervisningen. Genom intervjuer får jag mycket insamlad data som kännetecknas av informanternas personliga åsikter och tankar.

Mina intervjuer är individuella, vilket betyder att jag har intervjuat en person i taget. Min intervju är också en typ av fokusintervju, d.v.s. att den har ett tema och är strukturerad. Den här studiens intervjuer (se bilaga 1 och 2) innehåller öppna frågor, vilket Trost rekommenderar att används. Han rekommenderar även att intervjun ska behandla ett område eller tema, vilket min intervju också gör. Min intervju har ett övergripande tema, d.v.s. tandem som metod i språkundervisningen. (Trost, 2010, s.42–43.)

Intervjuerna har i allmänhet låg grad av standardisering. Detta betyder att intervjuerna är lite olika varje gång de genomförs. Följdfrågor och annan diskussion formuleras i enlighet med informanternas svar. Däremot kan man säga att intervjuerna är högt strukturerade, eftersom de följer en viss struktur. (Trost, 2010, s. 39–40.)

Steinar Kvale har gjort upp sju stadier för den kvalitativa intervjun. De sju stadierna går lite in i varandra, vilket gör att de inte alltid går att separera. Nedan presenteras de sju stadierna i ordningsföljd. Stadierna har namngetts på samma sätt som i Kvales bok.

1 Tematisering. Syftet för studien formuleras och man bestämmer vilka frågeområden som intresserar. Man ska klargöra *varför* studien görs och *vad* man vill åstadkomma med studien innan metoden (*hur* studien görs) förklaras.

2 Design. Studiens detaljer planeras i förhållande till bakgrund och syfte. Metodval kommer med i detta stadiet, och då det gäller intervju ska forskaren utforma en intervjuguide.

3 Intervjuandet. Intervjuerna utförs enligt planerna och i enlighet med intervjuguiden. Kvale påpekar att forskaren även ska ta i beaktande relationen mellan forskaren och den intervjuade.

4 Transkribering. Insamlad data omskrivs till bearbetningsbar form, nämligen till skriven text. Denna text ska kunna analyseras och bearbetas.

5 Analysering. Insamlad data ska nu bearbetas och analyseras. Kvale påpekar att forskaren ska bestämma vilken analysmetod som ska användas, som är lämpligast med tanke på studiens rubrik, syfte och intervjumaterial.

6 Resultat. Forskaren ska kontrollera vilka slags resultat analyserna ger, och sedan kritiskt kunna granska resultaten. Forskaren ska också fundera på om resultaten och analyskedet är trovärdiga och tillförlitliga.

7 Rapportering. Forskaren rapporterar de resultat hon kommit fram till och redogör för dessa i en sådan form så att de uppfyller vetenskapliga kriterier, och så att resultaten förstås på ett ändamålsenligt sätt. Etiska principer och metod ska även presenteras. (Kvale, 2009, s. 99–104; Trost, 2010, s. 50–51.)

Trost menar att den intervjuade och intervjuaren vid intervjutillfället inte har något gemensamt. Kvale å andra sidan menar att båda parterna åstadkommer något de har gemensamt. Kvale påpekar även att det genom intervjun sker ett utbyte av tankar mellan parterna. Jag håller mer med Trosts synpunkter. Det är forskaren som ska ställa frågorna till den intervjuade personen och få ett svar, det vill säga att det inte är en form av samtal som pågår. (Trost, 2010, s. 52.)

Jag har gjort min undersökning i enlighet med Kvales sju stadier. För det första formulerade jag syftet för min avhandling och efter det delade jag upp syftet i fem forskningsfrågor. Mina forskningsfrågor har ändrat en hel del med tiden, beroende på teori och resultaten.

Jag utformade sedan en svensk intervjuguide. Jag valde att göra guiderna i den här ordningen för att jag skulle få respons på min ena intervjuguide innan jag utformade den andra. Efter detta utformade jag min finska intervjuguide.

Intervjuerna genomfördes enligt stadie tre. Efter det transkriberade jag intervjuerna och analyserade utskrifterna. Mina analyser har omformulerats till resultat i resultatredovisningen. Jag har tagit i beaktande olika, relevanta principer för trovärdighet, tillförlitlighet och etik, som även presenteras i kapitel 4.6. Resultaten har jag valt att presentera i enlighet med forskningsfrågorna. På det här sättet presenteras tydliga svar på alla forskningsfrågor.

4.4 Urval av informanter och undersökningens genomförande

Tandemkursen (där jag gjorde min undersökning) pågick under två perioder hösten 2011 i gymnasiecampuset Lykeion. Tandem i klass började med en lektion i veckan under den första perioden och fortsatte sedan som en kurs med två lektioner i veckan under period två. Lektionerna hölls för det mesta varannan gång på svenska och varannan gång på finska. Då jag genomförde min undersökning i november 2012 hade tandemkursen nästan slutat. Detta betyder också att studerandena hade en bra helhetsbild över hela tandemkursen och dess innehåll.

Schemat för den frivilliga tandemkursen hösten 2012 såg ut enligt följande.

Tabell 2. Schema för den frivilliga klasstandemkursen hösten 2012.

Datum	Lärare	Tandemspråk	Tema
16.08.2012	Sari + Mia	Svenska och Finska	Information
23.08.2012	Sari	Svenska	Parbildning, tandemavtal, stifta bekantskap
30.08.2012	Mia	Finska	Stifta bekantskap, tandemavtal, studerandeprofiler
06.09.2012	Sari	Svenska	Besök till Vasabladet
13.09.2012	Mia	Finska	Kommunikationsstrategier, alias, tandemtidning
20.09.2012	Sari	Svenska	Läsövning, uttalsövning, skriva artikel
04.10.2012	Mia	Finska	Besök till Vasa universitet
08.10.2012	Sari	Svenska	Skriva artikel, rituppgift, alias
11.10.2012	Mia	Finska	Cinema Bowling
22.10.2012	Mia	Finska	Frågesport om Vasa, planera artikel
25.10.2012	Sari	Svenska	Besök till Åbo Akademi
01.11.2012	Sari	Svenska	Titta på film
05.11.2012	Mia	Finska	Skriva artikel
08.11.2012	Sari (+Mia)	Svenska	Wasa sports Club
12.11.2012	Sari	Svenska	Reklam till tidningen, drama
15.11.2012	Mia	Finska	Utvärdering av kursen i par, reklamfilmer
19.11.2012	Mia + Sari	Finska och Svenska	Måltid på pizzeria (det talas både finska och svenska)

Lektionerna hölls varje gång kl. 14.15–15.30.

I tabell 2 står det under lärare namnen "Sari" och "Mia". Namnen är fingerade och med "Mia" menar jag finskläraren och att hon styr lektionen. Med "Sari" menar jag svenskläraren och att hon styr lektionen. Det övergripande temat med kursen var

att tillsammans göra och utveckla en tidning. Därför baserar sig en hel del av lektionerna på att skriva artiklar till tandemtidningen.

Jag har intervjuat åtta gymnasiestuderande för min undersökning. Antalet informanter valdes tillsammans med projektledaren och andra medverkande i projektet. Vi valde även tillsammans hur urvalet av informanterna skulle se ut. Vi tänkte från början att jag skulle intervjua sex studerande, men kom fram till att det antalet var för litet. I min studie deltog både andra och tredje årets gymnasiestuderande.

Jag intervjuade fyra svenskspråkiga och fyra finskspråkiga studerande. Urvalet av studerande utgick från en annan samtidig studie som genomfördes i samma tandemgrupp. I denna studie undersökte forskaren ett tandempar, eller ett s.k. fokuspar och deras interaktion under tandemlektionerna.

Tandemgruppens finklärare valde vilka studerande som skulle intervjuas. Finkläraren visste vilka studerande som var svaga och starka gällande språkkunskapen och därför valde hon informanterna. Hon visste dock i förväg vilka urvalskriterier om informanterna vi hade satt ut. Vi utgick från att fokusparet ingick även i min undersökning. Det här paret var ett starkt flickpar. Utöver detta par ville vi även ha med ett svagt pojkarpar, ett starkt blandat par och ett svagt blandat par. Med blandat par menar jag att paret består av en flicka och en pojke. Vi ville ha med ett svagt pojkarpar i min undersökning bara för den orsaken att vi redan hade med ett starkt flickpar (fokusparet). I min undersökning deltog fyra pojkar och fyra flickor. Det råkade av slumpen bli så att en flicka var svenskspråkig och tre var finskspråkiga. Av pojkarna var tre svenskspråkiga och en finskspråkig.

Av de studerande som jag intervjuade hade fem av åtta haft eller hade vid intervjutillfället kontakt med det andra inhemska språket utanför studierna. Detta fick jag reda på utifrån svaren på intervjufråga 1 under temat "bakgrund". Frågan lyder "Har du kontakt med finska eller svenska utanför skolan i sådana situationer där du själv är tvungen att använda det andra inhemska språket?". Om studerandena svarade ja på frågan, skulle de även förklara i vilka situationer de har kontakt med det andra inhemska språket. Kontakten med det andra inhemska språket skedde via släktingar, familjen, hobbyer eller vänner. De tre studerande

som inte hade kontakt med det andra inhemska språket utanför studierna hade t.ex. inga vänner eller släktingar som talar det andra inhemska språket. En av dessa tre studerande påpekade sig vara helt svenskspråkig. Jag har valt att presentera denna bakgrundsinformation om studerandena i metodkapitlet eftersom jag inte har någon forskningsfråga som berör studerandenas språkbakgrund. Denna bakgrundsinformation kan dock vara till nytta i senare skeden av avhandlingen.

Undersökningen genomfördes under två olika tillfällen. Dessa tillfällen var båda två timmar (120 minuter) långa och under ett tillfälle intervjuades fyra studerande. Jag reserverade alltså 30 minuter tid till en studerandeintervju. Intervjuerna var individuella och ordnades i ett ledigt konferensutrymme. Vi hade tillsammans med projektledaren och tandemkursens finsklärare valt att sätta in intervjutillfällena i slutet av den frivilliga tandemkursen. På detta vis hade studerandena möjligheten att berätta om kursen litet mer utförligt, eftersom de redan hade gått största delen av kursen vid intervjutillfället.

Innan intervjun testade jag mina intervjuguider på några vuxna. Min svenska intervjuguide testades bland två vuxna, och den finska intervjuguiden testades bland tre vuxna. Antalet testpersoner blev valt av slumpen. Detta test ville jag göra för att se om vuxna människor förstår intervjufrågorna väl. Jag förklarade naturligtvis vad tandem innebär innan jag testade intervjuguiderna, så att frågorna inte skulle bli oklara på grund av att tandem är ett obekant begrepp. Efter att guiderna hade testats, fick jag respons på enstaka frågor och hur jag har uttryckt mig i dem. Jag fick alltså möjligheten att korrigera några fel och ändra enstaka ord i frågorna innan intervjutillfället. Detta gjorde att tillfället slutligen fungerade smidigt och studerandena förstod frågorna mycket väl.

För att intervjun ska lyckas på bästa möjliga sätt bör några aspekter tas i beaktande i planeringsskedet och i samband med genomförandet av intervjun. Forskaren ska styra intervjun i enlighet med forskningens syfte. Intervjun ska hållas vid ett sådant utrymme som är så ostört som möjligt och där inga åhörare finns. Det är viktigt att den intervjuade känner sig trygg i miljön. Dessa faktorer är viktiga att tänka på eftersom de kan påverka trovärdigheten hos data. (Trost, 2010, s. 65–66.)

Intervjuaren ska känna till intervjuguiden, ämnesområdet och frågeområdet i guiden väl och intervjuerna ska ske i samma ordning varje gång de genomförs. Intervjun är i princip en process, som kännetecknas av förändringar. (Trost, 2010, s. 71–72.)

Jag läste flera gånger igenom min intervjuguide och bekantade mig med fenomenet tandem innan intervjun genomfördes. Jag var med på träffar där tandem diskuterades och läste mig in på ämnet. Detta var ett nödvändigt skede i min forskningsprocess, eftersom jag inte var bekant med temat från förut. Jag gjorde på det sättet att jag frågade informanterna en fråga i gången, i den ordning som frågorna förekommer i intervjuguiden (se bilaga 1 och 2).

Trost menar att en ljudupptagare kan användas vid intervjutillfället. Det positiva med användningen av denna apparatur är att intervjun kan skrivas ut i pappersform och läsas ord för ord. Det som däremot är mindre bra är att lyssnandet av inspelningarna är tidskrävande. Det kan även vara svårt att spola inspelningarna fram och tillbaka för att hitta en detalj som söks efter. Trost påpekar dock att minnen från intervjutillfället är viktiga vid analys- och bearbetningsskedet. Intervjuutskriften behöver inte vara fullständiga, eftersom dessa kan innebära några hundratals sidor utskriven text på tio intervjuade personer, varav varje intervju utgör cirka en timme. Det är viktigt att forskaren skriver egna anteckningar om intervjuerna så snabbt som möjligt efter intervjutillfällena. (Trost, 2010, s. 74–76.)

