

”Pikkusen niin kuin aliasta pelais”

En kvalitativ studie om gymnasiestuderandes uppfattningar av
klasstandem inom undervisningen i det andra inhemska språket

Annika Östman

Kandidatavhandling i pedagogik

Pedagogiska fakulteten

Åbo Akademi Vasa

Vasa, 2013

Innehåll

1	Inledning	4
1.1	Bakgrund	4
1.2	Syfte.....	5
1.3	Disposition.....	5
2	Lärande och språkundervisning	6
2.1	Olika syn på lärande	6
2.2	Språksyn och språkundervisning	9
3	Tandem som metod.....	13
3.1	Tandeminläring	13
3.1.1	Tandemformer	14
3.1.2	Tandemprinciper	15
3.2	FinTandem.....	16
3.3	Klasstandem	17
4	Metod.....	19
4.1	Forskningsfrågor	19
4.2	Den fenomenografiska forskningsansatsen	19
4.3	Intervju	20
4.4	Urval av informanter	21
4.5	Databearbetning.....	22
4.6	Etik, reliabilitet och validitet	23
5	Resultat	25
5.1	Studerandes uppfattningar av tandem som metod.....	25
5.1.1	Positiva uppfattningar	25
5.1.2	Negativa uppfattningar	29
5.2	Studerandes uppfattningar av rollen som lärande part respektive rollen som modersmålstalande part.....	31
5.2.1	Rollen som lärande part	31
5.2.2	Rollen som modersmålstalande part	33

6	Slutdiskussion	36
6.1	Metoddiskussion.....	36
6.2	Resultatdiskussion	37
6.3	Förslag till fortsatt forskning.....	39
	Litteratur.....	40
	Bilagor.....	45

Figurer

Figur 1.	Gruppindelning i klasstandem.....	18
Figur 2.	Studerandes positiva uppfattningar av tandem som metod.....	28
Figur 3.	Studerandes negativa uppfattningar av tandem som metod.....	30
Figur 4.	Studerandes uppfattningar av sin roll som lärande part respektive moders- målstalande part.....	35

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Jag är uppvuxen i en enspråkigt svensk bygd, där jag alltid klarat mig i vardagen på mitt modersmål. Ju mer jag vidgat mina vyer, desto mera har jag kommit i kontakt med det andra inhemska språket, och fått ett stort intresse för språkfrågan. Det har lett till att jag ivrigt följer med den aktuella språkdebatten. Det diskuteras fram och tillbaka om hur språkundervisningen i det andra inhemska språket borde ordnas och om huruvida språken gynnas av samlokaliserade skolor. Eftersom Vasa är en tvåspråkig stad blir de här frågorna av ännu större intresse här. (Se t.ex. Slotte-Lüttge, From & Sahlström, 2013.)

Det är vanligt att höra klagomål på hur språkundervisningen fungerar, men få är beredda att försöka ändra på situationen. Som blivande klasslärare och språklärare vill jag i min avhandling lyfta fram en alternativ språkundervisningsmetod, nämligen tandem.

Tandemidén har introducerats i Vasa av bland annat Christer Laurén och Katri Karjalainen (se bl.a. Karjalainen, 2011). Nuförtiden finns två olika former av tandem i Vasa, FinTandem och klasstandem. (FinTandem, 2013.) FinTandem riktar sig till vuxna inom den fria bildningen, och är således en informell variant av tandem. Klasstandem hålls i formella kontexter, i detta fall klassrum, och har gymnasiestuderande som målgrupp.

Kursen FinTandem har funnits i Vasa sedan hösten 2002. Pilotprojektet fick sin idé av Christer Laurén och är ett samarbetsprojekt mellan Vasa Arbets och Korsholms vuxeninstitut. (FinTandem, 2013.)

Klasstandem som undervisningsmetod prövades första gången i Vasa hösten 2012 genom forskningsprojektet Klasstandem (2012–2015). Projektet är ett samarbete mellan forskare på Åbo Akademi och Vasa Universitet samt en finsklärare från Vasa

gymnasium och en svensklärare från Vaasan lyseon lukio. De båda gymnasierna verkar sedan januari 2012 under samma tak i campuset Lykeion. (Pörn & Karjalainen, 2013.)

I dagsläget har två kurser i klasstandem genomförts. Den första, hösten 2012, var en frivillig kurs, medan den andra kursen, våren 2013, var en obligatorisk kurs. Jag vill i min undersökning ställa studerandes uppfattningar av den frivilliga kursen mot den obligatoriska kursen och se huruvida det finns skillnader och likheter.

1.2 Syfte

Syftet med avhandlingen är att beskriva gymnasiestuderandes uppfattningar av klasstandem som undervisningsform inom ramen för undervisningen i det andra inhemska språket. Undersökningen utförs i en obligatorisk kurs i tandem, där kurs 2 i finska samordnas med kurs 3 i svenska. Jag gör detta genom att intervjua fyra studerande, två finskspråkiga och två svenskspråkiga, som deltagit i den obligatoriska kursen i klasstandem. Sedan jämför jag mina resultat med Linda Mäkis (2013) undersökningsresultat från den frivilliga kursen i klasstandem, med målet att hitta eventuella gemensamma och avvikande resultat.

1.3 Disposition

I kapitel 2 och 3 redogör jag för den bakomliggande teorin för undersökningen. Det andra kapitlet tar upp några olika syner på lärande och språkundervisningen i ett historiskt perspektiv, medan det tredje kapitlet fokuserar på tandem som språkundervisningsform. I det tredje kapitlet beskriver jag också två exempel på tandemundervisning, FinTandem och klasstandem. I kapitel 4 går jag in på metoden för undersökningen, valet av informanter och intervjun som metod. Kapitel 5 redogör för resultaten i undersökningen, medan kapitel 6 innehåller en sammanfattande diskussion och förslag till fortsatt forskning.

2 Lärande och språkundervisning

I detta kapitel redogör jag för olika syner på lärande, med betoning på språklärande, genom historiens gång. Jag tar upp kända filosofer som satt sina spår i dagens syn på lärande. Jag går närmare in på den sociokulturella synen på lärande och den kommunikativa synen på språkundervisning eftersom tandem som metod har sina grunder där.

För några tusen år sedan skedde lärandet i vardagen. Jägar- och jordbrukarsamhällena kännetecknades av att de unga iakttog de äldre och stegvis blev involverade i arbetslivet. Lärandet föregicks alltid av deltagande. Så småningom uppstod mera komplexa samhällen som krävde en organisering av lärandet och skolornas uppkomst var ett faktum. Rollfördelningen blev tydligare och det var läraren som undervisade och eleven som lärde sig. I och med skolan uppstod dilemmat att lärande blev ett mål i sig och den abstrakta miljön var många gånger långt från vardagen, till skillnad från tidigare. (Säljö, 2011.)

2.1 Olika syn på lärande

Behaviorismen mot Chomsky

Under en stor del av 1900-talet var det Noam Chomskys teorier som dominerade synen på lärande. Chomskys teorier riktade stark kritik mot den rådande behaviorismen, som utgick från ett empiriskt synsätt som ansåg att lärande sker genom erfarenhet. (Säljö, 2011.) Exempelvis skulle barnets språkutveckling ske genom imitation. När barnet imiterar de ljud det hör och får en positiv förstärkning från sin omgivning, fortsätter det att använda språket och så småningom uppstår språkliga vanor eller en korrekt språkanvändning. (Tornberg, 2009; Lightbown & Spada, 1999.)

Chomsky såg däremot språket som en kreativ förmåga och människan som en tänkande varelse som har kognitiva förutsättningar. Hon är alltså inte begränsad till sina erfarenheter utan kan skapa nytt. (Säljö, 2011.) Iakttagelser kring hur fel språkanvändning hos omgivningen inte hindrar ett barn att lära sig språket perfekt gav

Chomsky grunden till sitt antagande att förmågan att lära sig ett språk är medfödd. Därför ansåg Chomsky att det också måste finnas en medfödd grammatik som är universell och lika för alla. Denna universella grammatik innehåller språkliga principer som, med utrymme för variation, är gemensamma för alla språk. I och med att barnets språk utvecklas upptäcker barnet hur dessa principer hänger ihop och lär sig också använda dem i sitt eget språk. (Tornberg, 2009.) Chomskys kritik och iakttagelser av behaviorismen gav uppsving för den rationalistiska och kognitiva synen på lärande. Bland annat Jean Piaget utgick från rationalismen. (Säljö, 2011).

Från rationalismen till konstruktivismen

Rationalismen går så långt tillbaka som Platon (ca 400 f.Kr.). Platon utvecklade genom Sokrates en rationalistisk modell för hur kunskap uppnås. Han menar att människan har kunskaper och en förmåga att tänka och lärarens uppgift är att locka fram elevens kunskap genom dialog. I likhet anser Piaget att människan är en aktiv varelse som konstruerar sin egen kunskap genom att observera omvärlden och dra slutsatser. Ur detta utvecklades den konstruktivistiska synen på lärande som haft stort inflytande på länders läroplaner och lärarutbildningar. (Säljö, 2011.)

Konstruktivisterna betonar den egna aktiviteten under inlärningsprocessen. Det som inläraren kan från förr fungerar som grund till det nya som skall läras. Således bör undervisningen byggas upp utgående från elevens tidigare erfarenheter för att stödja den individuella inlärningsprocessen. (Kauppila, 2007.) Även Dysthe antar en konstruktivistisk inläringssyn när hon konstaterar att eleven själv måste forma sin egen kunskap. I enlighet med den konstruktivistiska synen ser hon inläringen som en process i vilken eleven mottar och tolkar information för att slutligen sammanfoga det nya med det gamla. (Dysthe, 1996.)

Sociokulturellt lärande

Medan Piaget betonar vikten av att människan befinner sig på rätt utvecklingsnivå för att lärande skall kunna ske, motsätter sig Leo Vygotsky å sin sida detta. Vygotsky representerar den sociokulturella synen på lärande där barnets utveckling föregås av lärande. (Säljö, 2011.)

Vygotsky levde i det kommunistiska Sovjetunionen i början av 1900-talet. Hans läror har fått uppmärksamhet först under de senaste decennierna, mycket i och med för-

ändrade förhållanden i levnadssättet. Skolan har från att ha varit en informationsgivande institution utvecklats till att bli ett stöd för eleven i dess utveckling av olika färdigheter. Det finns inte längre ett behov av att ge eleven massvis med information som de redan har fått tag i på annat håll. (Säljö, 2011.)

