

Språkbyten i tandemsamtal

– en fallstudie om språkbyten i gymnasiestuderandens interaktion i
tandemundervisning

Pia Hoppela

Avhandling pro gradu i pedagogik

Pedagogiska fakulteten

Åbo Akademi, Vasa 2014

Handledare: Michaela Pörn

ABSTRAKT

Författare (Efternamn, förnamn)	Årtal
Hoppela, Pia	2014
Arbetets titel	
Språkbyten i tandemsamtal – en fallstudie om språkbyten i gymnasiestuderandens interaktion i tandemundervisning	
Opublicerad magisteravhandling i pedagogik	Sidoantal
Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten.	75
Sammanfattning	
Min undersökning är genomförd inom projektet Klasstandem - Ett forsknings- och utvecklingsprojekt inom undervisningen i det andra inhemska språket (2012–2015). Projektets syfte är att utveckla klasstandem som språkundervisningsmetod i det andra inhemska språket i Finland. Tandem som språkinlärningsmetod har som utgångspunkt att två personer som har olika modersmål samarbetar för att lära sig varandras språk. Inom tandem utgår man från att interaktionen spelar en viktig roll i språkinläringen. Jag har gjort en videoetnografisk fallstudie om gymnasiestuderandens språkbyten som sker i interaktionen med tandempartnern i tandemundervisningen. Jag har observerat videoinspelningar inom projektet Klasstandem. Videoinspelningarna är från två gymnasiekurser, en läroplansstyrd kurs och en frivillig kurs, vid gymnasiecampus Lykeion. Syftet med min undersökning är att öka kunskapen om och beskriva i vilken mån och vid hurdana språkliga problem språkbyten sker i tandemsamtal. Utifrån detta har tre forskningsfrågor utarbetats: 1. Vilken partner byter språk och i vilken mån? 2. Vid hurdana språkliga problem sker språkbyten? 3. I samband med hurdana uppgiftstyper sker språkbyten? I min undersökning har jag kommit fram till att språkbyten i gymnasiestuderandens tandemsamtal oftast sker vid språkliga problem och att dessa språkliga problem oftast också topikaliserar av någon av tandempartnerna. Andraspråkstalaren byter språk vid både receptiva och produktiva problem, medan modersmålstalaren endast byter språk när andraspråkstalaren har receptiva problem. Flest språkbyten sker i samband med muntliga uppgiftstyper, speciellt diskussionsuppgifter där över 70 procent av alla språkbytessituationer finns. Minst sker språkbyten i samband med olika skriftliga uppgifter, som uppsatsskrivande.	
Sökord	
Språkbyte i tandemsamtal, språkinläring, språkundervisning, tandemläring, klasstandem	

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	3
1.3 Språkbyte som begrepp.....	3
1.4 Disposition	6
2 Olika syn på språkinlärning	7
2.1 Den behavioristiska synen på språkinlärning.....	7
2.2 Den kognitiva synen på språkinlärning.....	8
2.3 Den sociokulturella synen på språkinlärning	10
2.4 Första-, andra- och främmandespråksinlärning	14
3 Språkundervisning	15
3.1 Från en formalistisk till en aktivistisk språkundervisning	15
3.2 Kommunikativ språkundervisning	17
3.3 Språkundervisningen i finländska gymnasier	18
4 Tandem.....	20
4.1 Tandem som språkinlärningsmetod	20
4.2 Olika former av tandem.....	22
4.3 Tandem i klassrumskontext.....	23
4.4 Tandem och andra språkundervisningsmetoder	25
5 Metod	29
5.1 Syfte och forskningsfrågor	29
5.2 Videoetnografisk fallstudie	30
5.2.1 Etnografi	30
5.2.2 Videoetnografi	31
5.2.3 Fallstudie.....	32
5.3 Klasstandem	34
5.4 Bearbetning och analys av insamlat material	39

5.5 Reliabilitet, validitet och etik	41
6 Resultat	44
6.1 Andraspråkstalaren byter till sitt modersmål	45
6.1.1 Produktiva problem.....	45
6.1.2 Receptiva problem	49
6.2 Modersmålstalaren byter till sitt andraspråk.....	54
6.2.1 Receptiva problem	55
6.3 Språkbyte i samband med olika uppgiftstyper	59
6.3.1 Andraspråkstalaren byter till sitt modersmål	59
6.3.2 Modersmålstalaren byter till sitt andraspråk.....	61
6.3.3 Sammanfattning	62
7 Diskussion	64
7.1 Resultatdiskussion	64
7.2 Metoddiskussion	69
7.3 Förslag till fortsatt forskning	70
Litteratur	71