Jag använde mig av en diktafon vilket underlättade analysskedet mycket. Jag kunde lyssna på intervjuerna flera gånger och upprepa olika skeden om jag ville säkra mig om att jag hade förstått och hört rätt. Studerandena visste om att jag bandade in intervjuerna (se närmare bilaga 3 och 4). Eftersom de var medvetna om detta blev situationen naturlig och studerandena brydde sig inte om att apparaturen fanns med.

4.5 Bearbetning av data och analys

Jag har valt att analysera data kvalitativt genom en fenomenografisk analys. Detta har jag valt att göra för att analysprocessen motsvarar forskningsansatsen och datainsamlingsmetoden väl. Den fenomenografiska analysen är enligt mig en

mycket lämplig analys då det gäller bearbetning av intervjuer, närmare bestämt transkriptioner.

Analysprocessen består av sju steg. För det första ska forskaren bekanta sig med materialet, det vill säga insamlat data. Forskaren ska läsa intervjuutskriften så länge tills hon känner materialet bra. Efter detta kan analyskedet börja. Forskaren börjar kategorisera materialet, genom att klippa ut det viktigaste i utskriften. I det tredje steget jämförs likheterna och skillnaderna i materialet. Sedan grupperar forskaren likheterna och skillnaderna, och funderar på hur dessa grupperingar hänger ihop med varandra. Det femte steget gäller att fokusera på likheterna i materialet, och fånga kärnan i likheterna i de olika grupperingarna eller kategorierna. Efter detta namnger forskaren grupperingarna. Namnet ska vara kort och motsvara innehållet i kategorierna. Det sista steget kallas kontrastiv fas. I detta steg funderar forskaren på om kategorierna hör ihop. Forskaren måste se till att kategorierna inte går in i varandra. Om kategorierna liknar varandra mycket, kan två kategorier slås ihop. (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 127–131.)

De kategorier som jag har ställt upp går i enlighet med mina forskningsfrågor och intervjuguiden. Forskningsfrågorna delas upp i beskrivningskategorier. Med detta menar jag att forskningsfrågorna 1–3 delas upp i mindre delar som beskriver och svarar på forskningsfrågorna ur olika perspektiv. Kategorierna är under forskningsfråga 1 (Vilka uppfattningar har studerande generellt av tandem som metod i klassen?): 1) Positiva och 2) Negativa uppfattningar av tandem. Under forskningsfråga 2 (Vilka uppfattningar har studerande av sin egen roll och lärarens roll i tandemundervisningen?) är kategorierna: 1) Uppfattningar av modersmålstalande rollen, 2) Uppfattningar av länderollen och 3) Uppfattningar av lärarens roll. Under forskningsfråga 3 (Vilka uppfattningar har studerande av olika problem och strategier som används för att lösa problemen?) är kategorierna: 1) Produktionssvårigheter, 2) Förståelsesvårigheter och 3) Strategier som används då problem uppstår. Forskningsfråga 4 (Vilka uppfattningar har studerande av sin egen språkutveckling och språkanvändning?) blir inte uppdelad i kategorier på samma sätt som de tre tidigare frågorna. Kategorierna skulle bli för korta till sitt innehåll. Därför skriver jag kapitlet i löpande text på så sätt att jag presenterar ett område som språket utvecklats på åt

gången (se närmare kapitel 5.4). Jag skriver kapitel 5.5 (om skillnader mellan språkgrupperna) på samma sätt som kapitel 5.4.

Analysskedet har gjorts med hjälp av meningskategorisering, som även brukar kallas meningskodning. Jag har använt mig av horisontala system då jag har kategoriserat mina resultat. Med horisontala system menar jag att mina beskrivningskategorier är innehållsligt olika, men de är alla lika viktiga. Kategorierna ligger på samma nivå och går inte in i varandra. (Uljens, 1989, s. 47.)

4.6 Trovärdighet, tillförlitlighet och etiska principer

Trovärdigheten i avhandlingen innebär att man har lyckats mäta det som är avsett att mätas. Trost (2010, s. 134) menar att ifall forskaren inte beaktar de etiska principerna i sin avhandling, kan trovärdigheten rubbas. Jag har däremot tydligt visat vilka etiska principer jag har tagit i beaktande, och därtill motiverat mina handlingar, vilket i sig höjer trovärdigheten i min avhandling. Jag har också motiverat för hur och varför jag har gjort på valda sätt, genom hela avhandlingen. Dessutom presenterar jag citat i min resultatredovisning, som stärker trovärdigheten. Läsaren ser att jag inte har hittat på resultaten. De citat som jag har valt att lyfta fram i avhandlingen, stöder den flytande texten i resultatredovisningen och ger svar på forskningsfrågorna.

Med tillförlitlighet menas att en mätning är stabil. Tillförlitligheten kan sägas bestå av fyra faktorer, nämligen kongruens, precision, objektivitet och konstans. Kongruens handlar om att intervjuaren kan ställa frågor med liknande eller samma innebörd för att få en syn på olika nyanser i informantens svar. Precision betyder att intervjuaren kollar upp att informanten har förstått allt på rätt sätt genom att t.ex. fråga efter en viss sak av informanten. Objektivitet handlar om hur läsaren uppfattar ett svar. Med detta menas att läsaren kan uppfatta ett svar på samma sätt som det egentligen är menat eller annorlunda. Konstans innebär tidsbetydelsen då en intervju genomförs. Dock är konstansen mer aktuell då det gäller kvantitativa studier eftersom det är helt naturligt att informantens erfarenheter, upplevelser och uppfattningar förändras med tiden. (Trost, 2010, s. 131–132.)

Jag har tagit kongruensen i beaktande genom att ställa frågor med liknande innebörd, med vilka jag har fått mer innehållsrika svar. Denna typ av frågor är t.ex.

frågorna om vad som är bra och mindre bra med tandemundervisningen samt frågorna om hur det fungerar att arbeta i olika roller i tandemundervisningen. Med hjälp av dessa frågor har jag fått mer övergripande data. Då jag ställde frågan om vad som är mindre bra med tandemundervisningen, fick jag direkt reda på vad som egentligen är bra med tandemundervisningen, fastän jag inte frågade informanterna skilt om detta.

Precision har jag tagit i beaktande genom att ställa följdfrågor, eller genom att tydligare förklara vad jag är ute efter. Detta innebar att jag enstaka gånger förklarade frågorna på ett annat sätt, ifall jag märkte att informanterna inte förstod frågan. Informanterna förstod överlag mina frågor mycket väl. En fråga ställde endast till med lite förståelseproblem, och det är frågan som gäller olika strategier som studerandena använder då de interagerar med sitt tandempar. Jag var tvungen att förklara vad jag menade med begreppet strategier, mer konkret.

Objektivitet har jag tagit i beaktande genom att först själv läsa igenom resultaten flera gånger för att se om dessa kan tolkas på flera olika sätt. Dessutom har jag valt att använda en medbedömare i min avhandling. Jag ville få reda på om en person som läser min avhandling förstår resultaten på samma sätt som jag förstår dem. Jag valde att ha en vuxen kvinna som medbedömare. Jag gick tillväga på så sätt att jag klippte ut sammanlagt 13 citat (både finsk- och svenskspråkiga) ur min avhandling. Jag hade naturligtvis skrivit ut extra exemplar av resultatkapitlet i förväg. Jag blandade sedan dessa citat, för att de inte skulle stå i samma ordning som i själva avhandlingen. Därefter klippte jag även ut mina beskrivningskategorier. Jag bad medbedömaren att placera citaten i de kategorier hon ansåg att citaten passade bäst i.

Av alla citat placerade medbedömaren tio stycken i samma kategorier som jag hade gjort. Om jag dividerar tio med 13 får jag ungefär 0,77 som svar ($10/13 \approx 0,77$). Detta kan i procent skrivas ut som 77 %. Procentandelen anger hur tillförlitliga mina forskningsresultat är och gränsen för tillförlitliga resultat går vid ungefär 75 %. Medbedömarens analys betyder att mina resultat är tillförlitliga. De resterande tre citaten gjorde vi en kompromiss om, och slutligen kom vi fram till samma slutsats. Jag motiverade varför jag hade satt citaten på andra ställen och

efter det bestämde vi att placera citaten såsom jag till en början hade tänkt. (Se närmare Eklund, 2012, s. 22–25.)

Den kvalitativa forskningens resultat är svåra att generalisera. Eftersom forskaren i kvalitativa undersökningar beskriver ett fenomen djupgående, men bara gällande ett fåtal informanter, kan man inte som forskare säga att resultaten gäller alla individer, i alla situationer. Det har dock utvecklats olika slag av generalisering för kvalitativ forskning. I en kvalitativ forskning kan forskaren använda generaliseringstyper såsom, analytisk generalisering, situerad generalisering och användargeneralisering. Analytisk generalisering innebär att läsaren analyserar resultaten på så sätt att hon får syn på om hon kan använda informationen som vägledning i en kommande situation. Situerad generalisering innebär att läsaren kan känna igen ett fenomen som hon tidigare inte har lagt märke till. Läsaren förstår alltså mer om ett fenomen, eftersom hon fick information om det ur forskningsresultaten. Slutligen innebär användargeneralisering att den information som läsaren får utifrån forskningsresultaten kan hon senare använda i en liknande situation i sitt eget liv. Läsaren får bestämma vilken information hon kan och inte kan använda i den egna situationen. (Thornberg & Fejes, 2009, s. 229–231.)

Innan genomförandet av min undersökning, under genomförandet, men också efteråt har jag tagit i beaktande de etiska principer som tryggar informanternas identitet. Jag har närmare bestämt tagit i beaktande fyra etiska principer som berör nyttjandekravet, konfidentialitetskravet, informationskravet och samtyckeskravet. Dessa principer förklaras i det följande.

Nyttjandekravet innebär hur forskaren använder den data som samlats in. Hur används denna information till nytta och vad presenteras i avhandlingen? Konfidentialitetskravet innebär att det som informanterna säger, inte förs vidare av forskaren. Alltså informanten ska inte kunna identifieras på grund av det hon sagt eller gjort. Informationskravet handlar om att forskaren ska informera t.ex. skolan och informanterna om intervjun. Till sist innebär samtyckeskravet helt enkelt att forskaren ska be om informanternas samtycke, oberoende av t.ex. ålder. (Trost, s. 124, 61.)

Projektledaren diskuterade tillsammans med andra medverkande i projektet om det fungerar att ha med omyndiga (under 18 år gamla) studerande i min intervju, men de kom fram till att det räcker att studerandena är 15 år för en sådan här typ av studie (se även Forskningsetiska delegationen, 2009).

Jag nämner gymnasieskolornas namn i min undersökning, eftersom jag tidigare har frågat efter studerandenas samtycke om detta. Alla studerande gav mig lov att publicera gymnasiernas namn i min avhandling. Namnet får också publiceras i andra dokument som har att göra med Klasstandem. Studerandena vid båda gymnasierna och lärarna har gett lov att publicera gymnasiecampusets och skolornas namn i dessa dokument.

Jag nämner däremot inte sådan information om informanterna som kan identifiera dem. Informanterna var medvetna om de etiska principer som jag tar i beaktande i min undersökning (se bilaga 3 och 4). Jag frågade efter informanternas samtycke, och alla åtta informanter gick med på mina villkor och ville delta i intervjun. Gymnasieskolorna, och den personal projektet berörde, var redan innan genomförandet av min undersökning medvetna om studien, eftersom andra universitetsstuderande forskade inom samma projekt, i samma tandemgrupp.

De citat som jag har använt i min avhandling är citat från mina studerandeintervjuer. Jag har valt att skriva ut studerandenas citat med bokstäverna "F" och "S" (se närmare kapitel 5). Enligt Trost (2010, s. 129) får man inte ha med sådana citat som kan identifiera personerna i en avhandling. Eftersom det deltog en svenskspråkig flicka och en finskspråkig pojke i min avhandling, kunde dessa möjligtvis identifieras, eftersom de representerar både enskilda könsgrupper och språkgrupper.

Då det gäller nyttjandekravet i min avhandling, har jag tänkt att mina resultat för det mesta ska användas till att utveckla, förbättra eller reflektera kring finskundervisningen. Dock kan resultaten också användas för andra ändamål, beroende på läsaren och vad hon vill få fram.