Den sociokulturella synen på lärande utgår från att barnet i takt med att det lär sig nya saker också utvecklas. Behavioristernas betingningsprinciper är alltför förenklade enligt Vygotsky och kan inte förklara människans utveckling och lärande. Istället visar Vygotsky på hur social interaktion utvecklar bland annat individens språkanvändning och kreativitet. Genom samspel med andra människor lärs det första språket och individen approprierar, tar till sig, exempelvis beteendemönster och resonemang. (Säljö, 2011.)

Skolans och de vuxnas roll i barnets liv var viktiga för Vygotsky. Han visade på vikten av att barnet och eleven har möjlighet till samspel med äldre för att utvecklingen skall gynnas. (Säljö, 2011.) Enligt Vygotsky (1978) har allt som barnet lär sig i skolan en bakgrund. Barnet har lärt sig ända från födseln och alla de tidigare kunskaperna finns med. Därför bör också eleven få se en koppling till tidigare erfarenheter i skolans undervisning. (Vygotsky, 1978.) Dysthe (1996) håller samma linje som den sociokulturella synen och påstår att en förutsättning för inlärnin g är att eleven är engagerad och intresserad av det den förväntas lära sig. Det är upp till läraren att se till att undervisningsformen ger utrymme för engagemang och aktiviteter. Dysthe (1996) konstaterar att hennes undersökningar visar att interaktiva övningar ger möjlighet till engagemang. Både Forsman, Björklund och Sjöholm (2011) och Dysthe (1996) har genom sina undersökningar konstaterat att eleven bör få se en koppling mellan lektionernas innehåll och sitt eget liv utanför skolan. Även Vygotsky insåg redan tidigare faran med att skolan blir alltför abstrakt (Säljö, 2011).

Den proximala utvecklingszonen

Vygotsky (1978) belyser den proximala utvecklingszonen utgående från ett exempel. Två barn som är tio år kan mentalt båda vara åtta år. Den mentala åldern innebär att barnen självständigt kan lösa problem som enligt test motsvarar en 8-åring s kunskap. Är de då lika gamla mentalt? undrar Vygotsky. Svaret är ja om man stannar där. Men tänk, fortsätter Vygotsky, om en vuxen utmanar de båda barnen och ger dem förslag

på olika tillvägagångssätt för att lösa ett svårare problem. Barnen får alltså lösa problemen med assistans av en vuxen. Då kan det plötsligt hända att det ena barnet klarar av en uppgift som motsvarar en 12-åring utveckling, medan det andra bara klarar av en uppgift i nivå med en 9-åring. Barnen befinner sig alltså mentalt på olika utvecklingsnivåer trots att de är lika gamla. (Vygotsky, 1978.)

Den proximala utvecklingszonen är skillnaden mellan den verkliga utvecklingsnivån där barnet klarar av att lösa problem på egen hand och den potentiella utvecklingsnivån där barnet klarar av att lösa problem under ledning av en vuxen eller i samspel med andra. De funktioner som ännu inte är mogna hos barnet men är i en mognadsprocess definieras av begreppet *proximal utvecklingszon*. (Vygotsky, 1978.)

Smidt (2010) hänvisar till Vygotsky (1987) och visar hur undervisningen bör sättas in inom den proximala utvecklingszonen. Då lär sig barnet som bäst och undervisningen är till nytta. (Smidt, 2010.) Tandem tar i beaktande den proximala utvecklingszonen när det är modersmålsläraren (den längre hunna) som skall lära sin partner (se kap 3.1).

2.2 Språksyn och språkundervisning

I ett historiskt perspektiv har tyngdpunkten i språkundervisningen, med inspiration av Chomskys idéer (se kap 2.1), legat på den formella sidan där grammatik och struktur står i centrum. Enligt Malmberg (2001) kan orsakerna till det ha legat i bland annat att översättning och grammatik ansågs ha ett formalbildningsvärde, det vill säga formen var viktigare än innehållet, och att lärarna var tryggare i att undervisa i grammatik, eftersom den var lättare att korrigera än den muntliga delen.

Trots att läroplanerna förespråkar en kommunikativt inriktad undervisning (se kap 2.2) ser verkligheten inte alltid ut så. En enkätundersökning gjord inom forsknings- och utvecklingsprojektet *Finska i och utanför skolan* tyder på att finskundervisningen är mera formalistisk än kommunikativ (Pörn & Norrman, 2011). Nationalencyklopedin (2013) definierar ”formalistisk” som ”överdrivet trogen mot fastställda mönster och regler” och i en intervju beskriver Pörn den formalistiska undervisning-

en som mera fokuserad på grammatik än på muntliga färdigheter (Rusk, 2010). Utmaningen ligger, enligt Pörn, i att anpassa språkundervisningen i enlighet med de möjligheter som läroplanen ger. I dagsläget styrs lärarna mycket mer av läroböckerna än av läroplanen. (Pörn & Norrman, 2011)

Janne Saarikivi, professor i lingvistik (språkforskning), uttrycker sin åsikt om språkundervisningen i Finland i en artikel skriven av Merimaa (2013). Saarikivi påstår att språkundervisningen i skolorna sker helt fel. Trots att man i femtio år har vetat att språk lärs bäst genom socialt samspel, så tillämpar skolorna inte en sådan metod. Saarikivi menar att språkundervisningen utgår alltför mycket från grammatik och ordlistor, när man istället borde använda sig av lek och social interaktion. (Merimaa, 2013.)

Redan i mitten av 1970-talet arbetade Europarådet och David Wilkins med de så kallade tröskelnivåerna (Malmberg, 2001). Tröskelnivåerna handlade om vad en person bör kunna för att bemästra språket (engelska i det här fallet) (Andered, 2001). Wilkins insåg att språkundervisningen inte kan beskrivas enbart utgående från grammatik och struktur utan att kommunikationsfärdigheterna på målspråket också bör beaktas. I och med det började läroplanernas beskrivningar småningom också innehålla en alltmer funktionell och kommunikativ språksyn. (Malmberg, 2001.)

Kommunikativ språksyn

Den kommunikativa språksynen utgår från begreppet *kommunikativ kompetens*, som myntades av Hymes på 1970-talet. Till skillnad från Chomsky ansåg Hymes att språkundervisningen också bör ta i beaktande den kommunikativa kompetensen, som innefattar förmågan att använda språket rätt beroende på kontexten. Den rådande språkundervisningen visade sitt gillande för denna syn, eftersom man hade insett att behärskandet av ett språk innebar så mycket mer än hantering av strukturer. (Lindberg, 1996.)

Den kommunikativa och funktionella språksynen ledde till att målet för undervisningen blev elevens behov och de syften eleven behöver språket till (Lindberg, 1996). I enlighet med det uppmanar Håkanson (2001) läraren till att låta eleven producera text utgående från de ord den lärt sig. Hon menar att det inte är samma sak att

ha kunskap om ordet som att ha kunskap om hur man använder ordet. Därför bör eleven öva sig att använda orden genom kreativa övningar. Vidare förespråkar hon också ett interaktivt undervisningssätt där eleven får öva upp sina kommunikativa färdigheter genom par- eller gruppövningar. (Håkanson, 2001.) Lindberg (1996) anser att undervisningen bör ge rum för kommunikationsövningar och erbjuda eleven en miljö där växelverkan är a och o. Eleven lär sig kommunicera endast genom att kommunicera. (Lindberg, 1996.)

Tholin (2001) menar att en kommunikativ undervisning innefattar en elevplanerad undervisning som förändrar lärarrollen. Eleven får själv ta mera ansvar för sin egen inläring och läraren blir en handledare vid sidan om. Trots det handlar det inte om att eleven får bestämma allt själv. Läraren är fortfarande experten och den som har det sista ordet. Däremot innebär en elevplanerad undervisning ett samarbete mellan lärare och elev där båda parterna är medvetna om förväntningar och krav som ställs. (Tholin, 2001.)

Sammanfattningsvis hänvisar Lindberg (1996) till Nunan (1991) när hon tar upp fem olika drag som kännetecknar den kommunikativa språkundervisningen. Dessa drag är 1) betoning på interaktion, 2) prioritering av autentiskt material, 3) möjligheter för inläraren att koncentrera sig på själva inläringen, 4) utgångspunkt i inlärarens egna erfarenheter och 5) fokusering på sambandet mellan klassrummet och det verkliga livet. (Lindberg, 1996.) Alla dessa fem olika kännetecken hittas också i tandem som språkundervisningsmetod (se kap 3).

Läroplanen om språkundervisningen

Grunderna för gymnasiets läroplan (GGL) (2003) förespråkar en social och aktiv grund för studerandenas lärande. Inläring skall ske genom samarbete och utgående från studerandenas tidigare erfarenheter. Studiemiljön skall främja studerandenas kommunikativa kompetens och samtidigt måste studerandena ges möjlighet att själva ställa upp egna mål. Undervisningen bör vara verklighetsanknuten, så att studerandena kan tillämpa det de lär sig i skolan också utanför skolan. En förutsättning för samarbete anses vara god uttrycksförmåga också på det andra inhemska språket, vilken skall utvecklas genom interaktiv samverkan. (GGL, 2003.)

Specifikt om finskundervisningen lyfter GGL (2003) fram förmåga till vardagliga samtal och en inblick i den finländska kulturen. Studerandena skall lära känna sitt land och sin kultur. På samma sätt betonar GGL (2003), angående svenskundervisningen i finska skolor, en kommunikativt inriktad språkundervisning och en möjlighet till utveckling av förståelsen för det tvåspråkiga Finland. (GGL, 2003.)

3 Tandem som metod

I detta kapitel redogör jag för tandem som metod, olika former av tandem och tandem specifikt i Vasa.

Tandem som språkinlärning utvecklades på 1960-talet tack vare ett tyskt-franskt ungdomsutbyte. Sedan dess har metoden spridit sig vidare och idag finns ett hundratal tandemnätverk runtom i världen. (Kötter, 2002.) I Finland har tandem hittills främst tillämpats bland vuxna inom den fria bildningen. Ett gott exempel är FinTandem som ordnats av Vasa Arbis sedan år 2002. (FinTandem, 2013.)

3.1 Tandeminlärning

Karjalainen (2011) jämför tandem som språkinlärningsmetod med en tandemcykel. På samma sätt som tanken med en tandemcykel är att två personer trampar och samarbetar för att komma framåt behövs det två partner som samarbetar i tandem-inlärning. (Karjalainen, 2011.)

Tandeminlärning utgår från två personer med olika modersmål som bildar ett par på så vis att den ena partnern i paret är modersmålstalare av det språk som den andre partnern vill lära sig (Kötter, 2002). Båda i paret fungerar turvis som lärandepart och turvis som språklig mentor på det egna modersmålet. Språkinlärningen i tandem är självstyrd och det är modersmålstälarens roll att lära sin partner sitt modersmål (Brammerts, 1996; Kötter, 2002). I Karjalainens (2011) modell av tandemcykeln blir i det här fallet lärandeparten den som styr tandemcykeln och bestämmer riktningen (Karjalainen, 2011). Tanken är att båda språken skall användas till hälften var, så att båda parterna får lika stort utbyte av tandem (Kötter, 2002). Tandeminlärning utgår från naturliga och äkta situationer där parterna lär sig varandras språk genom kommunikation. Samtidigt är modersmålstälaren en språklig förebild för sin partner och en hjälp när partnern själv producerar ord och meningar. (Brammerts, 1996.) En modersmålstalare är expert på såväl språket som kulturen, vilket gör att modersmålstälaren kan ge partnern en inblick också i kulturen. I och med att diskussionsämnena är

ganska fria får parterna diskutera sådant som intresserar dem och får därmed ett bättre flyt i konversationen. (Little, 1996.)

En fallstudie bland FinTandemdeltagare, gjord av Katri Karjalainen (2010), visar att språkutvecklingen hos båda parterna gynnas av att partnern är modersmålstalare. Tack vare det utvecklas inlärares ordförråd och i en pardiskussion vågar partnern be om hjälp vid behov. (Karjalainen, 2010.) Fördelen med att ha en modersmålstalare i inlärningsprocessen nämns också av Kötter (2002). I den reguljära språkundervisningen hindras eleven ofta att tala sitt modersmål. Karjalainen (2011) använder reguljär språkundervisning som synonym till den traditionella lärarstyrda klassrumsundervisningen (Karjalainen, 2011). I tandem däremot, menar Kötter (2002), har parterna tillåtelse och möjlighet att använda sig av kodväxling, det vill säga att byta över till sitt eget modersmål när det upplevs som nödvändigt. Tonvikten läggs här på att upprätthålla en konversation och inte nödvändigtvis endast hålla sig till målspråket. (Kötter, 2002.)

Karjalainen (2011) och Kötter (2002) påpekar att inläringen kan ske i vilken miljö som helst och inte är begränsad till klassrummet (Karjalainen, 2011; Kötter, 2002). Karjalainen (2011) utvecklar tanken till att tandem både kan ske informellt och formellt. I en informell tandeminläring söker två personer upp varandra för att spontant lära sig varandras modersmål, medan den formella inläringen innefattar en lärare som bestämmer innehåll, material och tidpunkt för tandem (Karjalainen, 2011). När tandem används i klassrummet ersätter metoden vanligtvis inte reguljär språkundervisning, utan fungerar snarare som ett komplement till den (Brammerts, 1996).

3.1.1 Tandemformer

Tandeminläring kan ske endera face-to-face eller via internet. Formerna bygger på samma principer, men den största skillnaden ligger i att eTandem sker via internet medan parterna i face-to-face-tandem träffas personligen. (Kötter, 2002.)

Brammerts och Calvert (2003), refererad i Karjalainen (2011), ser det som en fördel när parterna i face-to-face-tandem kan använda sig av kroppsspråk och ansiktsut-

tryck. Eftersom språkkunskaperna kan vara bristfälliga ger detta en unik möjlighet att reda ut missförstånd direkt. Face-to-face-tandem är mera fokuserad på den muntliga delen av kommunikationen, medan eTandem i större grad utnyttjar de skriftliga möjligheterna. Även face-to-face-tandem kan innehålla skriv- och läsövningar genom exempelvis bokläsning och uppsatsskrivning. Böckerna kan sedan diskuteras med partnern och uppsatserna granskas och korrigeras. (Karjalainen, 2011.) Klasstandem, som bygger på närstudieträffar, har också använt sig av dessa olika element i undervisningen (se kap 3.3).

En utmaning i face-to-face-tandem är samspelet och upprätthållandet av samspelet med partnern. Det kan handla om olika mål eller olika intressen för kursen. (Little, 1996.) Karjalainen (2011) refererar åter till Brammerts och Calvert (2003) när hon påstår att deltagarna i eTandem inte möter samma utmaning i samspelet, eftersom kontakten sker virtuellt. Tack vare att partnerna inte behöver vara från samma geografiska område kan det också vara lättare att hitta en tandempartner. Om kommunikationen via eTandem sker skriftligt kan tidpunkten vara asynkron. Ofta sker kommunikationen via e-post, chatt, internettelefoner eller andra virtuella hjälpmedel. (Karjalainen, 2011.)

3.1.2 Tandemprinciper

Trots olika former av tandem finns det ett medhåll från alla att tandem som metod måste inkludera två grundprinciper: *autonomi* och *ömsesidighet*. (Kötter, 2002). Autonomiprincipen bygger på att en tandempartner måste ta ansvar för såväl sitt eget lärande som sin partners lärande (Brammerts, 1996; Kötter, 2002). Karjalainen (2011) använder ordet självstyrd som synonym till autonom (Karjalainen, 2011). Partnerna följer upp och utvärderar sin egen inläring och bestämmer själva vilka metoder som skall användas och när det är lämpligt att korrigera varandra (Brammerts, 2003 i Karjalainen, 2011). Partnerna kan endast förvänta sig det stöd från varandra som de har definierat och frågat efter. Eftersom partnerna inte nödvändigtvis är utbildade lärare kan de inte förvänta sig full expertis av varandra angående inlärmål och metodval. (Brammerts, 1996). Little (1996) menar att det också ligger en uppenbar utmaning i saknaden av strukturer. Karjalainen (2011) stöder åsikten när hon hänvisar till en un-

dersökning kring attityder till inlärarautonomi hos FinTandemdeltagare. Undersökning utfördes av Karjalainen och Nyholm (2009) och visar att friheten som ligger i bestämmanderätten inte alltid upplevs som positiv (Karjalainen, 2011).

Principen om ömsesidighet utgår från att båda parterna i tandeminläring skall ha största möjliga nytta av att de lär sig i samspel med varandra. Partnern är i det här fallet expert på den andres målspråk (dvs. sitt eget modersmål) och skall vara beredd att ge feedback åt inläraren. (Kötter, 2002.) Eftersom parterna byter roller vet båda vad det innebär att vara lärande part och har därmed en större förståelse för och tålamod med den andres brister och vågar ta risker och hjälpa varandra när det uppstår problem (Brammerts, 1996; Kötter, 2002.) Ömsesidigheten handlar inte bara om att fördela tiden under träffen jämnt, utan också utanför, det vill säga båda två förbereder sig lika mycket och satsar lika mycket på att inläring skall ske. Partnern skall vara beredd att göra så mycket för den andre som han själv förväntar sig av sin partner. (Brammerts, 1996.)

3.2 FinTandem

FinTandem är en språkkurs som är riktad till vuxna som vill lära sig ett språk genom att få tala med en modersmålstalare av det språket. FinTandem har ordnats i Vasa sedan år 2002 och goda erfarenheter från den kursen har gett idén till klasstandem (se kap 3.3).

Principerna för FinTandem är samma som för tandeminläring generellt (se kap 3.1). FinTandem är öppen för alla oavsett kunskapsnivå, men rekommenderat är att deltagarna åtminstone skall behärska grunderna i det språk de vill lära sig. Språket behöver inte nödvändigtvis vara finska eller svenska, men det är överlag det vanligaste i Vasa. (FinTandem, 2013.)

När intresserade anmält sig till FinTandem väljer kurskoordinatören först ut en lämplig partner baserat på bland annat kön, ålder, geografiskt läge och intressen. Sedan får deltagarna hemskickat en handbok med instruktioner om hur FinTandem går till. Under läsåret ordnas fem närstudieträffar där alla FinTandemdeltagare möts. Syftet

med närstudieträffarna är att stödja deltagarna och ge tips på hur de kan gå till väga med sin tandempartner, vilket har visat sig vara oerhört uppskattat och viktigt för deltagarna. Förutom närstudieträffarna har också deltagarna tillgång till individuellt stöd under året. Vidare är det sedan partnerna som själva bestämmer var och när de träffas. Träffarna har bland annat hållits i ett café, hemma hos någon av partnerna eller i ett bilgarage. (FinTandem, 2013.)

Karjalainen (2005) har samlat in material från FinTandem via bland annat frågeformulär och intervjuer och kartlagt erfarenheterna från kursen. Sammanfattat konstaterar Karjalainen (2005) att nackdelen med kursen är att den ofta upplevs som tidskrävande, medan det mest positiva är att diskussionen sker i en autentisk och äkta miljö, vilket underlättar inläringen av språket.

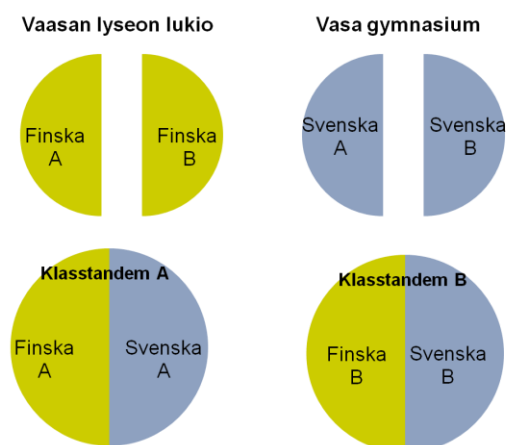
3.3 Klasstandem

Hösten 2012 genomfördes den första frivilliga klasstandemkursen i Vasa, medan en obligatorisk kurs avslutades i april 2013. Kurserna hölls i samarbete mellan Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio.

Klasstandem som metod har som mål att främja studerandes språkkunskaper genom att skapa autentiska situationer där studerande från båda språkgrupperna interagerar med varandra. Lärandet grundar sig på en social-interaktionell syn på lärande, där lärandet främst sker genom sociala aktiviteter och samspel med andra individer. Klasstandem strävar efter att skapa situationer där studerandena får använda det andra språket också i klassrummet och genom äkta situationer utveckla både sin muntliga och sin skriftliga förmåga. (Pörn & Karjalainen, 2013.)

I praktiken går det till så att finsk- respektive svenskundervisningen i gymnasierna ordnas tillsammans så att ursprungsklasserna slås ihop och två nya klasser med lika många elever från vardera språkgruppen bildas (se figur 1). Eleverna i de nya grupperna delas in i par, en svenskspråkig och en finskspråkig, och får under kursens gång fungera både som mentor (i sitt modersmål) och som lärande part (i det andra inhemska språket). Grupperna har turvis finskundervisning med finskläraren och

svenskundervisning med svenskläraren. Under finsklektionerna är det de finskspråkiga som fungerar som modeller och experter åt de svenskspråkiga och under svensklektionerna tvärtom. (Pörn & Karjalainen, 2013.)



Figur 1. Gruppindelning i klasstandem.