De ovannämnda faktorerna är ett bevis på att jag har tagit alla, relevanta etiska krav i beaktande i min undersökning. Jag har även förklarat hur jag har gjort, och

varför jag har gjort på ett visst sätt då jag har tagit i beaktande valda etiska principer i min avhandling.

Den kvalitativa forskningen ska följa några kvalitetskriterier, för att man ska kunna kalla undersökningen kvalitativ. Dessa kriterier gäller framställningen, resultaten och validiteten i forskningen. Då det gäller framställningen i kvalitativa studier, ska forskaren tydligt redovisa hurdan teoretisk utgångspunkt hon har använt för datainsamlingen och analysen. Detta kallas *perspektivmedvetenhet*. Den interna logiken är också viktig. Med detta menas att syfte, forskningsfrågor, metoden (analysskedet) och resultaten hänger ihop. Forskaren ska ta i beaktande relevanta etiska principer då undersökningen genomförs men också efteråt. Detta kallas *etiskt värde*. (Larsson, 2005, s. 18–23.)

Kvaliteten hos resultaten kan förstärkas genom att gestalta resultaten på ett vettigt sätt. Forskaren ska beskriva resultaten tillräckligt så att läsaren ser det väsentliga i resultaten. Detta brukar även kallas *innebördsriktighet*. För det andra ska resultaten presenteras i en logisk ordning och ha en tydlig *struktur*. Ett exempel på god struktur i resultatredovisningen är att presentera resultaten enligt forskningsfrågorna. Forskaren ska också relatera sina egna forskningsresultat till tidigare teori. Detta skede i forskningsprocessen kan beskrivas med begreppet *teoritillskott*. (Larsson, 2005, s. 23–25.)

Validitetskriterierna gäller alltså hur trovärdig en kvalitativ forskning är. *Diskurskriteriet* hör till kriterierna om validiteten och handlar om hur väl den egna forskningen kan motiveras då andra påstår eller argumenterar för forskningen på ett annat sätt än forskaren. (Ett exempel på detta är t.ex. slutseminarium då forskningen diskuteras och åhörarna ger respons på forskningen.) Forskaren ska även ta i beaktande kriteriet gällande *heuristiskt värde* som innebär hur väl framställningen i forskningen kan leda till att läsaren uppfattar verkligheten på ett nytt sätt. Forskaren kan exempelvis ge en egen reflektion till varje forskningsfråga i diskussionen, då hon relaterar resultaten till tidigare forskning. *Empirisk förankring* innebär att forskaren på något sätt ska bevisa att resultaten stämmer. Det ska finnas en överensstämmande mening mellan tolkningar och verkligheten. Forskaren kan t.ex. i en fenomenografisk forskning ta med citat i sin

resultatredovisning. Slutligen ska alla delar i forskningen hänga ihop, från början till slut. Detta kallas *konsistens*. (Larsson, 2005, 26–31.)

5 RESULTATREDOVISNING

I detta kapitel redovisar jag mina forskningsresultat. Resultatkapitlen är uppdelade enligt forskningsfrågorna i min avhandling. Forskningsresultaten bestyrks av informanternas citat. För att bevara studerandenas konfidentialitet har jag valt att inte skriva ut deras namn. Eftersom både svensk- och finskspråkiga deltog i undersökningen har jag valt att ta med detta i de omskrivningar som jag har med. De svenskspråkiga studerandena betecknas med "S", och de finskspråkiga studerandena betecknas med "F".

5.1 Studerandes uppfattningar generellt av tandem som metod i klassen

5.1.1 Positiva aspekter

Studerandena, som deltog i den frivilliga tandemkursen, hade generellt mycket positiva uppfattningar av tandem som metod i klassen. Resultaten presenteras i figur 3. En studerande påpekade för det första enligt citatet nedan:

(S) Oj, jag vet inte (vad som är mindre bra)/.../ alltså allting e ju nog positivt. Den (kursen) borde bli obligatorisk.

Citatet ovan ger en kort inblick i studerandenas uppfattningar av tandem. En studerande tyckte det var svårt att komma på något som skulle ha varit negativt med den frivilliga tandemkursen. Detta kan alltså tyda på att allting under kursens gång har uppfattats vara positivt.

Studerandena anser att uppmuntran från lärarens och elevernas håll är en så kallad drivkraft med tanke på språkinläringen. Eftersom studerandena ska tala det andra inhemska språket under lektionerna, lär de sig språket på ett meningsfullt och ändamålsenligt sätt. Dessutom tycker studerandena att det är bra att man så att säga blir "tvingad" att tala under lektionerna.

(F) "Hyvä että niin kuin, on tavallaan pakko puhua sitä ruotsia."

Studerandena påpekade även att de har en högre motivation att lära sig det andra inhemska språket på grund av tandemkursen. Eftersom studerandena får tala mycket under lektionerna har de blivit modigare att tala språket. Dessutom ansågs tandem vara en bra metod i undervisningen eftersom studerandena fick tala det andra inhemska språket fritt med sitt par.

(S) Man blev mer motiverad till finska /.../ det blev på något vis intressantare.

(F) Saa vapaasti puhua sen parin kanssa sitä vierasta kieltä.

(F) Tulee rohkeutta puhua.

(S) Alla har varit jätte aktiva. Många blir motiverade att försöka tala finska och försöka tala svenska.

Citaten ovan tyder på att studerandena efter tandemkursen har utvecklat sitt språk på sådana områden som de har nytta av att känna till och behärska i det framtida livet. Ett sådant här område är bl.a. mod att tala. Språkutvecklingens och språkanvändningens delområden motivation och mod diskuteras närmare i kapitel 5.4. Dessa så kallade delområden hör till språkförmågan.

Studerandena uppfattar att de lär sig det andra inhemska språket bäst genom att tala. De påpekade att de tycker om att få använda det andra inhemska språket i praktiken, både under lektionstid och vid de kurstillfällen som hölls utanför skoltid.

(S) Fördelarna är ju nog att man lär sig finska /.../ man blir uppmuntrad (att tala finska). Då du har din finska kompis som kan finska och hjälper dig att hitta ord och stöder dig /.../ på det sättet så är det bra /.../ man kan hjälpa varandra.

(S) Man lär sig bättre då man blir tvungen att tala varandras språk/.../och blir rättad om man säger eller skriver fel.

Några studerande påpekade att kursen var bra eftersom det hölls många tillfällen utanför skolans utrymmen. Dessa utrymmen ansågs vara naturliga platser att lära sig ett språk.

(F) Se on hyvä, että on paljon niin kuin luokan ulkopuolella, /.../ niissä tilanteissa on kivointa oppia.

(F) Siinä pääsee käyttämään kieltä käytännössä.

Studerandena ville få fram att det är bra med praktiska övningar, som lätt kan anpassas till det verkliga livet också utanför skoltid. Studerandena menar att praktiska kommunikativa inlärningsituationer är en positiv sak med tandem. Dessa övningar främjar också lärandet.

En del studerande påpekade att lärmiljön är positiv och att ingen kritiserar en om man säger någonting fel. Dessutom påpekade en studerande att man lär sig genom att göra misstag.

(F) Saa tehdä virheitä, ja niitten kauttahan oppii.

(F) Tuo ilmapiiri on sellainen että voi rohkeasti yrittää puhua ruotsia vaikka ei menisikään oikein.

Atmosfären i klassen men också utanför skolan anses vara mycket bra och trygg. Om studerandena vågar göra fel betyder det i praktiken att de känner sig trygga i inlärningsmiljön. En sådan här miljö stöder och främjar också inläringen.

Nästa citat var inte ett direkt svar på frågan jag ställde, men åsikten passar ypperligt bra under kapitlet som behandlar aspekterna om tandem som metod i klass.

(F) /.../ sillä ei oikeastaan tee mitään vaikka sulla olisi kymppi ruotsista, mutta sitten sä et uskalla kuitenkaan sanoa mitään ääneen ruotsiksi.

Denna studerande menar alltså att en individ inte har någon nytta av att ha högsta vitsordet på betyget i det andra inhemska språket, om man inte vågar säga någonting på det andra inhemska språket. Denna kommentar innehåller mycket bra information om studerandes kunskap och åsikter om språk. Kommentaren tyder på att den här finskspråkiga studerande betonar den praktiska språkkunskapen, och anser att den är mycket viktig, till och med viktigare än teoretisk kunskap.

5.1.2 Negativa aspekter

I det följande presenteras de negativa aspekterna med tandem som metod i klass. Jag fortsätter att presentera resultaten enligt figur 3. För det första påpekade några studerande tidsbristen som en negativ faktor. Tidsbristen var en tydlig faktor då artiklar skulle skrivas under lektionerna, och då studerandena skulle förflytta sig från en plats till annan (då lektionen hölls vid någon annan plats än i skolans utrymmen).

(F) Joskus aika loppuu kesken /.../ei ehdi tehdä niitä kaikkia tehtäviä.

(F) Kun olimme menossa gymille /.../meille oli varattu /.../ minuuttia aikaa siihen että meidän pitäisi päästä sinne /.../ ja vaihtaa vaatteet ennen kuin ohjattu toiminta alkaa /.../ ja kun olen kävelen veikkaan vähän etten kerkeä.

(F) Meillä on ollut aika paljon kirjoitusta/.../ meillä on ollut tosi vähän aikaa kirjoittaa niitä (artikkeleita).

Med andra ord kunde lektionerna ha planerats på ett annat sätt så att mer tid skulle ha använts till att skriva och till att förflytta sig från en plats till annan. Dock är alla studerande olika och alla hinner inte lika långt med en uppgift under en lektion.

Tiden då kursen hölls fick också några negativa kommentarer. Eftersom kursen hölls på eftermiddagen kunde studerandena ibland vara trötta.

(S) Det har varit /.../ sena lektioner /.../ man har kanske varit lite trött ibland.

Studerandena borde dock ha varit medvetna om tidpunkten då kurstillfällena hölls innan kursstart, och därmed var de från början medvetna om att de kunde vara trötta ibland.

Dessutom skulle enstaka studerande velat ha haft möjligheten att bekanta sig med hela tandemgruppen. Det skulle alltså ha varit roligt att få bekanta sig med även andra studerande, och inte bara med det egna paret.

(F) Olisi ollut kivempi, että oltaisi tutustuttu siihen koko ryhmään paremmin.

Studerandena visste innan kursstart även om att de kommer att vara indelade i par under lektionerna. Vid enstaka situationer har två personer med svag kunskap i det andra inhemska språket arbetat i tandempar. Detta har dock uppfattats lite problematiskt och negativt.

(S) Hon (paret) kunde inte /.../ svenska. Det blev ju att tala engelska /.../. Det blev så få ord som blev sagda på svenska.

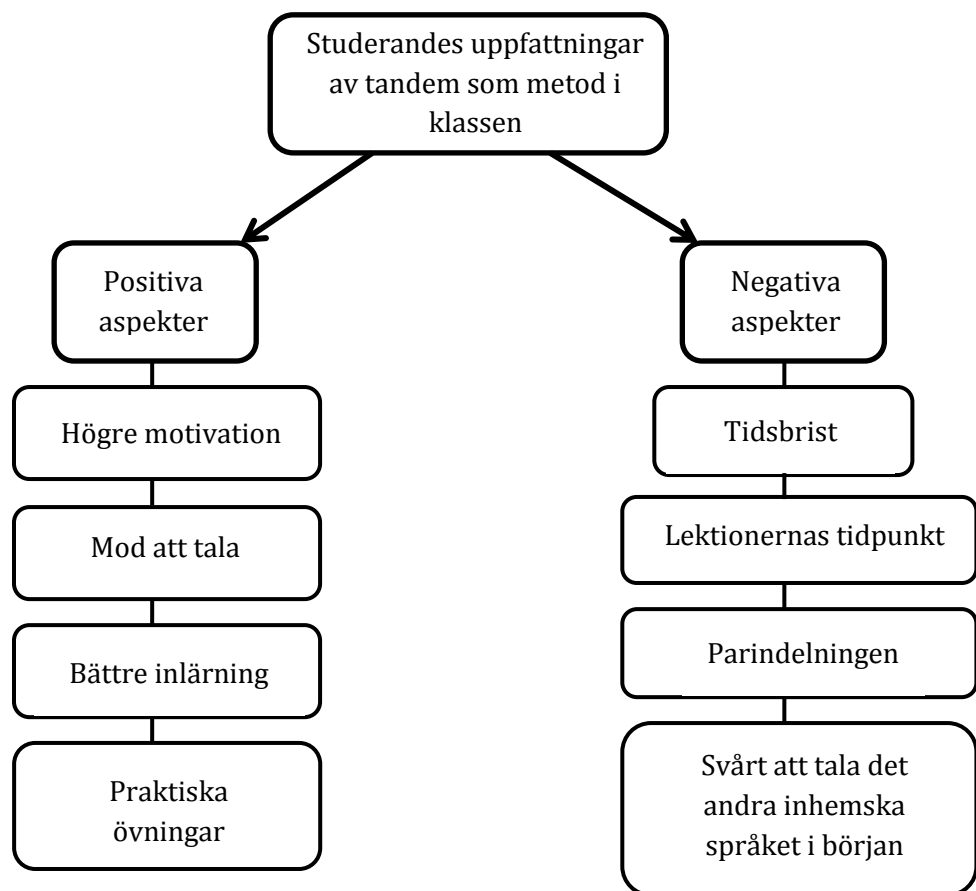
Eftersom den andra språkkunskapen inte räckte till var det lättare att ta till engelska. Detta hör inte alls till den frivilliga tandemkursens undervisning, vilket gör att citatet hamnar under de negativa aspekterna.

En studerande tyckte att det i början av kursen var mycket svårt att tala det andra inhemska språket. Språkanvändningen har dock utvecklats under kursens gång. Mer om språkanvändningen presenteras i kapitel 5.4.

(F) Aluksi tuntui tosi vaikealta puhua ruotsia.

Denna aspekt kan antas vara mycket vanlig, ifall studerandena inte har haft kontakt med det andra inhemska språket utanför skolan. Då är det helt naturligt att det kan kännas nervöst att tala ett nytt språk.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att studerandena för det mesta hade positiva uppfattningar av fenomenet tandem som metod i klass. De negativa uppfattningarna som studerandena påpekade gällde faktorer som studerandena till viss del visste om förrän de deltog i kursen. Detta gör att de negativa aspekterna inte får lika mycket tyngd som de positiva aspekterna. Med andra ord kan man dra en sådan slutsats att studerandena hade fler positiva än negativa uppfattningar av tandem som metod i klass. Uppfattningarna av tandem som metod i klassen kan sammanfattas enligt figur 3 (se s. 45).



Figur 3. Studerandes uppfattningar av tandem som metod i klassen.

5.2 Studerandes uppfattningar av sin egen roll och lärarens roll i tandemundervisningen

5.2.1 Uppfattningar av modersmålstalande rollen

Jag har valt att presentera studerandenas uppfattningar av sin egen roll och lärarens roll i tandem enligt figur 4 (se s. 49). Jag presenterar vad lärande- respektive modersmålstalande rollen innebär ur studerandenas synvinkel och hur de uppfattar de olika rollerna.

Studerandena menar att modersmålstalande rollen innebär bl.a. att rätta fel som den andra gör. Enstaka studerande menar att det känns bekvämt att fungera i modersmålstalande rollen, men samtidigt kan det vara svårt att fungera som lärare. Enligt Karjalainen (2011, s. 37–38, 41) ska modersmålstalaren inte fungera som lärare, utan enbart som stöd och hjälp.

(S) Såklart är man lite mer bekväm med sitt modersmål.

(F) On se välillä aika vaikeata /.../ että pitäisi toimia ikään niin kuin opettajana.

Mellan raderna kan man reda ut sådana resultat att läranderollen dock på ett sätt kan vara lättare att fungera i. Med detta menar jag att läranderollen kan uppfattas lättare för den orsaken att man inte behöver rätta någon i den rollen. Citaten nedan tyder på att studerandena till och med har som uppgift att rätta varandra i olika situationer.

(S) Vi får ibland läsuppgifter /.../ om det är något ord hon (paret) inte vet hur det ska uttalas eller inte vet vad det är för ord, ska jag hjälpa henne med det.

(S) Vi skriver /.../ o så rättar vi varandras (texter).

Dessa citat tyder på att studerandena korrigerar varandra då det gäller skrivuppgifter och talat språk. Studerandena påpekar indirekt att det förekommer olika typer av övningar under lektionerna. De läser, talar, skriver och lyssnar.

En studerande påpekade att hennes finskspråkiga par hade kommenterat följande, i en sådan situation då lektionen hölls utanför skolan och paret var på kaffe i ett café.

(S) ”Jag bryr mig inte om du talar fel eller rätt /.../ så länge jag förstår dig.”

Citatet tyder på att innehållet och kommunikationen anses viktigare än ett korrekt språk. Det är bra att studerandena accepterar att den andra gör fel ibland. Då hålls atmosfären och inlärningsmiljön positiv och trygg.

5.2.2 Uppfattningar av läranderollen

Studerandena påpekade att det förekommer sådana övningar, där de rättar varandra i kommunikativa situationer. Enstaka studerande sade att detta var en bra sak, och att dessa övningar och rättelser stannar kvar i minnet då de själva fungerar i läranderollen. Den här rollen innebär i praktiken att bli rättad ifall man uttalar eller skriver någonting fel.

(F) /.../ Jos sanoo väärin jonkun sanan /.../ sitten se (pari) korjaa (sanat), niin sitten se... ne korjaamiset jää niin kuin hyvin mieleen sit.

(F) Me ollaan pelattu aliasta /.../ ja luettu ääneen /.../ ja parin on pitänyt korjata jotain mitä on ääntänyt väärin.

Citaten tyder på att personerna i läranderoll blir rättade gällande den produktiva språkfärdigheten, då de talar.

Läranderollen uppfattas fungera bra, och enstaka studerande sade att det var motiverande att fungera i läranderollen. En studerande påpekade däremot att det lätt blir så att man tar till sitt eget modersmål ifall det uppstår problem.

(S) De blir nog bra /.../man blir mer motiverad.

(F) Tosi /.../ helposti sortuu siihen että puhuu itse suomea, /.../ kyllä mä niin kuin yritän parhaani silti puhua ruotsia.

Man kan anta att det är lätt att ta till sitt modersmål för att komma vidare med interaktionen. Då behöver man inte stampa kvar på samma ställe en längre stund. Viktigt inom tandem är att man kommunicerar för att uppnå inläring.

5.2.3 Uppfattningar av lärarens roll

Studerandena uppfattar att det under kurstillfällena är lärarna som styr och leder lektionerna, medan studerandena arbetar. Undervisningen är i hög grad elevcentrerad.

(F) Molemmat (ovat aktiivisia), se riippuu vähän tunnista. Opettajat organisoi ja järjestää ne kaikki vierailut.

(S) Kanske studerandena (är mer aktiva). Dom (lärarna) ger en kort inledning /.../ de (lärarna) är mer passiva /.../ de går lite runt o hjälper till.

Både lärarna och studerandena är aktiva under lektionerna, men på olika sätt. Det är lärarnas uppgift att organisera, planera och styra lektionerna, medan studerandena arbetar med olika uppgifter. Lärarna hjälper till och finns till i klassen om studerandena behöver stöd i inläringssituationer.

Läraren uppmuntrar studerandena att lösa olika problem själva och att använda det andra inhemska språket under lektionerna.

(S) De (lärarna) säger ju aldrig svaret direkt, utan de försöker alltid ge omvägar så att vi själva ska komma på det (t.ex. ord).

(S) De (lärarna) uppmuntrar en att fortsätta på just det där som man höll på med från början /.../ att försöka att luska ut det (problemet) själv.

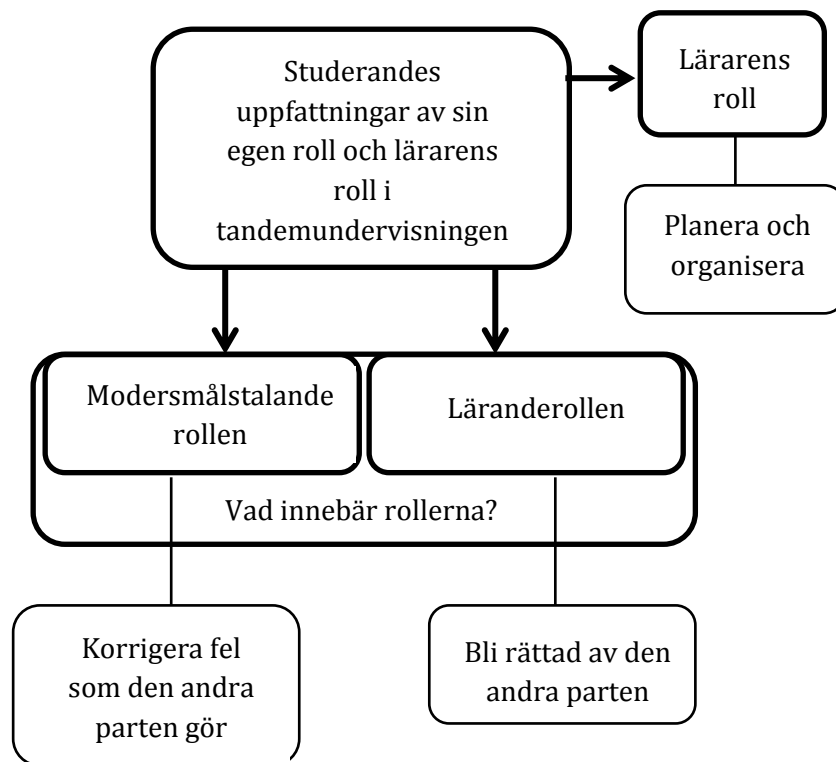
(S) De (lärarna) försöker ju alltid få en att tala det språk som den timmer går ut på.

Nedan presenterar jag allmänt de olika rollerna i tandem eftersom nästa citat handlar om både lärande- och modersmålstalande rollen. En studerande påpekade att det skulle ha varit kul att testa på att tala motsatt språk till varandra. Denna svenskspråkiga studerande skulle alltså exempelvis tala på finska åt en finskspråkig studerande medan den finskspråkiga parten skulle tala svenska åt den svenskspråkiga studeranden.

(S) Det känns lite skumt ibland just att man har svenska någon gång och finska någon gång. Den där ena timmen gör man inte någonting /.../. De kanske skulle borde vara /.../ att den svenskspråkiga talar finska till de (finskspråkiga) och finskspråkiga talar svenska till en (svenskspråkig) /.../ att man talar motsatt språk till varandra /.../.

Detta hade studerandena inte fått testa på, och därför skulle det ha varit intressant att pröva på någonting nytt. Den studerande som påpekade ovanstående tyckte att man inte gjorde så mycket under lektionerna då man skulle tala sitt eget modersmål.

Sammanfattningsvis har läranderollen uppfattats lättare att fungera i jämfört med modersmålstalande rollen. Läranderollen är motiverande att fungera i medan modersmålstalande rollen innebär att rätta och stöda den andra parten. Läraren är under lektionerna mer passiv medan studerandena arbetar. Undervisningen är alltså i hög grad elevcentrerad. Studerandenas uppfattningar av sin egen roll och lärarens roll sammanfattas enligt figur 4 (se s. 49).



Figur 4. Studerandes uppfattningar av sin egen roll och lärarens roll i tandemundervisningen.

5.3 Studerandes uppfattningar av problem och strategier som används för att lösa problemen

5.3.1 Produktionssvårigheter

Studerandena strävar efter förståelse inom paret så att de sedan kan gå vidare med andra uppgifter. Det förekommer både produktions- och förståelseproblem.

Med produktionssvårigheter menar jag i detta sammanhang problem med språkproduktionen. Dessa typer av problem är något vanligare än förståelseproblemen. Det anses vara ett ofta förekommande problem eller en utmaning då studerandena i båda rollerna inte kommer på olika ord och uttryck. En studerande påpekade att detta är ett problem och en utmaning i olika situationer.

(F) Se sanojen keksiminen siihen oikeaan tilanteeseen.

Citatet ovan är ett exempel på produktionsproblem, alltså det som jag i figur 5 (s. 53) kallar "vad vill målspråks- eller modersmålstalaren få fram?". Detta problem beror i hög grad på talarens språkkunskap. Det är alltså modersmåls- eller målspråkstalarens språkproduktion som är bristfällig eller otydlig.

Språkproduktionen kan antas vara mest bristfällig i de situationer då talaren fungerar i länderollen. Ordförrådet räcker t.ex. inte till för att producera fullständiga meningar på målspråket.

5.3.2 Förståelsesvårigheter

Ett annat vanligt problem som de flesta studerandena påpekade var att de i lärande roll inte alltid förstår modersmålstalaren (i paret). En svenskspråkig studerande påpekade detta, enligt citatet nedan.

(S) Om man inte förstår varandra /.../ vad de andra säger /.../ man förstår inte vad den andra vill få fram.

Citatet ovan är ett exempel på förståelseproblem. Det kan ibland vara svårt att som lärandepart förstå modersmålstalande parten på grund av att modersmålstalande parten inte anpassar sitt språk till rätt nivå. Förståelseproblem beskriver jag i figuren (på s. 53) med frågan "vad vill modersmålstalaren säga eller få fram?". Med frågan vill jag tydliggöra att det är just kärnan i en mening som inte förmedlas till lärandeparten. Förståelseproblemen berör för det mesta mottagaren (lärandeparten) i tandemparet. Det är lärandeparten som inte förstår, men däremot är det modersmålstalaren som inte kan förklara någonting tillräckligt tydligt eller på rätt (anpassad) nivå. Förståelseproblemen kan även uppstå på grund av att modersmålstalaren inte förstår lärandeparten.