Våren 2013 hölls den första obligatoriska kursen i klasstandem. Kurs 2 i finska slogs ihop med kurs 3 i svenska eftersom innehållet i de båda kurserna gav möjlighet till samarbete. Förutom tandemlektionerna har också reguljär språkundervisning hållits under kursens gång. Tandemundervisningen har hållits på förmiddagarna två gånger per vecka, medan den reguljära språkundervisningen har hållits på eftermiddagarna en gång per vecka. Under tandemlektionerna har studerandena haft såväl skriftliga som muntliga uppgifter att utföra.

Eftersom varannan lektion går på svenska och varannan lektion på finska, så uppfylls principen om ömsesidighet i klasstandem. Principen om självstyrighet tas i beaktande i och med att alla par sinsemellan får komma överrens om spelregler angående till exempel korrigering av varandra. Preliminära resultat från Klasstandem projektet (2012–2015) visar att det, trots fokus på löpande konversationer, även förekommer implicit grammatik i parens interaktion. I de flesta situationerna är det den lärande parten som tar initiativ till en språklig topikalisering. Det kan handla om frågor om en mening eller ett uttryck är rätt eller fel, eller så en direkt begäran om det korrekta ordet. (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013.)

4 Metod

I detta kapitel presenterar jag forskningsfrågorna och diskuterar metodvalet. Jag går igenom intervju som metod samt min utgångspunkt i en fenomenografisk forskningsansats. Därefter redogör jag för valet av informanter och etiken, reliabiliteten och validiteten.

4.1 Forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att beskriva gymnasiestuderandes uppfattningar av klass-tandem. Utgående från det har jag formulerat forskningsfrågorna enligt följande:

1. Hur uppfattar studerande tandem som metod i finsk- respektive svenskundervisningen?
2. Hur uppfattar studerande sin roll som lärande part respektive sin roll som modersmålstalande part i tandemundervisningen?

4.2 Den fenomenografiska forskningsansatsen

Som utgångspunkt i min avhandling använde jag en fenomenografisk forskningsansats. Fenomenografin är en kvalitativ forskningsansats som introducerades av Feren-ce Marton år 1981. Ordet består av två delar, fenomenon och grafia. Fenomenom kommer från det grekiska ordet som betyder ”det som visar sig”, medan ordet grafia betyder ”beskriva i ord eller bild”. Fenomenografi blir då ”att beskriva det som visar sig”. Fenomenografin strävar efter att beskriva hur fenomen uppfattas av människor. (Alexandersson, 1994.)

Det perspektiv i fenomenografin som berör människors uppfattningar av saker kallas för andra ordningens perspektiv, medan första ordningens perspektiv beskriver sakerna som de verkligen är (Kihlström, 2007a). En fenomenografisk forskningsansats innebär att forskaren försöker beskriva en annan människas uppfattningar av ett fenomen (Alexandersson, 1994). I min avhandling strävar jag efter att beskriva studerandes uppfattningar av klasstandem.

Enligt Kihlström (2007a) vill en fenomenografisk studie hitta variationen i människors uppfattningar av en företeelse. Människors uppfattningar är alltid knuten till individen och de kan utgå från en praktisk eller en teoretisk erfarenhet. På grund av människors olika erfarenheter blir också uppfattningarna olika. Variationerna i uppfattningarna bearbetas systematiskt och resultaten ordnas i kategorier. (Kihlström, 2007a.) Den vanligaste datainsamlingsmetoden som används inom fenomenografin är intervjun, vilken jag också har valt.

4.3 Intervju

En kvalitativ intervju går på djupet och intresserar sig för människors erfarenheter och uppfattningar. Dalen (2007) menar att en intervju egentligen handlar om ett utbyte av synpunkter. Dock är det den intervjuades åsikter som är det viktiga och forskarens uppgift är därmed att ställa frågor och lyssna på den intervjuades uppfattningar. (Dalen, 2007.) En intervju bör innehålla frågor som är anknutna till syftet och forskningsfrågorna (Dalen, 2007) och därför har jag gjort upp mina intervjufrågor utgående från mina forskningsfrågor och det jag vill ta reda på i studien.

Jag använde en intervju med öppna frågor enligt Kihlströms beskrivning (2007b). Den kännetecknas av att följdfrågorna inte är bestämda på förhand, utan ställs i enlighet med den intervjuades svar och reaktioner. (Kihlström, 2007b.) Jag hade gjort upp en intervjuguide med bestämda områden, men följdfrågorna var inte fastslagna utan vartefter jag lyssnade på den intervjuade ställde jag fördjupade frågor som var relevanta för situationen. Newby (2010) ser intervjun som en fördel när forskaren ges möjlighet att reda upp missförstånd och ställa följdfrågor under själva intervjun.

I enlighet med Newby (2010) var mina intervjufrågor semistrukturerade. Det finns då en intervjuguide som har rubriker eller områden som skall täckas. En semistrukturerad intervju inleds ofta med frågor som introducerar temat (Newby, 2010), vilket jag tog fasta på när jag ställde en inledande fråga angående klasstandem. Kihlström (2007b) påpekar att en intervju ofta börjar med att forskaren ber den intervjuade att berätta eller beskriva något och även mina intervjuer innehöll en fråga där den intervjuade ombads att beskriva en händelse.

Före intervjun är det viktigt att komma överens om en tidpunkt och plats för intervjun (Trost, 2010). Jag kontaktade mina informanter och i överensstämmelse med Trosts råd (2010) lät jag informanterna bestämma platsen för intervjun, på förslag från mig. Trost (2010) menar att forskaren inte helt kan låta den intervjuade bestämma, utan bör komma med förslag till var intervjun skall ske. Jag berättade att intervjun kommer att ske i informantens gymnasium på en valfri lugn plats. Platsen för intervjun är enligt Kihlström (2007b) av stor betydelse och bör vara lugn och ostörd, men samtidigt trivsamt för den intervjuade. Därför valde jag att låta mina informanter bestämma utrymmet på en given plats. Även tidpunkten för intervjun valdes av informanterna och, som Trost (2010) uppmanar forskaren, bad jag informanterna att reservera mer tid för intervjun än den uppskattade längden. Således uppstår ingen situation där frågorna snabbt måste gås igenom på grund av tidsbrist. (Trost, 2010.) Såväl Kihlström (2007b) som Trost (2010) diskuterar ögonkontakten under intervjun. Det bör finnas möjlighet att se varandra i ögonen under intervjun (Kihlström, 2007b; Trost, 2010) och därför placerade jag mig mitt emot min informant.

Alla mina intervjuer bandades, vilket Dalen (2007), Kihlström (2007b) och Trost (2010) ser som en fördel. En bandad intervju kan spelas upp igen efter själva intervjun och forskaren kan under intervjutillfället fokusera på den intervjuades tonläge, mimik och gester istället för att bara skriva. (Dalen, 2007; Kihlström, 2007b; Trost, 2010.) Jag tog detta till mig och fokuserade på att läsa mellan raderna under själva intervjutillfället, medan jag skrev upp viktig information för att komma ihåg det senare. När en bandspelare används behöver utrustningen granskas så att allt löper smidigt (Kihlström, 2007b). Jag tog det säkra före det osäkra och använde två ljudupptagare.

4.4 Urval av informanter

Informanterna i undersökningen har valts ut inom ramen för projektet Klasstandem (2012–2015). Informanterna har alla deltagit i den obligatoriska kursen i klasstandem i Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio. Klasstandemkursen var en kombination av kurs 2 i finska (FINA 2) och kurs 3 i svenska (RUA 3). Enligt Vasa gymnasiums läroplan (2010) skall FINA 2 ta upp naturen och miljön i Finland. Efter avslutad kurs

skall studerandena bland annat kunna berätta om sevärdheter på sin hemort. Grammatikdelen består av repetition och fördjupning av nomenböjning, subjekt och unipersonella uttryck. (Vasa gymnasium, 2010.) RUA 3 innehåller enligt Vaasan lyseon lukios läroplan [u.å.] motsvarande teman, med fokus på människorelationer och människors välmående. På den grammatiska sidan tränas meningsbyggnaden och muntligt skall fokus fästas vid kommunikationsstrategier och säkerhet i tal. (Vaasan lyseon lukio)

Under kursens gång har det funnits ett fokuspar som filmats och följts med, så därför var de två ett självklart val. Därefter har finskläraren och svenskläraren slumpmässigt valt ut ett annat par för att få en bredare och djupare information. För att materialet skall vara hanterligt och forskaren skall kunna urskilja samband och olikheter behöver informanternas antal vara få (Trost, 2010). Sammanlagt bestod informanterna av fyra personer varav två var flickor och två var pojkar. Av de två flickorna var en finskspråkig och en svenskspråkig och detsamma gällde för pojkarna. Detta för att få båda språkgrupperna och båda könen representerade.

Enligt Trost (2010) strävar forskaren efter att få ett så varierat och heterogent urval som möjligt i en kvalitativ undersökning. Samtidigt måste det finnas en given ram, en homogenitet. (Trost, 2010.) Detta uppfylls i mitt urval när informanterna står för heterogeniteten inom homogeniteten, tandemklassen.

4.5 Databearbetning

När materialet var insamlat började jag med att transkribera alla intervjuerna. Jag lyssnade på inspelningarna och skrev ut intervjuerna ord för ord. Dalen (2007) föredrar att forskaren själv transkriberar sina intervjuer, eftersom det ger en djupare analys av och förståelse för materialet.

Trost (2010) delar in dataprocessen i tre steg. Det första steget innebär att alla data skall samlas in medan det andra steget handlar om att analysera dem. Analysen skall ske med en viss tidsdistans till intervjun för att vara rimlig (Trost, 2010), vilket jag uppmärksammade och därför gjorde analysen några veckor efter utförd intervju. Jag

analyserade mitt material enligt principerna för meningskoncentrering. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver meningskoncentreringen som en process med fokus på innehållet där informanternas svar dras ihop, koncentreras, till kortare svar. Jag tog en forskningsfråga i taget, hittade alla informanternas svar på den frågan, sökte efter mönster och plockade ut det väsentliga innehållet ur svaren. Systematiskt bearbetade jag så alla forskningsfrågor. Därefter utvecklade jag, såsom Kvale och Brinkmann (2009) råder, teman eller kategorier som passade svaren och deras innehåll. Dessa kategorier presenteras i kapitel 5 tillsammans med citat och tolkningar. Tolkningen av resultaten innebär det tredje steget i analysprocessen. Det gäller att hitta det som är intressant och således belönas forskarens nyfikenhet och kreativitet. (Trost, 2010.)

4.6 Etik, reliabilitet och validitet

Trost (2010) redogör för etiken ur en synvinkel där betoningen ligger på att informantens integritet och värdighet skyddas. Före intervjun är det viktigt att ta kontakt med den intervjuade och informera om syftet med intervjun och göra den intervjuade införstådd i vad som förväntas av honom eller henne. (Trost, 2010.) Jag tog kontakt med mina informanter via e-post, där jag presenterade mig själv och förklarade syftet med min undersökning och frågade om informanten var villig att ställa upp på en intervju. Jag berättade vidare att intervjun är konfidentiell och förklarade vad det innebär med hjälp av Trost (2010). Trost (2010) menar med konfidentialitet att ingen utomstående kommer att få ta del av materialet på ett sådant sätt att den intervjuades identitet känns igen. I min resultatanalys har jag tagit i beaktande konfidentialiteten när jag utgående från Trost (2010) har undvikit citat som avslöjar den intervjuades identitet.

När intervjun bandas behöver den intervjuade samtycka (Trost, 2010) och jag frågade därför om informanten godkände att jag bandade intervjun för att i ett senare skede kunna återvända till svaren. Alla intervjuade gav sitt godkännande. Den intervjuade har enligt Trost (2010) rätt att avbryta intervjun närsomhelst, vilket mina informanter också var införstådda i.

Med reliabilitet avses undersökningens tillförlitlighet. För att en undersökning skall vara tillförlitlig bör den ge samma resultat vid annan tidpunkt (Bell, 2006; Trost, 2010). Bell (2006) menar att en konkret fråga måste ge samma svar i en annan situation för att den skall vara tillförlitlig. Frågan om reliabilitet och tillförlitlighet är mest aktuell vid en kvantitativ undersökning (Trost, 2010), men trots det visar resultaten i min kvalitativa undersökning att frågorna inte var beroende av situationen för att få samma svar.

Validiteten i en undersökning syftar på giltigheten eller trovärdigheten. Forskaren bör fråga sig om undersökningen verkligen mäter det som den är avsedd att mäta. (Bell, 2006, Trost, 2010.) Trost (2010) påpekar att forskaren måste kunna presentera sina resultat på ett trovärdigt sätt och att de bör vara relevanta för problemställningen. En intervju med många påståenden och få följdfrågor saknar trovärdighet. (Trost, 2010.) Därför har jag undvikit påståenden i mina intervjuer samt ställt följdfrågor.

5 Resultat

I detta kapitel presenterar jag resultaten från min undersökning samt jämför dem med Mäkis (2013) resultat från den frivilliga tandemkursen. Jämförelsen sker för att upptäcka likheter och olikheter i de respektive kurserna.

Jag redogör för resultaten enligt mina forskningsfrågor. Den första forskningsfrågan är indelad i studerandes positiva uppfattningar av klasstandem respektive negativa uppfattningar av klasstandem. Jag presenterar också den andra forskningsfrågan i två delar, studerandes uppfattningar av sin roll som lärande part och studerandes uppfattningar av sin roll som modersmålstalande part.

Vidare har jag kategoriserat mina resultat och sammanfattar kategorierna i figurer i slutet av texten. Jag belyser studerandes svar genom citat och kommentarer kring citaten. De finska citaten kommer från finskspråkiga studerande och de svenska citaten från svenskspråkiga studerande.

5.1 Studerandes uppfattningar av tandem som metod

5.1.1 Positiva uppfattningar

Samtliga studerande har nämnt den muntliga kommunikationen som ett ytterst positivt inslag i tandemundervisningen. Flera av dem tog dessutom upp det upprepade gånger. Jag valde att kategorisera dessa positiva uppfattningar under benämningen *muntlig kommunikation* (se figur 2). På frågan vad som är bra med tandemundervisningen har studerandena bland annat svarat:

”Nå just att man måst ju som prat.”

”Että voi puhua (...) sit oppii sitä kieltä paremmin.”

”Man lär se finskan no egentligen genom att prat.”

När det handlar om språkundervisning är det av största intresse också att studerandena anser att de även lär sig genom att tala. I jämförelse med den reguljära språkundervisningen där tyngdpunkten ligger mera på grammatik, kunde tandemformen lätt ses som en enklare utväg. Detta har dock studerandena inte upplevt, utan påpekar faktiskt att den kommunikativa och muntliga delen gynnar deras inläring. Eftersom alla studerande nämner den muntliga kommunikationen bör också den kanske ses som en ovanlighet i den reguljära språkundervisningen. Studerandena har uppfattat den muntliga kommunikationen som något exceptionellt.

Studerandena upplever det också som att de inte har någon annan utväg än att tala. De blev tvingade att tala och kommunicera med varandra. Detta ansågs som något positivt.

”Tandemundervisningen e bra för den tvingar (...) att tala finska.”

Studerandena har uppfattat kursen som speciellt givande för de som inte annars använder det andra inhemska språket utanför skolan. En studerande såg det som positivt att kursen handlade mycket om att lära sig ett vardagsspråk och inte endast grammatiska regler.

”Siinä tulee enemmän (...) käytännön ruottia.”

”Man (...) lär se använd dom (orden) bättre på tandem.”

Det är viktigt för studerandena att inte endast få orden serverade på ett fat, utan också att de lär sig använda orden i sina rätta sammanhang. Tack vare klasstandem anser studerandena att de fått en större säkerhet i att också prata det andra inhemska språket utanför skolan. I och med att studerandena specifikt anser att det är vardagsspråk som är det mest positiva i den muntliga kommunikationen har jag satt *vardagsspråk* som en underkategori till *muntlig kommunikation* (se figur 2).

Liksom i tidigare undersökningar (se t.ex. Karjalainen, 2005) antyder studerandena också i min studie att det har varit en stor fördel att ha en modersmålstalare i tandemundervisningen. Detta är något unikt med tandem och samtidigt något som fungerat enligt studerandena.

”Å att man får just hjälp av nån som faktiskt kan idee språki.”

”Dom ord som man int kan så får tandempare hjälp en me.”

”Eli kun sen tandemparin kanssa sai keskustella niin siitähän oppii paljon enemmän kuin siitä et ois tehnyt ne samat tehtävät yksin. Taikka sitten suomenkielisen parin kanssa.”

Studerandena har uppfattat experthjälpen på ett positivt sätt och en av dem utvecklar det så långt som att säga att det för inläringens skull var bättre att diskutera med en svenskspråkig (modersmålstalare) än med en finskspråkig (av samma modersmål som den lärande parten). En menar att om tandempartnern skulle ha haft samma modersmål så skulle det inte ha varit lika lätt att få den experthjälp som behövdes ibland. På basen av dessa resultat har jag kategoriserat studerandes positiva uppfattningar under benämningen *tillgång till en partner som modersmålstalare* med underkategorin *expert* (se figur 2).

Vid sidan av nyttoaspekten med tandemundervisningen har studerandena också uppfattat tandem som roligt, vilket kommer fram i följande citat:

”He e no roligare.” (än den reguljära språkundervisningen)

”Se on ollu iha kivaa.”

Utgående från studerandenas uppfattningar har jag format kategorin *intresseväckande* (se figur 2). För att studerandena skall lära sig något behöver undervisningen också uppfattas som rolig och intressant. En del har också uppfattat tandemundervisningen som ett positivt inslag eftersom den har varit annorlunda i jämförelse med den reguljära språkundervisningen. Eftersom tandemundervisningen har varit en ny metod har den stimulerat inläringen.

”Nå he e annorlunda.”

”Se oli ihan mielenkiintoinen.”

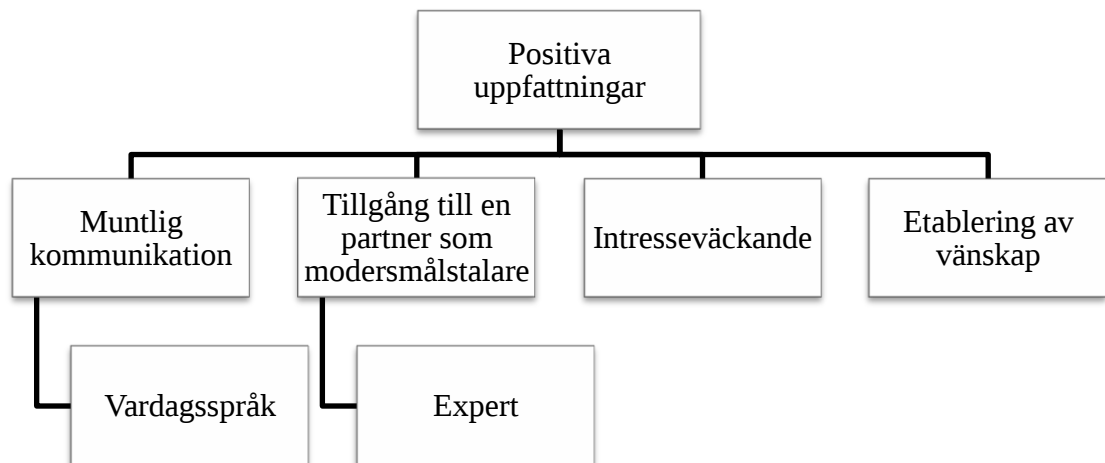
”Tandemkursen (...) har varit en bra upplevelse (...) d väcker intresse för finska.”

En studerande påstår att tandemkursen väcker intresse för det andra inhemska språket, vilket anses som en positiv upplevelse. Utöver intresset knyts också nya vänskapsband under tandemkursen. Jag valde att sätta in synpunkterna om vänskap un-

der kategorin *etablering av vänskap* (se figur 2). Studerandena låter förstå att det är bra att få bli bekant med sitt tandempar.

”Siiheen tandempariisi tutustuu iha”

Sammantaget har studerandena uppfattat tandemkursen som väldigt positiv och läro- rik. De positiva resultaten i undersökningen kan indelas i följande fyra kategorier:



Figur 2. Studerandes positiva uppfattningar av tandem som metod.

I jämförelse med Mäki (2013) finns många liknande positiva resultat och det finns bara få skillnader mellan den frivilliga tandemkursen och den obligatoriska tandemkursen. Mäkis (2013) informanter tog upp det positiva i att få tala det andra inhemska språket, både i det att de tvingas att tala och att de lär sig genom att tala. Dessa aspekter kom också fram i min undersökning. Vidare nämner Mäki (2013) hur studerandena ansåg det vara en fördel att ha en modersmålstalare som partner och att tandemkursen både var motivations- och intressehöjande. Likaså nämner de studerande som jag intervjuat samma saker.

Det enda avvikande som hittas är att Mäkis (2013) informanter påpekar vikten av en positiv och trygg lärmiljö. Studerandena har uppfattat lärmiljön som positiv och anser att de tillåts att göra fel och misstag. Dessutom anser studerandena att de lär sig genom sina misstag. Studerandena i den frivilliga tandemkursen har också rört sig mera utanför klassrummet i jämförelse med studerandena i den obligatoriska kursen,

vilket också syns i resultaten. Studerandena upplever miljön utanför klassrummet som en naturlig språkinlärningsplats. (Mäki, 2013.)