Man kunde säga att produktionsproblemen leder till att förståelseproblem uppstår. Om studerandenas språkproduktion är bristfällig leder detta till att förståelseproblem uppstår inom tandemparet.

5.3.3 Strategier som används då problem uppkommer

I detta kapitel presenterar jag vilka kommunikationsstrategier studerandena använder sig av då problem uppkommer. Jag börjar med att presentera den allra vanligaste kommunikationsstrategin.

Studerandena försöker allt som oftast förklara svåra ord på andra sätt. Det vill säga att i de fall då den andra parten inte förstår ett visst ord, hjälper paret genom att förklara ordet på ett annat sätt för att den andra parten ska förstå ordet. Den här strategin kallas *omskrivning*.

(F) Mä yritän selittää sen (sanan) yleensä jollain toisella tavalla.

(S) Försöker /.../ tala runt det (ordet). Nog kommer det ju mycket kroppsspråk.

Studerandena använder även sig av kroppsspråk. Detta gör de automatiskt utan att tänka på det.

Studerandena sade att de ibland översätter ord för att de ska komma vidare med interaktionen. Denna typ av strategi kallas helt enkelt *översättning*. Studerandena använder sig av denna strategi då de översätter ord från modersmålet till målspråket. Studerandena byter ofta språk mellan finska och svenska.

(F) Yritän niin kuin selittää aluksi /.../ ruotsiksi, tai sitten vaan omalla äidinkielellä /.../ niin kauan että se (pari) ymmärtää.

(F) Jos tulee sellainen ongelma että sitä ei pysty kiertämään /.../ niin sitten kyllä sanoo sen oikean vastauksen niin että sitten pääsee eteenpäin ja voi jatkaa sitä keskustelua.

Det senare citatet tyder på att det också förekommer direkta svar i problemsituationer. Detta kan man säga att är en kommunikationsstrategi i sådana situationer då man fort vill komma vidare. Modersmålstalaren fungerar delvis som en ordbok.

Sättet att klara av olika problem i paren leder till att studerandena kan fortsätta arbeta med det som de gör. Istället för att haka upp sig på olika problem är det ibland vettigare och bättre att reda ut problemet snabbt för att den kommunikativa situationen ska fortlöpa smidigt.

Dessutom påpekade en studerande att en bra och fungerande strategi är att försöka tänka på hur någonting låter och ser ut i det andra inhemska språket. Man kan exempelvis försöka tänka på hur ett ord eller begrepp sägs på svenska eller finska. Denna strategi hör hemma under begreppet *översättning* eftersom denna studerande översätter ord från modersmålet till målspråket då språket talas.

(F) Yritän ajatella ruotsiksi, se on aika hyvä taktiikka.

Då det gäller språkanvändningen vid problem, sade studerandena att valet av språk beror på vilken lektion det handlar om och även situationen påverkar. De försöker tala det språk som lektionen hålls på.

(F) Riippuu tilanteesta ja /.../ siitä, että kumpi (henkilö parissa) ei ymmärrä.

(S) Det beror på vilken dag det är. Om det är en finsk dag så e de finska, är det en svensk dag så e det svenska.

Det verkar vara tydliga ramar under lektionerna vad gäller språkanvändningen. De flesta var ense om att använda lektionens målspråk. Om målspråket inte används säger läraren till om saken.

Enstaka studerande påpekade att de ibland behövde använda engelska i kommunikationen med tandemparet.

(S) Man måste (ibland) hänvisa till engelska.

(F) Sanon ehkä sen sanan jollakin toisella kielellä.

Att använda engelska är en strategi som används då den andra språkkunskapen inte räcker till.

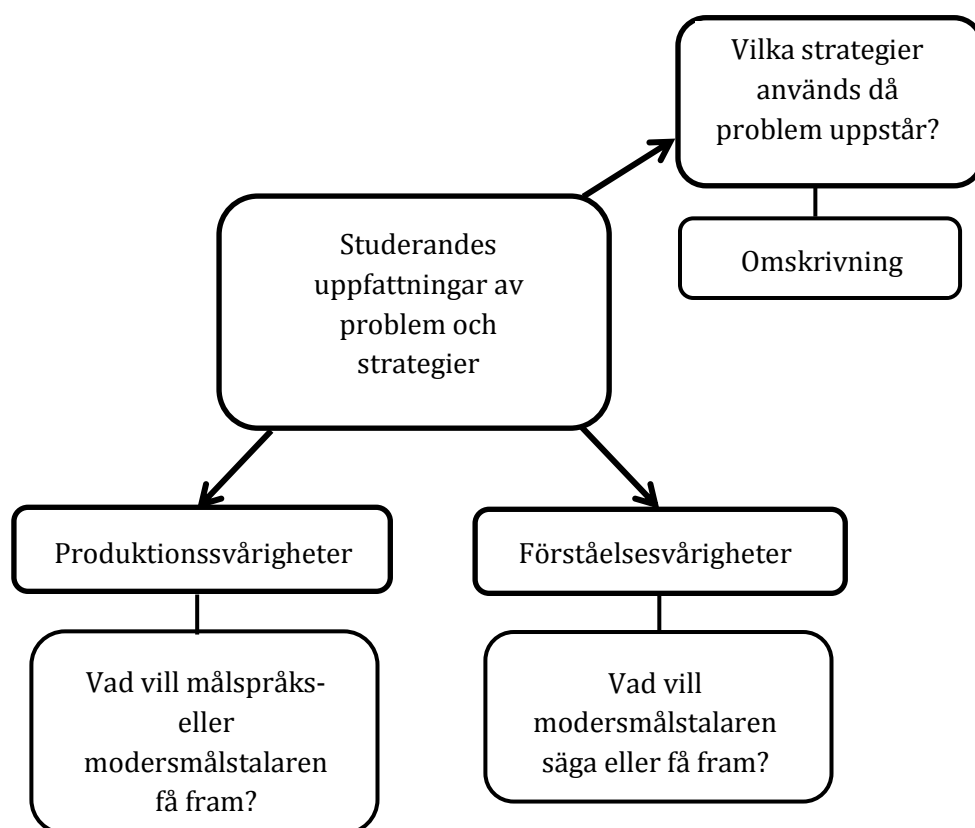
En studerande påpekade att det har gått att snappa upp ord och begrepp från talspråket i finska eftersom denna studerande hör det andra inhemska språket bli talat i gymnasiecampuset. Detta kunde eventuellt kallas *transfer*, vilket innebär att det talade språket påverkas av andra språk.

(S) När vi har gått här i skolan /.../ så har man hört mer talspråksfinska /.../ och så har man försökt så att säga tillämpa det.

Studerandena använder sig av flera olika strategier då de interagerar under tandemlektionerna. Den vanligaste strategin är att tala runt ord eller begrepp.

Dessutom använder studerandena kroppsspråk, engelska och olika tankesätt för att åstadkomma förståelse parat emellan. Dessa strategier kopplas samman med att lösa problem eller utmaningar i tandemundervisningen.

Sammanfattningsvis gällde de flesta problemen och utmaningarna under tandemkursen språkproduktionen eller förståelsen. Problemen löstes på varierande sätt i olika situationer med hjälp av kommunikationsstrategier. Studerandenas uppfattningar av problem och strategier som användes i tandemundervisningen sammanfattas enligt figur 5.



Figur 5. Studerandes uppfattningar av problem och strategier som används för att lösa problemen.

5.4 Studerandes uppfattningar av sin egen språkutveckling och språkanvändning

I detta kapitel ligger fokus på de delområden av språkförmågan som uppfattas ha utvecklats i det andra inhemska språket. Enligt mina forskningsresultat anser alla studerande att deras språk har utvecklats. De områden som studerandena anser att det har skett utveckling på presenteras i figur 6 (se s. 56).

Studerandena anser att de har blivit modigare att tala det andra inhemska språket, att de talar mer flytande och att deras ordförråd har utvecklats. Dessa tre delområden inom språkförmågan har utvecklats genom kommunikativa situationer i tandemundervisningen.

(F) Ainakin se puhe on jotenkin sujuvampaa, ja uskaltaa käyttää sitä kieltä enemmän.

(S) Man lär sig nya ord hela tiden /.../ som man ändå sen kanske kan behöva i framtiden. Man vågar ju tala mera /.../ och man talar mer flytande /.../ det går snabbare.

Grammatiken och ordföljden har studerandena fått mer kunskap om på grund av att de har blivit rättade av sitt par.

(F) Ehkä kielioppi on parantunut. Pari tykkää yleensä neuvoa aina jos on vääriä sanajärjestys.

Citatet ovan tyder på att denna studerandes tandempär har bra språkkunskap om hur hon kan påpeka hur den rätta ordföljden ska låta eller se ut.

En del studerande visste inte riktigt på vilka delområden av språkförmågan de hade blivit bättre och utvecklats.

(S) Nå jag vet inte (vilket område jag har blivit bättre på).

De studerande som inte visste på vilka områden de hade utvecklats, kanske inte hade använt det andra inhemska språket utanför skolan. Detta kan tolkas så att de inte kan veta på vilka områden de har utvecklats. Det kan hända att studerandena under lektionerna bara fokuserar på att kommunicera utan att tänka på eller lägga märke till om och hur deras språk har utvecklats.

Enstaka studerande påpekade att de inte tyckte att deras språk har utvecklats så mycket som de trodde.

(F) Ei se (kielenkäyttö ole kehittynyt) niin paljon mitä mä tietenkin haluaisin.

En studerande tyckte dock att det var lättare att tala det andra inhemska språket utanför skolan. Det var för mycket press på personen att tala det andra inhemska språket under lektionerna.

(F) Ehkä mä enemmän vielä niin kuin uskallan käyttää ruotsia silleen tunnin ulkopuolella /.../ kun tunneilla siellä on niin paljon suomalaisia.

Det är viktigt att studerandena får stöd och strategier från både lärarna och andra studerande, för att språkanvändningen ska kunna utvecklas. Alla studerande tyckte att de hade fått tillräckligt med strategier och metoder för att använda det andra inhemska språket under lektionerna. Däremot tyckte inte alla att de hade fått tillräckligt med strategier och metoder för att använda det andra inhemska språket utanför skolan. En studerande ansåg att man borde ha någon att tala det andra inhemska språket med, för att man ska använda språket utanför skolan.

(F) No siinä pitää olla joku jonka kanssa käyttää (sitä kieltä) /.../ mutta jos törmään johonkin ruotsinkieliseen niin kyllä mä sen kanssa ruotsia puhun.

Det som en studerande påpekar ovan stämmer väl överens med "verkligheten". För att man ska behärska ett språk ska man använda det kontinuerligt.

Studerandena påpekade gällande språkutvecklingen sådana saker som borde utvecklas från deras eget håll för att de ska lära sig språk. Dessutom påpekade de saker som borde ha sett annorlunda ut i barndomen för att deras språk skulle ha kunnat utvecklas på bästa möjliga sätt. En studerande ansåg att det skulle ha varit nyttigt att leka mer med svenska barn vid yngre ålder. Denna studerande ansåg att det blir svårare att tala det andra inhemska språket ju äldre man blir.

(F) Vanhemmat olisi voinut vaikka, kun oli pieni, viedä enemmän niin kuin ruotsinkielisten kanssa leikkimään /.../ nyt jotenkin tuntuu koko ajan (siltä, että) mitä vanhemmaksi tulee /.../ vaikeammalta kun ei osaa sitä kieltä niin hyvin.

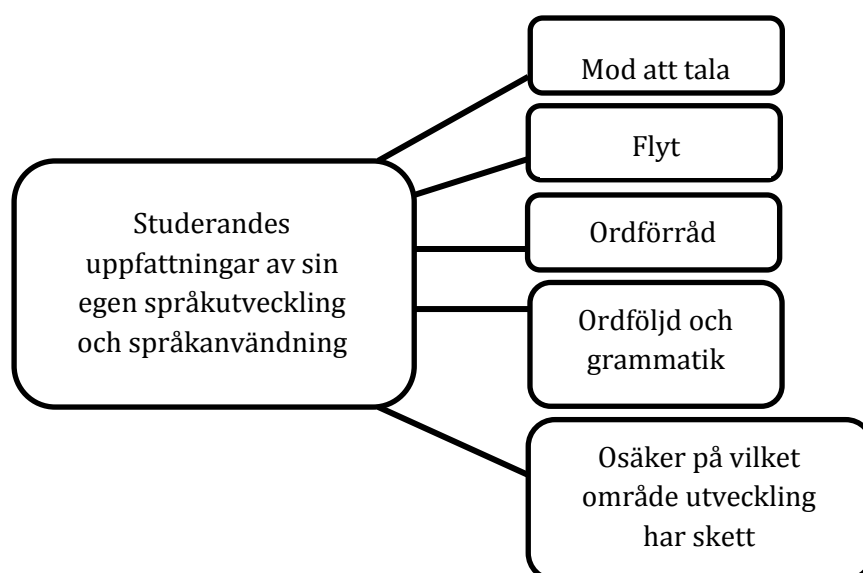
Man kan konstatera att personer som vill lära sig nya språk bör ha kontakt med det nya språket kontinuerligt. Speciellt viktigt är att det nya språket används i praktiken.