5.1.2 Negativa uppfattningar

Studerandena har lite negativt att säga om tandemkursen. De negativa resultaten överskyls av de positiva uppfattningarna som dominerar resultaten. Några spekulerar dock i att om paret skulle ha varit dåligt, så skulle det ha varit lite svårare. Med dåligt menade de att partnern skulle ha varit frånvarande eller att det skulle ha varit svårt att komma överens med partnern. Jag valde att kategorisera denna uppfattning under *utmaningar i parsamarbetet* (se figur 3). Dock upplevde alla att de hade bra par, och därför är detta bara en spekulation.

Min andra kategori under studerandes negativa uppfattningar går under benämningen *begränsad explicit grammatikundervisning* (se figur 3). Lite mera explicit (dvs. lärarstyrd) grammatikundervisning hade nämligen önskats av studerandena. Eftersom det efter avslutad kurs hölls ett traditionellt skriftligt prov som tog upp den läroplansenliga grammatiken för kursen, så skulle studerandena ha velat öva mera på det.

”Täytyy käydä ne samat sisällöt läpi (...) oli hyvä et oli se yks tunti viikossa sitä tavallista opetusta.”

”Liian vähän opiskeltiin kielioppia.”

”Då kan int man ta opp eller sätta lika myki tid på grammatiken.”

Studerandena har inte uppfattat diskussioner med sin partner som grammatikövningar. Det märks således att de är fast i gamla mönster, där läraren är den som undervisar i grammatik. Även i tandemundervisning får studerandena grammatikundervisning av sin partner, men enligt vad mina resultat visar anses det inte vara lika lärorikt.

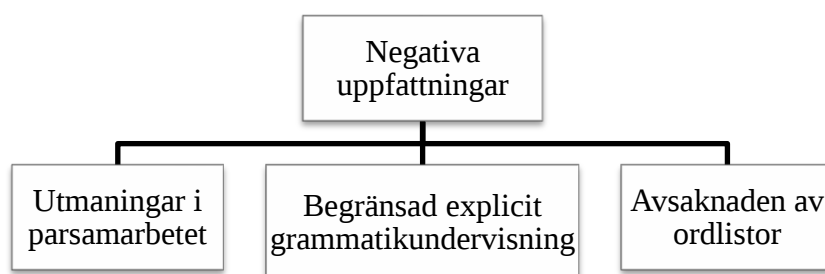
Eftersom studerandena mest har arbetat med muntliga övningar och inte hållit sig så mycket till textboken upplever en studerande att de inte kommer framåt i tandem och på det sättet är det svårt att säga vad man lärt sig.

”Känns (...) som om man bara talar å int lär sig riktigt nå myki.”

Nackdelen med att inte ha en textbok kom också fram hos en studerande som upplevde det som svårt att läsa till provet när det inte fanns ordlistor. Denna uppfattning har jag satt in under kategorin *avsaknaden av ordlistor* (se figur 3).

”Problemet e att man int får na ordlistor (...) nu då vi ska ha prov så vet ja int riktigt va ja ska läs på.

Studerandes negativa uppfattningar kan sammanfattas i följande tre kategorier:



Figur 3. Studerandes negativa uppfattningar av tandem som metod.

När jag jämför resultaten med Mäki (2013) hittar jag inga gemensamma negativa uppfattningar. Mäkis (2013) informanter har inte uppfattat det som negativt med begränsad explicit grammatikundervisning och avsaknaden av ordlistor. Denna skillnad är logisk med tanke på att Mäkis (2013) informanter har deltagit i den frivilliga kursen i tandem, som inte följer någon läroplan. Deltagarna i den obligatoriska tandemkursen är mera grammatikfokuserad och följer en läroplan. Mäkis (2013) informanter har däremot nämnt utmaningar i parsamarbetet som negativt, vilket tyder på att speulationerna om ett dåligt par i min undersökning kan stämma.

Studerandena har uppfattat vissa problem med tidpunkten och tidsanvändningen i den frivilliga tandemkursen. Kursen hölls på eftermiddagen, till skillnad från den obligatoriska tandemkursen som till största delen hölls på förmiddagen, vilket har medfört att studerandena har känt sig trötta. Förflyttningar från en plats till en annan har varit tidskrävande och ibland har studerandena upplevt att de inte fått tillräckligt med

tid för att utföra de skriftliga uppgifterna. (Mäki, 2013.) Studerandena i den obligatoriska kursen hade inte lika många förflyttningar och har inte heller upplevt tidsbristen som något negativt.

5.2 Studerandes uppfattningar av rollen som lärande part respektive rollen som modersmålstalande part

5.2.1 Rollen som lärande part

Interaktionen mellan parterna syns tydligt i resultaten. När studerandena har haft rollen som lärande part har de uppfattat det som att det handlar mycket om att be om hjälp av sin partner. Således formulerade jag också en kategori med namnet *be partner om hjälp* (se figur 4). Eftersom studerandena anser att det främst handlar om att be om hjälp när de inte hittar ord eller uttryck så har jag satt in en underkategori som jag benämner *produktionssvårigheter* (se figur 4).

Det svåraste och mest utmanande är enligt studerandena att hitta de rätta orden.

”Då int man hittar orden.”

”Jos oli joku abstrakti käsite tai vaikea sana jota kumpikaan ei tiennyt toisella kielellä.”

”Kun täytyy tavata jotakin sanoja”

Studerandena har också upplevt det som svårt att böja orden rätt så de passar in i meningarna och allra svårast har det varit om det har varit frågan om ett abstrakt begrepp. Ett abstrakt begrepp är svårare att greppa än ett konkret.

Studerandena har upplevt att det är lätt att våga tala med sin partner. De har vågat fråga hjälp vid behov och i mån av möjlighet har de använt sig av tandemspråket.

”Siitä (parista) oli helppo kysyä.”

”Han sa ett finskt ord (...) fråga om he betydd he.”

Vidare förknippar alltså studerandena sin roll som lärande part med att tala på tandemspråket. Min andra kategori blev därför att *använda tandemspråket*. Alla har försökt kommunicera på tandemspråket, men när det kommit något ord som de inte kunnat har de först frågat av partnern på tandemspråket för att sedan byta till sitt modersmål om de ännu inte kommit på ordet. Det är värt att notera att studerandena så långt som möjligt har försökt hålla sig till tandemspråket. Tandem som metod ger nämligen en möjlighet att växla mellan språken och betoningen ligger på att upprätthålla en flytande kommunikation istället för att strikt hålla sig till tandemspråket. Studerandena i min undersökning har inte uppfattat det som en hackig konversation, trots att de försökt att bara använda bara ett språk i gången.

Att kommunicera på tandemspråket har till en början uppfattats som utmanande av studerandena.

"I början var e ju liiti nervöst."

Ju längre kursen gick, desto frimodigare blev studerandena och såg det som en naturlig del att tala på tandemspråket.

"Man blir ju van sen me att prat (...) så he går bättre och bättre."

Mäkis (2013) informanter har främst uppfattat att rollen som lärande part innebär att blir rättad av sin partner. I jämförelse med min undersökning där studerandena inte alls nämnt den korrigering delen i anknytning till rollen som lärande part, avviker Mäkis (2013) resultat från mina. Tandem har den fördelen att partnern kan korrigera varandra, vilket kan uppfattas som en mildare korrigering än om läraren korrigerar. Tidigare undersökningar (se t.ex. Karjalainen, 2011) tyder på att tandempartnerna inte lägger fokus på att korrigera varandra, utan anser det viktigare att konversationen flyter. Mäkis (2013) informanter har dock upplevt korrigering som en positiv sak och anser att de senare också minns den rätta varianten.

Mäkis (2013) resultat visar att studerandena snabbt byter över till sitt modersmål om de inte kan uttrycka sig på tandemspråket. Mina informanter uppvisade en strävan efter att så långt som möjligt hålla sig till tandemspråket. Denna skillnad kan ligga i att Mäkis (2013) informanter deltog i den frivilliga kursen, medan mina var med i den

obligatoriska kursen. På grund av att kursen är obligatorisk kan studerandena ha uppfattat det som mera ändamålsenligt att försöka lära sig tandemspråket och ansett det viktigare att försöka uttrycka sig på det andra inhemska språket, även om det skulle ha medfört oflyt i konversationen. I den frivilliga kursen däremot har studerandena haft mindre press att lära sig tandemspråket och därför kan det ha varit lättare att byta till modersmålet när orden inte hittades.

5.2.2 Rollen som modersmålstalande part

När studerandena har haft rollen som modersmålstalande part har de samtidigt fungerat som ”lärare” och språklig mentor. Dock skall studerandena inte behöva fungera som en yrkesutbildad lärare (se kap 3.1.2), vilket ingen heller har upplevt sig behöva göra. Deras ämneslärare har alltid funnits på plats som hjälp vid behov.

Studerandena har upplevt det som utmanande att sätta sig in i sin partners roll. Det har varit lärorikt för dem att inse att deras modersmål kan vara ett svårt språk för någon annan.

”He va (...) annorlunda. Att (...) sii att svenska kona va svårt.”

”Svårt att (...) va i deras situation.”

Min första kategori under studerandes uppfattningar av sin roll som modersmålstalande part beskrivs med uttrycket *sätta sig in i partners situation* (se figur 4). Utöver det har studerandena uppfattat rollen som modersmålstalande part som en hjälpare roll. De har funnits till för sin partner och försökt lära ut sitt modersmål. Jag har satt in uppfattningarna angående den hjälpare rollen under kategorin *hjälpa* (se figur 4).

En studerande ansåg det som viktigt att lära partnern så mycket som möjligt och ansträngde sig för att ge sin partner det bästa som kunde erbjudas. En del studerande har varit mer aktiva i sitt hjälpare, medan andra passivt har väntat på att partnern skall be om hjälp.

”Minä autoin jos tartti.”

”Försöker att lär henne så myki som möjligt å förklara så bra som möjligt.”

Förutom att hjälpa sin partner har studerandena förknippat rollen som modersmålstalande part med korrigering. Min tredje kategori blev således *korrigera* (se figur 4). Korrigeringen har skett främst när det handlat om skriftliga uppgifter och därför har jag även lagt till underkategorin *mest skriftligt* (se figur 4). Studerandena har inte uppfattat det som nödvändigt att korrigera vid muntliga uppgifter, om det inte varit fråga om ett grovt fel.

"Om man skrev så då korrigera ja allti he."

"Lähinnä just niin kirjallisissa."

"Suullisissa (...) jos sillä oli joku (...) relevantti juttu väärin."