Enstaka studerande ansåg också att de borde sätta mer press på sig själva med tanke på arbetet och inläringen under tandemkursen. Studerandena menade i grunden att deras egen insats är viktig, med tanke på vad man får ut av kursen.

(S) Jag skulle måsta sätta mer press på mig själv för att jag skulle lära mig mer finska.

Citatet ovan tyder på att en studerande inte har utvecklats så mycket som personen egentligen skulle ha kunnat eller velat, på grund av att pressen på sig själv inte var tillräcklig. Motivationen var med andra ord inte tillräcklig för att denna studerande skulle ha fått så mycket som möjligt ut av kursen.

Slutligen ser vi att tandemkursen har lett till att studerandenas språk(användning) har utvecklats på flera områden. Studerandena påpekade bland annat att de har blivit modigare att tala och att ordförrådet samt flyt i talet har utvecklats. Dessa är färdigheter som behövs i praktiska situationer i livet. Dessa färdigheter kan utnyttjas i t.ex. kommunikativa situationer utanför skolan. Med andra ord kan man konstatera att tandemkursen har gett studerandena sådana färdigheter som de kommer att ha långsiktig nytta av. De studerande som hade (haft) kontakt med det andra inhemska språket utanför skolan uppfattade i vissa fall tandemkursen mer positivt. Studerandenas uppfattningar av sin egen språkutveckling och språkanvändning har sammanfattats i figur 6.



Figur 6. Studerandes uppfattningar av sin egen språkutveckling och språkanvändning.

5.5 Skillnader mellan språkgrupperna

Avsikten med detta kapitel är att jämföra svaren på forskningsfrågorna 1–4, och även jämföra de svenskspråkiga studerandenas svar med de finskspråkiga studerandenas svar. På det här sättet får jag syn på om det förekommer skillnader i informanternas uppfattningar av tandem mellan språkgrupperna.

För det första påpekade ingen svenskspråkig studerande att tidsbristen skulle vara ett problem. För det andra påpekade de finskspråkiga studerandena i högre grad att kurstillfällena utanför skolan var nyttiga och lärorika. För det tredje påpekade ingen finskspråkig studerande att de skulle ha varit trötta på grund av att tandemlektionerna hölls sent på eftermiddagen.

I detta sammanhang bör jag påpeka att de studerande som hade eller hade haft kontakt med det andra inhemska språket utanför skolan uppfattade tandemkursen mer positivt, jämfört med de som i högre grad var enspråkiga.

Det som studerandena påpekade gällde ofta tandem och språk(inläarning) generellt. Därför är det svårt att sätta fingret på specifika områden i intervjumaterialet som skulle skilja sig åt mellan språkgrupperna. Det förekommer sammanfattningsvis inga signifikanta skillnader mellan språkgruppernas uppfattningar av tandem.

6 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I detta kapitel diskuterar jag mina forskningsresultat. Jag anknyter mina resultat med tidigare forskning och drar slutsatser. Jag diskuterar även metoden i kapitel 6.2. I detta underkapitel granskar jag om valet av metod var lämpligt och vilka konsekvenser valet kan ha haft. Slutligen diskuterar jag vilka områden inom samma eller liknande tema som kunde undersökas närmare i framtiden.

6.1 Resultatdiskussion

Mina resultat har varit mycket heltäckande med tanke på mängden insamlad data. Jag fick verkligen syn på studerandenas uppfattningar av tandem från olika synvinklar på grund av studerandenas personliga åsikter. Jag kan påstå att varje informant deltog med någon slags ny information, på det sättet att ingen annan informant hade påpekat samma sak tidigare.

Studerandena ansåg generellt att praktisk språkkunskap är viktigare än formell. Studerandena ansåg att det är viktigare att kunna använda språket i autentiska och meningsfulla situationer än att kunna grammatik (t.ex. formlära). Detta skulle jag säga att är ett av de viktigaste forskningsresultat som jag kom fram till med min studie.

Mina forskningsresultat stämmer väl överens med resultaten från min kandidatavhandling (Mäki, 2012). Studerandena uppfattar att de lär sig det andra inhemska språket bäst genom att tala och kommunicera. De praktiska övningarna ger studerandena färdigheter att klara av liknande situationer i det vardagliga livet utanför skolan.

Atmosfären under tandemlektionerna var sådan att studerandena ansåg att de fick göra fel, men de strävade efter förståelse i kommunikativa situationer paret emellan. Enligt Karjalainen är det vanligt att parterna i tandemparet tar upp frågor om språkets form och betydelse i sina samtal (Karjalainen, 2010, s. 127–128). Det är vanligt att den ena parten vill försäkra sig om att den andra personen förstår vad som sägs (Karjalainen, 2010, s. 127–128). Karjalainens resultat stämmer bra överens med mina resultat. Parterna vill på olika sätt uppnå förståelse.

Projektet Klasstandem hade som mål bl.a. att skapa kontakter över språkgränserna genom att ge studerandena möjligheter att träffas i olika situationer. Detta mål har under den frivilliga tandemkursen 2012 uppnåtts. Studerandena träffades över språkgränserna utanför skolans utrymmen och utanför skoltid. De träffades bl.a. på café och diskuterade med sitt tandempär på gym.

Studerandenas uppfattningar av sin egen roll i tandemundervisningen stämmer ganska väl överens med teori om tandemrollerna. Enligt Karjalainen (2011, s. 37–38, 41) ska modersmålstalaren fungera som språklig modell, men inte som lärare. Studerandena ansåg i min studie att det är modersmålstalarens uppgift att fungera som språklig modell. Denna person korrigerade t.ex. fel i tal och skrift. Dock påpekade studerandena att det är svårt att fungera som en lärare i modersmålstalande rollen. Studerandena hade i vissa fall alltså förstått sin roll fel, eftersom de inte skulle ha behövt förklara grammatiken bakom olika uttryck eller påpeka ordföljden. Det kan också vara möjligt att studerandena i början av tandemkursen hade kommit överens om att ge varandra respons på detta sätt. Modersmålstalaren ska också fungera som stöd då det gäller lärandepartens inläring (Karjalainen & Pörn m.fl., 2013, s. 16). Detta gjorde modersmålstalande parten enligt min undersökning. Modersmålstalaren fungerade i enstaka situationer som ordbok, för att tandemparet skulle komma vidare med olika uppgifter. Med detta menar jag att modersmålstalaren sade ett direkt svar och hittade ord åt lärandeparten. Detta stämmer väl överens med det som bl.a. Karjalainen och Pörn skriver i sin artikel om tandem (Karjalainen & Pörn m.fl., 2013, s. 14–15). I artikeln påpekas att det är vanligt att modersmålstalaren fungerar som ordbok.

Lärarna uppfattas vara mer passiva än aktiva under tandemlektionerna. Lärarna fungerar som stöd och hjälp i inläringssituationer medan studerandena arbetar med olika uppgifter. Mellan raderna kan man alltså skilja åt sådan information om tandemundervisningen att den är elevcentrerad. Studerandena ansåg själva att deras uppgift är att arbeta och att lärarnas uppgift är att organisera och styra lektionerna. Detta tyder på att tandemundervisningen i stort sätt fungerar som den ska. Lärarens roll är att ge studerandena material för att uppnå olika mål, få studerandena intresserade av tandem och finnas till som stöd i

inlärningssituationer (Karjalainen & Pörn m.fl., 2013, s. 6–7). Studerandena påpekade flera gånger att lärarna uppmuntrar dem under tandemlektionerna. Lärarna styrde lektionerna genom att ge studerandena material som de skulle använda och bearbeta i bl.a. diskussioner inom tandemparet. Läraren hjälpte också till vid behov. Mina resultat går hand i hand med det som Karjalainen och Pörn m.fl. skriver om lärarens roll.

Studerandenas uppfattningar av problem i undervisningen tyder på att det orsakade mest problem då ordförrådet inte räckte till i interaktionen mellan tandemparen. Dessutom gällde problemen också ibland uttal. Detta har också Karjalainen kommit fram till i sin doktorsavhandling (Karjalainen, 2011, s. 199).

De problem som studerandena mötte under lektionerna gav möjligheter till inlärning. Om de själva löste sina problem gav dessa situationer möjligheter till nya insikter om deras eget modersmål men också lektionens målspråk. Dessa resultat stämmer väl överens med Katri Karjalainens tidigare forskningresultat. Karjalainen (2011, s. 173) skriver att problemsituationer i tandemparet kan leda till att parterna lär sig nya saker om målspråket men också om sin egen språkliga förmåga. Detta gäller alltså då tandemparet tillsammans får lösa problem. Karjalainen menar också att ifall individen hanterar olika förståelsesvårigheter som uppkommer och svårigheter med språkframställningen, så kan även detta stöda parternas inlärning av språk och innehåll genom samtal (Karjalainen, 2010, s. 127–128). Det är alltså viktigt att låta studerandena lösa olika problem i undervisningen själva. Studerandena som deltog i min undersökning löste problemen inom tandemparet själva i flera olika situationer. Detta kan påvisas med hjälp av de citat som jag har presenterat i kapitel 5.3. I citaten står det även vilka strategier som studerandena har använt sig av.

Karjalainen (2011, s. 37–38, 41) påpekar att parterna turvis får öva sig i språkproduktion och språkförståelse eftersom tiden fördelas jämnt mellan användningen av båda språken. Parterna är enligt Karjalainen jämställda i interaktionen med varandra. Svårigheter med språkproduktionen och språkförståelsen var enligt min undersökning de faktorer som gjorde att problem uppkom i tandemundervisningen. Kanske tidsfördelningen var en orsak till att problem uppkom. Man kunde eventuellt i framtiden testa på att göra som en av

studerandena påpekade, att man skulle tala motsatt språk till varandra under en och samma lektion.

Studerandena använde sig av olika kommunikationsstrategier i undervisningen. Studerandena använde sig dock mest av omskrivningar. Tornberg (2000 s. 43–44; 2009 s. 56–58) påpekar att kommunikationsstrategierna är tids- och situationsbundna. Detta stämmer väl överens med studerandenas användning av olika strategier. De använder olika strategier i olika situationer. Strategierna varierar säkert också från lektion till lektion.

Sammanslagningen av Vasa Gymnasium och Vaasan lyseon lukio kan ha lett till att främja studerandenas lärande i det andra inhemska språket, på ett omedvetet plan. Eftersom studerandena får höra det andra inhemska språket, kan de i senare situationer tillämpa denna information, som omedvetet har stannat kvar i deras minne. Studerandenas eget intresse för språk påverkar också hur mycket de lär sig. En svenskspråkig studerande påpekade att det var möjligt att "snappa" upp talspråksfinska i gymnasiets korridor. Det här var ett mycket intressant resultat för att det säkert inte ursprungligen var meningen att sammanslagningen av två gymnasier skulle leda till ökad tvåspråkighet. I det längre loppet kan sammanslagningen till och med leda till ökad tvåspråkighet eller ökad språklig medvetenhet (exempelvis om diskussioner förs mellan språkgrupperna).

Då det gäller studerandenas uppfattningar av sin egen språkutveckling och språkanvändning blev jag överraskad över att studerandena ansåg att de hade blivit bättre på grammatik och lärt sig mer om ordföljden. Såsom tidigare påpekat kan denna utveckling ha skett på grund av att modersmålstalarna uppfattade sin roll lite fel ibland eller så hade parterna i början kommit överens om att ge varandra respons på detta sätt.

Studerandena hade också blivit modigare att tala det andra inhemska språket. Deras ordförråd hade utvecklats och de hade börjat tala mer flytande. Gällande utveckling kring motivationen, modet, ordförrådet och grammatiken stämmer mina resultat väl överens med Sipolas och West-Sjöholms (2012, s. 16–17) forskningsresultat om tandem.