Studerandena har korrigerat varandra på lite olika sätt. Ibland har det rätta svaret blivit givet direkt och ibland har modersmåltalaren gett partnern vinkar om hur det rätta alternativet borde se ut genom exempel. Modersmåltalaren kan exempelvis ha gett två alternativ och frågat vilket som passar bättre.

"Låter d bättre om ja säger (...) den röda cykeln eller (...) det röda cykeln?"

"Sanoin että sen voi sanoa myöskin näin"

När studerandena har korrigerat varandra har de först försökt förklara orden på tandemspråket (sitt eget modersmål) och om partnern inte då förstått har de bytt språk. Om partnern ändå inte har förstått har de bett läraren om hjälp.

"Först föklara ja på svenska å sen försökt ja på finsk."

"Yritetään selittää se sana jollain toisella tapaa."

"Opettajalta kysymällä."

Studerandena påpekar vikten av att inte korrigera sin partner alltför ofta och inte ändra om hela meningen. Många saker kan uttryckas på flera sätt, och då har modersmåltalaren valt det sätt som ligger närmast partnerns valda sätt. Samtidigt så upplever då partnern inte korrigeringen som någon stor sak, vilket också syns i resultaten från studerandenas uppfattningar av sin roll som lärande part, där studerandena inte alls nämnt den korrigerade delen (se kap 5.1.1).

"Gjorde (...) minsta möjliga ändringar för att d sko vara en bra mening på svenska"

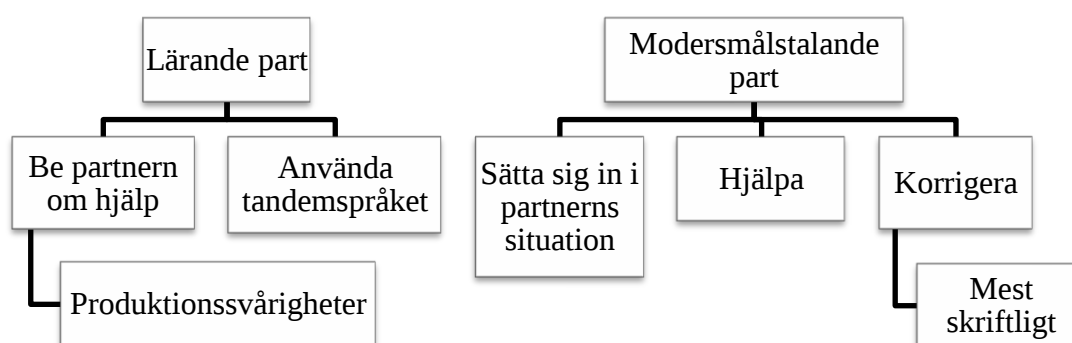
Studerandes generella uppfattningar av modersmålstalarens roll kan beskrivas med ett citat:

”Pikkusen niin kuin aliasta pelais.”

Studerandena har sett samband mellan sin roll som modersmålstalande part och spelet alias. Det gäller att försöka förklara på tandemspråket tills partnern förstår.

I likhet med Mäkis (2013) informanter anser studerandena från den obligatoriska tandemkursen att korrigering hör till rollen som modersmålstalande part. Studerandena från båda undersökningsgrupperna specificerar korrigeringen till både muntliga och skriftliga övningar. Däremot syns inte en lika klar skillnad mellan muntliga och skriftliga korrigeringar i Mäkis (2013) resultat. Mina informanter lyfter fram den skriftliga korrigeringen. De anser att det inte är lika viktigt att korrigera vid muntliga fel, utan då är huvudsaken att de förstår varandra. Även Karjalainen (2011) betonar att tandempartnerna upplever det viktigare att konversationen upprätthålls än att korrigera felen vid muntlig kommunikation. Underförstått kommer det också fram i Mäkis (2013) undersökning att modersmålstalaren inte bryr sig om partnern säger något fel, så länge partnern förstår varandra.

Jag sammanfattar mina undersökningsresultat angående studerandes uppfattningar av sin roll som lärande part respektive sin roll som modersmålstalande part under följande fem kategorier:



Figur 4. Studerandes uppfattningar av sin roll som lärande part respektive modersmålstalande part.

6 Slutdiskussion

I detta kapitel diskuterar jag metoden och resultaten samt ger förslag till fortsatt forskning.

6.1 Metoddiskussion

Jag valde intervju som metod för min datainsamling. Jag är nöjd med mitt val, eftersom det gav mig en djupare förståelse för informanternas svar, vilket undersökningens kvalitativa karaktär strävar efter. Den största fördelen med intervjun var möjligheten att ställa följdfrågor och omgående utreda eventuella missförstånd, precis som Newby (2010) påstår.

Intervjuerna hölls genast efter avslutad kurs, vilket gjorde att informanterna hade kursen i färskt minne. Dock inföll tidpunkten under informanternas provvecka och kan således ha medfört en stresskänsla för informanterna. Längden på intervjuerna varierade mellan 15 och 20 minuter och alla informanter orkade koncentrera sig till slut. Trost (2010) påpekar att en alltför lång intervju visar brist på respekt för informanternas andra plikter.

Efter att jag genomfört intervjuerna transkriberade jag alla intervjuer själv, vilket jag ser som en positiv erfarenhet för resultatredovisningen. Även Dalen (2007) föredrar att forskaren själv skriver ut intervjuerna eftersom det ger en djupare insikt i materialet. Genom att lyssna på intervjuerna flera gånger dök det hela tiden upp nya detaljer som var relevanta för undersökningen. Ju mer ingående jag studerade intervjuerna, desto mera aha-upplevelser fick jag.

Valet av informanterna är något jag själv inte påverkade, men det visade sig vara ett lyckat val. Båda könen var resresenterade och trots att det inte fanns märkbara skillnader mellan könen gav det mera trovärdighet åt resultaten att ha både kvinnliga och manliga informanter.

6.2 Resultatdiskussion

Resultaten i min undersökning visar klart och tydligt att studerandena har uppfattat den obligatoriska tandemkursen som en positiv erfarenhet. Även i den frivilliga tandemkursen har erfarenheterna varit positiva och till nytta också efter kursen (Mäki, 2013). Studerandena i bägge kurserna har ansett att de praktiska språkfärdigheterna och vardagsspråket varit det viktigaste.

Studerandenas negativa uppfattningar om klasstandem berör nästan enbart saker som de förknippar med den reguljära språkundervisningen. Det kan bero på att metoden är ny och studerandena är ovan att arbeta utan ordlistor och att undervisa sin partner i grammatik. Uppfattningen om utmaningar i samarbete är den enda negativa uppfattningen som tangerar tandem som metod. Den mest markanta skillnaden mellan den obligatoriska och den frivilliga kursen i tandem syns i negativa uppfattningar av tandemundervisningen. Mäkis (2013) informanter har upplevt en mycket större tidsbrist och tidspress. Detta kan dock ha att göra med att studentskrivningarna pågick samtidigt under den frivilliga tandemkursens gång.

Studerandena i både min och Mäkis (2013) undersökning har uppfattat det som positivt att ha en modersmålstalare som interaktionspartner i tandem. Modersmålstalaren är något som utmärker tandem som metod. Studerandena kommunicerar med en modersmålstalare för att lära sig språket. (Karjalainen, 2011.) I och med att modersmålstalaren är en språklig förebild och längre hunnen än sin partner, beaktar tandem som metod också den proximala utvecklingszonen (se t.ex. Vygotsky, 1978).

Grunderna för gymnasiets läroplan (2003) lyfter fram att studerandena skall ha en kännedom om den finska kulturen, vilket studerandena i tandem erbjud genom modersmålstalaren. Studerandena har också uppfattat att de vid sidan av den språkliga förebilden knutit vänskapsband till sin partner. Speciellt i Mäkis (2013) undersökning betonar studerandena relationerna utanför skolan. Studerandena i den obligatoriska kursen har rört sig mindre utanför klassrummet än studerandena i den frivilliga kursen, vilket förklarar orsaken till att studerandena i min undersökning inte upplevt att vänskapen blivit lika djup.

Eftersom studerandena i min undersökning deltog i den obligatoriska kursen har grammatiken medfört delade åsikter i större utsträckning än i den frivilliga kursen. När kursen varit läroplansbaserad har studerandena efter kursen också behövt kunna visa upp formalistiska språkkunskaper, vilket den frivilliga kursens deltagare inte behövt ta stress över. Det är dock intressant att se att studerandena uppfattat det som att grammatikundervisning saknats helt under tandemlektionerna i den obligatoriska kursen. Ingen har insett att de får grammatikundervisning också genom muntlig och skriftlig kommunikation med sin partner. Detta kan förstås bero på att det var en ny undervisningsform för studerandena och de ännu inte var vana vid metoden. Därför har också studerandena påpekat vikten av reguljär språkundervisning vid sidan av tandemundervisningen. Upplevelsen av för lite grammatikundervisning är också den enda faktorn som gett studerandena huvudbry vid frågan om de skulle vilja ha mera tandemundervisning i framtiden. Om det inte vore för grammatikens skull, skulle alla studerande ha velat fortsätta med tandem.

Angående rollen som lärandepart och modersmålstalande part har studerandena i de båda kurserna rätt så liknande uppfattningar. Korrigeringen är något som alla anser höra ihop med modersmålstalaren, medan studerandena i Mäkis (2013) undersökning också upplevt att de blivit korrigerade i rollen som lärande part. Möjligtvis har korrigeringen skett mindre smidigt i den frivilliga kursen. Eftersom mina informanter inte förknippat korrigeringen med rollen som lärande part, tyder det på att den har varit diskret och inte uppfattats som hotande eller negativ. Karjalainen och Pörn (2013) konstaterar också att korrigeringen inom tandemparet ofta upplevs som mindre hotande än lärarens korrigering. Att korrigering ändå förekommit kommer fram i uppfattningarna av rollen som modersmålstalande part, vilken studerandena från båda undersökningsgrupperna tillskriver en korrigerande roll.

En uppseendeväckande detalj i min undersökning är att studerandena skiljer på den muntliga och den skriftliga korrigeringen. Alla påstår att de korrigerar mera i skriftliga uppgifter än i muntlig kommunikation. Karjalainen m.fl. (2013) visar också att skriftlig korrigering tycks förekomma mera frekvent än muntlig korrigering i klass-tandem. Dessutom försöker studerandena korrigera så lite som möjligt i varandras texter för att det skall vara en korrekt mening. Det visar att studerandena uppfattar

det som mera gynnsamt för partnern att inte få för många röda streck. En slutsats som kan dras är att grova korrigeringar i alltför stor utsträckning sänker självförtroendet och utgör ett mentalt hinder för fortsatt produktion. Att studerandena i Mäkis (2013) undersökning inte lika tydligt skiljer på den muntliga och den skriftliga korrigeringen kan innebära att studerandena överlag korrigerar i väldigt liten utsträckning, på grund av att de möjligtvis i början av kursen bestämt att tyngdpunkten inte skall ligga på korrigeringen. Partnerna i tandem kan, enligt Karjalainen (2011), lägga upp gemensamma mål och principer för att båda skall dra största möjliga nytta av metoden. Karjalainen (2011) menar också att korrektheten inte betonas i vardagliga samtalssituationer, eftersom den kan upplevas som ansiktshotande.