De studerande som har kontakt med det andra inhemska språket utanför skolan, uppfattar i vissa fall kursen mer positivt. Även de studerande som behärskar de båda inhemska språken någorlunda verkar ha haft mest nytta av tandemkursen. Detta kan bero på att nivåskillnader i vissa fall inom paret orsakar problem eller att t.ex. ordförrådet inte räcker till för den ena parten i paret. Då kan de som behärskar båda språken hjälpa till och lära sig nya saker genom att kommunicera under lektionerna. Det har påpekats att alla parter ska behärska grunderna i det nya tandemspråket om man deltar i en tandemkurs (FinTandem, 2012; Karjalainen, 2011, s. 37). Om alla studerande som deltog i den frivilliga tandemkursen inte behärskade det nya tandemspråket (antingen finska eller svenska) kan detta resultat vara en konsekvens av otillräcklig förhandskunskap i det andra inhemska språket.

Som slutsatser kan jag påpeka att den frivilliga tandemkursen 2012 verkar ha gett studerandena långsiktig nytta med tanke på utveckling av språkförmågan. Studerandena ansåg att de har blivit modigare att tala det andra inhemska språket och att de har blivit mer motiverade att använda finska respektive svenska. Den utveckling som skett har studerandena nytta av en längre tid framåt. Förutsatt är förstås att studerandena borde använda eller vara i kontakt med det andra inhemska språket kontinuerligt.

6.2 Metoddiskussion

Jag har intervjuat åtta gymnasiestuderande för min studie. Min undersökning är kvalitativ till sin karaktär och intervjuerna innehöll endast öppna frågor vilket gav informanterna möjligheten att ge mig mycket personliga svar. Metoden för min studie valdes delvis på grund av att jag tidigare i min kandidatavhandling hade använt intervju som kvalitativ datainsamlingsmetod. Dessutom ansågs metoden vara mycket lämplig med tanke på vilka andra perspektiv som blev undersökta inom tandem läsåret 2012–2013. Det fanns t.ex. studerande som videofilmade den frivilliga tandemgruppen och det fanns enkäter som blev besvarade gällande tandemundervisningen. Därför var intervju en bra datainsamlingsmetod. Eftersom tandem undersöks på flera olika sätt får man insamlat data från både lärarnas och studerandenas synpunkter.

Metodvalet var i sin helhet mycket relevant. Det jag ville komma fram till med min undersökning var studerandenas personliga åsikter och tankar om fenomenet tandem. Detta lyckades jag bra med. Min intervjuguide var omfattande vilket i slutändan ledde till att jag var tvungen att lämna bort en del information som inte hade någonting att göra med mina forskningsfrågor. Däremot tycker jag att det är bättre att jag hade för mycket information än för lite. Det hör enligt mig till en god forskares egenskaper att kunna granska vilken information som är relevant för en specifik undersökning. I denna mening har jag också varit en god forskare, eftersom jag har tagit i beaktande sådan information i min resultatredovisning som har relevans med tanke på avhandlingens syfte och forskningsfrågor.

Dock måste jag komma ihåg att min studie täcker endast ett perspektiv på tandemundervisning. Lärarens uppfattningar av tandem har inte undersökts. Studerandena har påpekat sina uppfattningar av tandem, medan verkligheten kan se annorlunda ut. Enligt Uljens (1989, s. 13) är det viktigt att skilja på vad någonting uppfattas vara och hur verkligheten ser ut.

Urvalet av informanter valdes tillsammans med tandemgruppens finsklärare. Detta urval kan också ha sina konsekvenser för och kan till och med ha påverkat mina forskningsresultat. Jag granskar på vilket sätt urvalet kan ha påverkat resultaten och om jag skulle ändra på någonting nu efter att undersökningen är gjord.

Urvalet av informanter var på det sättet bra att finskläraren valde med olika starka par. Med "olika starka par" menar jag i detta sammanhang hurdan språknivå studerandena befann sig på och hur mycket de behärskade. I min undersökning deltog ett starkt flickpar, ett svagt pojkarpar, ett starkt blandat par och ett svagt blandat par. Med tanke på könsfördelningen bland de intervjuade är jag mycket nöjd. Antalet flickor och pojkar var båda två fyra. Dock råkade det av slumpen bli så att antalet finskspråkiga flickor var tre och det fanns endast en finskspråkig pojke. Det fanns tre svenskspråkiga pojkar och en svenskspråkig flicka. Om denna fördelning skulle ha sett annorlunda ut inom språkgrupperna kunde resultaten möjligtvis se annorlunda ut. Jag menar att det inom båda språkgrupperna kunde ha funnits två pojkar och två flickor. Det är näst intill omöjligt att spekulera på vilket eller vilka områden av resultatredovisningen som skulle se olika ut om urvalet av informanter skulle ha varit annorlunda. Därför väljer jag att lämna bort den här

delen från diskussionen. Jag skulle trots allt inte ändra på någonting kring metodvalet nu efter att undersökningen är genomförd.

Jag var från början medveten om att kvalitativa undersökningar är svåra att generalisera på grund av att man undersöker ett snävt område på djupet. Däremot undersöker man i kvantitativa studier ett omfattande område, men man går inte på djupet med undersökningen. Jag ska försöka redogöra för hur mina forskningsresultat kunde generaliseras.

Mina forskningsresultat går att generalisera enligt analytisk generalisering, situerad generalisering och enligt användargeneralisering (se närmare Thornberg & Fejes, 2009, s. 230–231). Läsaren kan använda mina resultat som vägledning i t.ex. liknande situationer i språkundervisningssammanhang (analytisk generalisering).

Läsaren kan också få sådan information från mina forskningsresultat som hon kan utnyttja i en liknande situation i framtiden, t.ex. inom någon slags språkundervisning (användargeneralisering). Analytisk generalisering liknar mycket användargeneralisering. Jag tolkar att skillnaden mellan dessa två är att resultaten först generaliseras analytiskt och sedan användargeneraliseras. Ett praktisk och konkret exempel kunde vara att en lärare använder informationen om de positiva aspekterna av tandem i sin egen undervisning. Läraren vet utgående från mina resultat att studerandenas inläring anses fungera bättre t.ex. på grund av praktiska övningar. Denna information kan läraren använda som vägledning. Efter detta planerar läraren en praktisk övningssituation där målspråket ska användas. I detta fall använder hon informationen från mina resultat i en liknande situation i sitt eget liv.

Slutligen kan läsaren utskilja någonting i mina resultat som hon inte har lagt märke till förut (situerad generalisering). En lärare kan t.ex. efter att ha läst mina resultat få syn på att studerandena som har sena lektioner i skolan kan vara trötta, vilket i sin tur leder till sämre inläring. Läsaren (i detta exempel läraren) kanske själv undervisar en grupp som har många sena lektioner i skolan. Denna information kan leda till att läsaren vill förändra, förbättra eller utveckla någonting i det egna livet.

Jag har tagit i beaktande validitetskriterierna i min avhandling. Jag redovisar i det följande hur jag har tagit i beaktande kvalitetskriterierna gällande framställningen, resultaten och validiteten.

Framställningen har jag tänkt på genom att tydligt presentera vilka teoretiska utgångspunkter jag har haft för min avhandling. Teorikapitlen 2 och 3 har jag använt som grund för hela avhandlingen och jag har skrivit min avhandling från en pedagogisk synvinkel. Metodvalet har också motiverats med hjälp av teori i kapitel 4. Syftet, forskningsfrågorna, metoden och resultaten hänger ihop. Jag har för det första delat upp syftet i fem forskningsfrågor. Efter detta har metoden valts bl.a. med tanke på hur forskningsfrågorna ser ut och på basen av det vad jag vill komma fram till med min avhandling. Eftersom jag har beskrivit uppfattningarna av tandem, passade den valda metoden mycket väl för min undersökning. Resultaten har jag redovisat i enlighet med syftet och forskningsfrågorna. I metodkapitlet har jag tagit i beaktande relevanta etiska principer före genomförandet av undersökningen, men också efteråt. Jag har t.ex. inte publicerat studerandenas namn i avhandlingen.

Kvaliteten hos resultaten har jag förstärkt genom att använda figurer och citat i resultatredovisningen. Jag har använt citaten för att bevisa att resultaten är sanna. Figurerna har jag tagit med för att förenkla resultatredovisningen. Figurerna underlättar läsandet och ger läsaren snabbt en bild av studerandenas uppfattningar av tandem. Jag har som tidigare påpekat presenterat resultaten i en logisk struktur, enligt forskningsfrågorna i min avhandling. Jag har relaterat mina forskningsresultat till tidigare teori i kapitel 6.1.

Validitetskriterierna har jag tagit i beaktande bl.a. genom att hålla ett slutseminarium. Under tillfället fick jag en chans att motivera mina handlingar och argumentera för orsaken till att jag gjorde som jag gjorde. Det heuristiska värdet har jag beaktat genom att diskutera resultaten på varje forskningsfråga i kapitel 6.1. Jag har närmare diskuterat validiteten i kapitel 4.6.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Jag har under hösten 2012 och våren 2013 deltagit i olika möten och seminarier angående tandemundervisningen och pågående forskning om tandem i gymnasiecampuset Lykeion. Eftersom jag medvekade på dessa möten vet jag också en del om vilken forskning som kommer att ske inom samma campus.

Lärarperspektivet har undersökts i tandemgruppen, och resultaten kommer att publiceras senare under hösten 2013. Det är mycket relevant och vettigt att detta perspektiv har undersökts för att vi ska få en helhetsbild av tandem som metod i klassen. Som jag tidigare påpekade i denna forskning, försätter tandem med ytterligare kurser i gymnasiecampuset under våren 2013 och under läsåret 2013–2014. I den här gruppen kommer det också att göras en undersökning, vars mening är att bl.a. jämföra resultaten mellan studerandes uppfattningar av den obligatoriska tandemkursen och mina forskningsresultat. Denna studie kommer att göras bland yngre gymnasiestuderande än de som deltog i min undersökning. Orsaken till varför jag har valt att nämna dessa gjorda och kommande undersökningar inom tandem är för att jag ändå skulle ha påpekat att dessa perspektiv är värda att undersöka.

Dessutom har jag några till exempel som kunde undersökas inom tandemundervisning i framtiden. För det första vore det intressant att få mera information om hur olika nivåer i språkkunskapen påverkar tandemparens interaktion. Påverkar stora nivåskillnader interaktionen mycket och i så fall på vilka sätt? Hur påverkar samarbetet i dessa fall studerandes uppfattningar av sin egen språkutveckling? Dessa är två frågor som skulle vara intressanta att få svar på.

För det andra skulle det vara givande att få veta mer om hur studerandes språkbakgrund påverkar inläringen av det andra inhemska språket i framtiden i allmän mening. Intressanta frågeställningar kunde exempelvis vara följande. Har studerande med tidigare kontakt med det andra inhemska språket lättare för att delta i kurser där man lär sig finska respektive svenska? Hur påverkar språkbakgrunden den press som studerande sätter på sig själv i tandem, då det

gäller interaktion i paret och inläringen? Sätter t.ex. tvåspråkiga studerande mer press på sig själva jämfört med enspråkiga studerande eller vice versa?

Dessutom vore det intressant att jämföra hurdana uppfattningar studerande har av andra kommunikativa arbetsmetoder jämfört med tandem. Jag skulle vilja veta vilken kommunikativ metod som anses fungera bäst och vilken metod som främjar lärandet bäst.

En ny typ av kommunikativ språkundervisning (eller tandem) kunde utvecklas eller bara testas genom att låta studerandena tala motsatt språk till varandra under lektionerna. Detta kunde i så fall undersökas och resultaten kunde jämföras med resultaten av tandemundervisningen. Det skulle vara intressant att se om studerandena uppfattar sin egen roll ännu mer motiverande och effektiv om en sådan här typ av språkundervisning någon gång genomförs.

Slutligen kunde man eventuellt i framtiden undersöka tandemundervisning på någon annan ort i Finland. Förutsatt är dock att tandem borde bli mer aktuellt på andra orter. Då kunde man jämföra resultaten av tandem i Vasa mellan tandem på andra orter. Då skulle en viktig frågeställning vara, "Finns det skillnader mellan uppfattningarna av tandem på olika orter?".

REFERENSER

Bergström, I. (2001). Ordförståelse, ordinlärning och ordanvändning – Engelska i grundskolan. Ingår i Malmberg, P. & Ferm, R. (red.) *Språkboken*. Stockholm: Liber Distribution.

Dahlgren, L. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. Ingår i Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.

Eklund, G. (2012). *Kvalitativt inriktad metodologi och metod*. Vasa: Pedagogiska Fakulteten.

<http://www.vasa.abo.fi/users/geklund/PDF/Met%20&%20Met%20Kompend.pdf>

FinTandem (2012). *FinTandem – Språkinlärning genom kommunikation med en modersmålstalare*. http://fintandem.vaasa.fi/Pa_svenska/Startsidan (Läst 19.12.2012.)

Forskningssetiska delegationen (2009). Helsingfors. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/etiskapriciper.pdf> (Läst 2.5.2013.)

Geber, E. (1982). Suomenruotsalaisten koulujen suomen kielen ("finskan") opetuksen ongelmia. Ingår i F. Karlsson (red.) *Suomi vieraana kielenä*. WSOY.

Geber, E. (1994). Läroplanens grunder ur finlandssvensk synvinkel. Ingår i *Finlandssvenskt i skolan*. Skrifter utgivna av Svenska Folkskolans vänner. Serie 3; volym 7. Helsingfors: Svenska folkskolans vänner.

Karjalainen, K. (2007). Tandem kielenoppimismenetelmänä. Ingår i Taylor, U. & Karjalainen, K. & Sandås P. & Boström, M. *FinTandem – koordinaattorin käsikirja*: Vasa arbis, Korsholms vuxeninstitut. http://fintandem.vaasa.fi/Suomeksi/Etusivu/Tietoa_FinTandem-koordinaattoreille

Karjalainen, K. (2010). Vad hette den orden? Att uppmärksamma förståelse i FinTandem. *Kieli ja tunteet*, (37) s. 118–129.

Karjalainen, K. (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem : strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Vasa: Vasa Universitet.

- Karjalainen, K. (2012). Cykeltur i språkets landskap. *Nordisten*, 10/2012, s. 6–10.
- Karjalainen, K. & Pörn, M. & Rusk, F. & Björskog, L. (2013). *Tandem Learning – Didactics for language classrooms*.
- Kvale, S. (2009.) *InterViews – Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), s.18–31.
- Loukusa, S. & Paavola, L. & Leiwo, M. (2011). Johdatus pragmatiikan peruskäsitteisiin ja lasten pragmatiikan vaikeuksiin. Ingår i Paavola, L. (red.) & Loukusa, S. *Lapset kieltä käyttämässä – Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. PS- kustannus.
- LingVaCity (2012). <http://www.lingvacity.fi/index.php?lang=fi> (Läst 8.1.2013.)
- Mäki, L. (2012). "Man lär sig allt möjligt" - En fenomenografisk studie om svenskspråkiga elevers uppfattningar av finskundervisningen i årskurs 5. Opublicerad kandidatavhandling. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Nixon, J. (2001). Integrating the teaching of language with the teaching of content. Ingår i Malmberg, P. & Ferm, R. (red.) *Språkboken*. Stockholm: Liber Distribution.
- Paavola, L. (2011). Varhaisten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehitys. Ingår i Paavola, L. (red.) & Loukusa, S. *Lapset kieltä käyttämässä – Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. PS- kustannus.
- Pörn, M. & Karjalainen, K. (2012). *Klasstandem (2012–2015) – Ett forsknings- och utvecklingsprojekt inom undervisningen i det andra inhemska språket*. (Projektplan)
- Pörn, M. & Norrman, H. (2011). *Sano se suomeksi – Säg det på finska: En kartläggning av finskundervisningen baserad på en lärarenkät, klassrumsobservationer och forskar-lärarsamtal*. Publikation nr. 22/2011. Vasa: Pedagogiska fakulteten: Fram Ab.
- Pörn, M. & Törni, J. (2010). *KuKaKo: Lekfulla lärandesituationer i finska*. Publikation nr. 21/2010. Vasa: Pedagogiska fakulteten: Fram Ab.

- Sandås, P. (2007). Yleisiä ongelmia. Ingår i Taylor, U. & Karjalainen, K. & Sandås P. & Boström, M. *FinTandem – koordinaattorin käsikirja*: Vasa arbis, Korsholms vuxeninstitut. http://fintandem.vaasa.fi/Suomeksi/Etusivu/Tietoa_FinTandem-koordinaattoreille
- Sipola, S. & West-Sjöholm M. (2012). "Tillsammans förstod vi varandra" – om språksamarbete mellan Vasa Universitet och Åbo Akademi i Vasa. *Nordisten*, 10/2012, s. 15–17.
- Svartvik, J. (2001). Språket i framtiden. Ingår i Malmberg, P. & Ferm, R. (red.) *Språkboken*. Stockholm: Liber Distribution.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. Ingår i Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Tornberg, U. (2000). *Språkdiraktik*. Andra rev. upplagan. Malmö: Gleerups Förlag.
- Tornberg, U. (2009). *Språkdiraktik*. Fjärde upplagan. Malmö: Gleerups Förlag.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wood, D. (1999). *Hur barn tänker och lär*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Svensk intervjuguide

- Bakgrund
 1. Har du kontakt med finska utanför skolan i sådana situationer där du själv är tvungen att använda det andra inhemska språket.
 2. Ja → i vilken/vilka situationer?
- För- och nackdelar
 1. Vad tycker du att är bra med tandemundervisningen?
 2. Vad tycker du att är mindre bra med tandemundervisningen?
- Arbetsmetoder
 1. Hurdana kommunikations-/interaktionsövningar gör ni under tandemlektionerna?
→ Hur arbetar ni med dessa övningar i era tandempar?
 2. Hur anser du att det fungerar att arbeta då du är i länderollen?
 3. Hur anser du att det fungerar att arbeta då du är i modersmålstalande roll?
 4. Vilka slags strategier använder du då du interagerar i ditt tandempar?
 5. Vilket arbetssätt föredrar du under lektionerna och varför?
→ Vilken metod främjar ditt lärande?
 6. Tar läraren i beaktande studerandenas önskemål gällande arbetssätt/metoder?
 7. Vem är aktiv under lektionerna?
→ Lärare eller/och studeranden
- Problem och utmaningar med tandemundervisningen
 1. Vilka är de mest vanliga problemen/utmaningarna som uppstår i samband med tandemundervisningen? (3 st.)
 2. Hur klarar studeranden upp de problem som uppkommer?
→ Hurdana strategier används så att alla parter förstår hur ni ska gå tillväga?
 3. Vilken är lärarens roll vid uppkomsten av problem?
 4. Vilket språk (finska/svenska) används då ni talar om olika problem i klassen?

5. Anser du att problemen löses på ett bra sätt?
6. Anser du att nivåskillnaderna (i språkkunskap) orsakar problem eller utmaningar i ditt tandempar?
- Språkutveckling och språkanvändning i och utanför skolan
 1. Anser du att du får tillräckligt med stöd/metoder/strategier av studeranden och läraren att använda det andra inhemska språket under lektionerna?
 2. Ja → På vilket sätt stöder de andra dig?
Nej → På vilket sätt önskar du att få stöd?
 3. Anser du att du får stöd/metoder/strategier på lektionerna så att du vågar använda det andra inhemska språket utanför studierna?
 4. Ja → På vilket sätt stöder de andra dig?
Nej → På vilket sätt önskar du att få stöd?
 5. Anser du att din språkanvändning har utvecklats under tandemlektionerna?
→ På vilka områden: flyt, ordförråd, har du blivit modigare att tala, tempo?

Bilaga 2

Finsk intervjuguide

- Tausta
 1. Onko sinulla kontaktia ruotsin kieleen lukion ulkopuolella?
➔ Sellaisissa tilanteissa joissa sinun täytyy käyttää ruotsin kieltä
 2. Kyllä➔ Millaisissa tilanteissa?
- Hyvät ja huonot puolet tandemopetuksessa
 1. Mikä mielestäsi on hyvää tandemopetuksessa?
 2. Mikä mielestäsi on vähemmän hyvää tandemopetuksessa?
- Työskentelytavat
 1. Millaisia kommunikointiharjoituksia teette tunnilla?
➔ Miten työskentelette näiden harjoitusten parissa tandemtunneilla?
 2. Miten sinun mielestäsi toimii työskennellä opiskelijan roolissa?
 3. Miten sinun mielestäsi toimii työskennellä opettajan roolissa
 4. Millaisia strategioita käytät kun kommunikoit tandemparisi kanssa?
 5. Mitä työskentelytapaa sinä suosit tunneilla ja miksi?
➔ Mikä työskentelytapa edistää oppimistasi?
 6. Ottavatko opettaja huomioon opiskelijoiden toiveet työskentelytapoihin liittyen?
 7. Kuka on aktiivinen tunneilla?
➔ Opettaja ja/tai opiskelija
- Haasteet ja ongelmat tandemopetuksessa
 1. Mitkä ovat tavallisimmat haasteet ja ongelmat tandemopetuksessa? (3 asiaa)
 2. Millä tavalla opiskelijat selviytyvät erilaisista ongelmista ja haasteista?
➔ Millä tavalla toimitte, jotta kaikki osapuolet ymmärtävät miten teidän on jatkettava eteenpäin?
 3. Mikä on opettajan rooli ongelmien selvittämisessä?
 4. Mitä kieltä käytätte (ruotsia/suomea) kun puhutte ongelmista luokassa?
 5. Hoituvatko ongelmat mielestäsi hyvällä tavalla?
 6. Aiheuttavatko (kielitaidon) taso-erot ongelmia tai haasteita tandemparissasi?

- Kielenkehitys ja kielenkäyttö koulussa ja sen ulkopuolella
 1. Saatko mielestäsi tarpeeksi tukea/menetelmiä/strategioita muilta opiskelijoilta sekä opettajalta, jotta pystyt käyttämään toista kotimaista kieltä tunneilla?
 2. Kyllä → Millä tavalla saat tukea?
Ei → Millä tavalla toivoisit saavasi tukea?
 3. Saatko tunneilla tarpeeksi tukea/menetelmiä/strategioita, jotta voit käyttää toista kotimaista kieltä koulun ulkopuolella?
 4. Kyllä → Millä tavalla saat tukea?
Ei → Millä tavalla toivoisit saavasi tukea?
 5. Onko kielenkäyttösi mielestäsi kehittynyt tandemtunneilla?
→ Millä alueilla: sujuvuus, sanavarasto, rohkenet puhumaan helpommin, tempo?

Bilaga 3

Bästa abiturienter,

Jag ämnar avlägga min pedagogie magisterexamen hösten 2013. För denna examen skriver jag under detta läsår (2012–2013) min pro gradu-avhandling. Mitt syfte är att undersöka finskspråkiga, respektive svenskspråkiga studerandes uppfattningar av tandemundervisningen. Undersökningen görs inom ramen för projektet Klasstandem, där Michaela Pörn fungerar som projektledare. Undersökningen görs bland tredje årets gymnasiestuderande inom den frivilliga tandemkursen.

Undersökningen genomförs med hjälp av en individuell intervju som bandas in.

Undersökningen är konfidentiell. Jag nämner inte sådan information i min avhandling som kan identifiera dig.

Jag vill gärna att du medverkar i min undersökning. Därför ber jag om lov att få intervjua dig och använda materialet i min undersökning.

Kryssa i om du går med på villkoren nedan.

☐

Jag har läst ovanstående information och ger härmed lov åt Linda Mäki att intervjua mig och använda material från min intervju i sin pro gradu-avhandling.

Underskrift: _____

Tack för din medverkan!

Med vänlig hälsning,

Linda Mäki,

Studerande vid Åbo Akademi, Vasa

Bilaga 4

Hyvät abiturientit,

Suunnitelmissani on valmistua kasvatustieteiden maisteriksi syksyllä 2013. Tähän tutkintoon kuuluu tehdä lopputyö jonka tarkoitus on valmistua tämän lukuvuoden (2012–2013) loppuun mennessä. Lopputyöni tarkoituksena on tutkia millä tavalla suomen- ja ruotsinkieliset opiskelijat tiedostavat tandemopetusta. Tutkintoni on osa projektia nimeltä Klasstandem (suomeksi Tandem luokassa). Projektipäällikkönä toimii Michaela Pörn. Tutkinnossani haastattelen lukion kolmannen vuoden opiskelijoita, jotka osallistuvat vapaaehtoiselle tandemkurssille. Haastattelu tulee olemaan yksilöllinen, ja haastattelu nauhoitetaan.

Tutkimus on luottamuksellinen. En käytä tietoja lopputyössäni joiden avulla voidaan tunnistaa sinut.

Haluaisin mielelläni haastatella sinua. Pyydän siis lupaa haastatella sinua ja myös lupaa käyttää haastattelun materiaalia tutkielmassani.

Laita rasti ruutuun jos hyväksyt alla olevat ehdot.

☐

Olen lukenut yllä olevat tiedot ja annan Linda Mäelle lupaa haastatella minua sekä lupaa käyttää materiaalia haastattelustani hänen tutkielmassaan.

Allekirjoitus: _____

Kiitos osallistumisestasi!

Ystävällisin terveisin,

Linda Mäki,

Opiskelija, Åbo Akademi Vaasa