Sammanfattningsvis kan konstateras att studerandena har upplevt klasstandem som ett väldigt positivt inslag i språkundervisningen. Studerandena har uppskattat att de varit mer eller mindre tvingade att tala det andra inhemska språket. Samarbetet med partnern har fungerat bra, och studerandena uppskattar den experthjälp som fås av modersmålsläraren.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Pilotprojektet Klasstandem (2012–2015) är relativt nytt och det finns mycket att forska i ännu angående tandem som metod i klassrummet. Klasstandem (2012–2015) fokuserar sig på andra stadiets utbildning, gymnasiet, medan ingen ännu testat metoden i den grundläggande utbildningen. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004) och utkastet för den nya läroplanen (2012), som kommer i bruk år 2016, ger utrymme för en kommunikativt inriktad undervisning, vilket gör att klasstandem som metod skulle lämpa sig. Därför ser jag den grundläggande utbildningen, och speciellt årskurserna 7–9, som ett utmanande forskningsområde.

Klasstandem är en ny metod i Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio, vilket gör att studerandena inte är bekanta med den sedan tidigare. Det vore nödvändigt att se huruvida en inpräntad metod skulle fungera hos studerandena och hur mycket den skulle stimulera inläringen då. Således skulle en uppföljning av studerandena som gått flera kurser i klasstandem vara intressant att göra.

Litteratur

Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsen fokus. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111–136). Lund: Studentlitteratur.

Andered, B. (2001). Europarådets Framework – en inspirationskälla för de nya kursplanerna. I R. Ferm & P. Malmberg (Red.), *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinlärning* (s. 26–37). Örebro: Stake.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Brammerts, H. (1996). Tandem via Internet och International E-Mail Tandem Network 1. I B. Johansson, H. Brammerts & D. Little (Red.), *Språkinlärning i Tandem över internet: en handledning*. Rapport nr 6 (s. 1–16). Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora.

Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

FinTandem. (2013). *FinTandem. Kielenoppimista vuorovaikutuksessa äidinkielen puhujan kanssa*. Hämtad 28 maj 2013, från <http://fintandem.vaasa.fi/Suomeksi/Etusivu>

Forsman, L., Björklund, M. & Sjöholm, K. (2011). Språkdidaktik för ett föränderligt samhälle. I S-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 223–238). Lund: Studentlitteratur.

Håkanson, U. (2001). Moderna språk i gymnasieskolan. I R. Ferm & P. Malmberg (Red.), *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinlärning* (s. 60–69). Örebro: Stake.

Karjalainen, K. (2005). *Tandem: teori och praktik: tandeminläring i Vasa*. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa: Vasa Universitet.

Karjalainen, K. (2010). Va hette den orden? Att uppmärksamma förståelse i FinTandem. I N. Nissilä & N. Siponkoski (Red.), *VAKKI Symposium XXX. Kieli ja tunteet* (s. 118–129). Vasa: Vasa Universitet.

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

Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F. & Björkskog, L. (u.u.). Classroom tandem – Outlining a model for language learning and instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education*.

Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kihlström, S. (2007a). Fenomenografi som forskningsansats. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 157–173). Stockholm: Liber.

Kihlström, S. (2007b). Intervju som metod. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 47–69). Stockholm: Liber.

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

Kötter, M. (2002). *Tandem learning on the Internet*. Foreign Language Teaching in Europe; Vol. 6. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

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

Little, D. (1996). Inlära­rauto­nomi samt råd till den stu­derande. I B. Johansson, H. Brammerts & D. Little (Red.), *Språkinlä­rning i Tandem över internet* (s. 17–30). Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora.

Malmberg, P. (2001). Språksynen i dagens kursplaner. I R. Ferm & P. Malmberg (Red.), *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinlä­rning* (s. 16–25). Örebro: Stake.

Merimaa, J. (6 april 2013). Professori: Kieliä opetetaan koulussa ihan väärin. *Helsingin Sanomat*. Hämtad 10 maj 2013, från <http://www.hs.fi/tiede/Professori+Kieli%C3%A4+opetetaan+koulussa+ihan+v%C3%A4%C3%A4rin/a1365149385777>

Mäki, L. (2013). ”Jag bryr mig inte om du talar fel eller rätt så länge jag förstår dig”. *En fenomenografisk studie om gymnasiestuderandes uppfattningar av tandemundervisning*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.

Nationalencyklopedin (2013). *Formalistisk*. Hämtad 14 maj 2013, från <http://www.ne.se.ezproxy.vasa.abo.fi/sve/formalistisk>

Newby, P. (2010). *Research Methods for Education*. Essex: Pearson Education Limited.

Pörn, M. & Karjalainen, K. (2013). *Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext*. Hämtad 28 maj 2013, från <http://www.kieliverkosto.fi/article/klasstandem-i-en-tvasprakig-skolkontext/>

Pörn, M. & Norrman, H. (2011). *Sano se suomeksi – Säg det på finska. En kartläggning av finskundervisningen baserad på en lärarenkät, klassrumsobservationer och forskar-lärarsamtal*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.

Rusk, C-E. (2010). *Det våras för finskan*. Hämtad 10 maj 2013, från <http://www.fsl.fi/lararen/reportage/631-det-varas-for-finskan>

Slotte-Lüttge, A., From, T. & F. Sahlström (2013). Tvåspråkiga skolor och lärande – en debattanalys. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (Red.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden. Kasvatusalan tutkimuksia* 62, s. 221–244. Finnish Educational Research Association (FERA).

Smidt, S. (2010). *Vygotsky och de små yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2011). Lärande och lärandemiljöer. I S-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 155–184). Lund: Studentlitteratur.

Tholin, J. (2001). Elevplanerad språkundervisning för 2000-talet – några personliga reflektioner. I R. Ferm & P. Malmberg (Red.), *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinläring* (s. 214–224). Örebro: Stake.

Tornberg, U. (2009). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen (2003). *Grunden för gymnasiets läroplan* [Elektronisk version]. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* [Elektronisk version]. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen (2012). *Utkast till grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* [Elektronisk version]. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Vaasan lyseon lukio [u.å.]. *Opetussuunnitelma*. Hämtad 28 maj 2013, från <http://lyseo.vaasa.fi/opiskelijoille/opetussuunnitelma#rua>

Vasa gymnasium (2010). *Vasa gymnasium läroplan*. Hämtad 28 maj 2013, från http://gymnasium.vaasa.fi/VG%20planer/VG%20l%C3%A4roplan-05_rev.%20h%C3%B6sten%2010.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

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?
- Inledande fråga
 1. Beskriv en normal tandemlektion. Hur såg den ut?
- För- och nackdelar
 1. Vad tycker du att är bra med tandemundervisningen? Varför?
 2. Vad tycker du att är mindre bra med tandemundervisningen? Varför?
- Arbetsmetoder
 1. Vem är aktiv under lektionerna?
→ Lärare eller/och studeranden
 2. Hurdana kommunikations-/interaktionsövningar gör ni under tandemlektionerna?
→ Hur arbetar ni med dessa övningar i era tandempär?
 3. Hur anser du att det fungerar att arbeta då du är i länderollen?
→ Vågar du prata finska? Vågar du be om hjälp vid behov?
 4. Hur anser du att det fungerar att arbeta då du är i modersmålstalande roll?
→ Vad är svårt? Tycker du att din partner förstår dig? Hur löser du eventuella problem som uppstår? Korrigerar du din partner? När? Hur?
 5. Vilka slags strategier använder du då du interagerar i ditt tandempär?
→ Vad händer om ni inte kommer på ett ord? Vad gör ni då? Byter ni språk eller försöker ni förklara med andra ord? Kroppsspråk?
 6. Vilket arbetssätt föredrar du under lektionerna och varför?
→ Vilken metod främjar ditt lärande? Muntliga övningar, skriftliga, läs- och hörövningar, uttalsövningar etc..
 7. Vilken undervisningsform föredrar du, traditionell språkundervisning eller tandem? Varför? Vilka för- och nackdelar finns med respektive?

BILAGA 2

Finsk intervjuguide:

- Tausta
 1. Oletko tekemisissä ruotsin kielen kanssa koulun ulkopuolella sellaisissa tilanteissa missä itse joudut käyttämään toista kotimaista kieltä?
 2. Kyllä→ missä tilanteessa/tilanteissa?
- Alustava kysymys
 1. Kuvaile normaalia tandemtuntia. Miltä se näytti?
- Hyvät ja huonot puolet
 1. Mikä on sinun mielestäsi hyvää tandemopetuksessa? Miksi?
 2. Mikä on sinun mielestäsi vähemmän hyvää tandemopetuksessa? Miksi?
- Työmetodeja
 1. Kuka on aktiivinen tunneilla?
→ Opettaja vai/ ja opiskelijat?
 2. Minkälaisia kommunikaatio-/vuorovaikutusharjoituksia teette tandemtunneilla?
→ Miten työskentelette niiden harjoitusten kanssa tandempareissanne?
 3. Miten se sinun mielestäsi toimii kun itse olet opetettavan roolissa?
→ Uskallatko puhua ruotsia? Uskallatko pyytää apua tarvittaessa?
 4. Miten se sinun mielestäsi toimii kun itse olet omaa äidinkieltä puhuvan roolissa?
→ Mikä on vaikeaa? Ymmärtääkö parisi sinua? Kuinka ratkaiset mahdolliset ongelmat joita ilmaantuu? Korjaatko parisi? Milloin? Miten?
 5. Minkälaisia strategioita käytät kun olet vuorovaikutuksessa tandemparisi kanssa?
→ Mitä tapahtuu jos sanoja ei tule mieleen? Mitä teette silloin? Vaihdatteko kieltä vai yritättekö selittää sanan toisilla sanoilla? Kehonkieli?
 6. Mistä työskentelytavasta pidät eniten oppituntien aikana ja miksi?
→ Mikä metodi edesauttaa omaa oppimistasi? Suullisia harjoituksia, kirjallisia, luku- ja kuunteluharjoituksia, lausuntaharjoituksia jne..
 7. Kummasta opetustavasta pidät enemmän, perinteisestä kielen opetuksesta vai tandemista? Miksi? Mitkä ovat huonot ja hyvät puolet kyseisissä?