Tabeller

Tabell 1. En överblick av olika språkinlärnings och –undervisningssätt.....	27
Tabell 2. Antalet språkbyten inom de olika kategorierna utifrån när andraspråkstalaren byter till sitt modersmål.	54
Tabell 3. Språkbyte i samband med olika uppgiftstyper och aktiviteter.....	63

Figurer

Figur 1. Språkinläring enligt interaktionshypotesen.....	13
Figur 2. Gruppindelningen i den läroplansstyrda tandemkursen.....	36
Figur 3. Gruppindelningen i den frivilliga tandemkursen.....	37
Figur 4. Kategoriseringen utgående från forskningsfråga ett och två.....	58

Transkript

Transkript 1. Boka resa.....	5
Transkript 2. <i>Va e brittisk?</i>	46
Transkript 3. Ärtsoppa.....	47
Transkript 4. Ordna papper.....	49
Transkript 5. Suomen suurin meri.....	49
Transkript 6. Hur bra är du på svenska.....	50
Transkript 7. <i>Om du har trivits</i>	51
Transkript 8. Resa till Paris	52
Transkript 9. <i>Han brukar jorden</i>	53
Transkript 10. <i>Gå genom</i>	55
Transkript 11. <i>Skulle du rekommendera</i>	56
Transkript 12. <i>Förstör språkgränserna</i>	57

1 Inledning

I inledningen presenterar jag först bakgrunden till varför min avhandling pro gradu kom att handla om språkbyten i tandemundervisning. I andra avsnittet redogör jag för forskningens syfte samt forskningsfrågor. I det tredje avsnittet går jag vidare till att definiera begreppet *språkbyte*. I det sista avsnittet presenterar jag avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund

Min personliga tvåspråkiga bakgrund har lett till ett intresse för olika sätt att lära ut det andra inhemska språket i Finland, vare sig det är finska eller svenska. Under de senaste åren har det debatterats intensivt om Finlands två nationalspråk. Det har diskuterats hur undervisningen av det andra inhemska språket ska ske. Finland har en språklagstiftning där det står att de två nationalspråken ska ha en jämlik position. Enligt lagen har medborgarna rätt till utbildning på finska eller svenska samt rättighet och skyldighet att studera det andra inhemska språket. (Nationalspråksstrategi, 2012; Sajavaara, 2004, s. 284–285; Tainio & Harju-Luukkainen, 2013, s. 14.) Som Pörn och Karjalainen (2013) konstaterar, har det under de senaste åren debatterats om tvåspråkiga skolor i Finland och diskuterats om olika möjligheter för tvåspråkigt samarbete. Tandem är en möjlighet för tvåspråkigt samarbete.

Som språkinlärningsmetod har tandem sina rötter i år 1963 när en grupp tyska och franska ungdomar, i samband med sitt ungdomsutbyte, försökte hitta ett effektivt sätt att lära sig det andra språket på. Efter det har tandem spridit sig runtom i världen, men tandem kan hittas mest i Tyskland och Schweiz. (Karjalainen, 2011, s. 27.) I Vasa finns det i dagens läge två olika former av tandem, FinTandem och klasstandem. FinTandem är dock en informell modell av tandem, eftersom den riktar sig till vuxna inom den fria bildningen (FinTandem, 2014). Klasstandem riktar sig däremot till gymnasiestuderande och är en formell modell som ingår i gymnasiestuderandes språkkurser.

Olika former av språkundervisning har utvecklats för att efterlikna det naturliga sättet som människor tillägnar sig språk på. Speciellt kommunikativa färdigheter inom språken betonas eftersom dessa är viktiga i interaktion med andra människor. Inom tandem kan man lära sig ett språk på ett naturligt sätt genom kommunikation. Förutom tandem finns det även andra möjligheter till en naturlig inlärn timer av ett språk, som *språkbud* (se t.ex. Laurén, 1999; Sipola 2006), *CLIL – Content and Language Integrated Learning* (se t.ex. Nikula, 2005, s. 27) och *dialogundervisning* (se t.ex. Haagensen, 2007).

Tandem som inlärn timer metod går ut på att två människor med olika modersmål samtalar med varandra i syfte att lära sig den andras modersmål. Tandemparterna fungerar turvis som språkliga mentorer och inlärare (Brammerts & Jonsson, 2003, s. 9; Karjalainen, 2007, s. 6–7). Parterna i tandem är jämbördiga och kan båda påverka både sin egen samt den andras inlärn timer av språket. Enligt Jonsson (1994, s. 77) är interaktion med en modersmålstalare av målspråket det bästa sättet att lära sig ett språk. I tandem sker inlärn timer via interaktion, utan att man koncentrerar sig så mycket på språkregler, även om dessa kan diskuteras om så önskas.

Även om tandem har startats för drygt 50 år sedan har det inte forskats i det så mycket. På 1990-talet ökade forskningsintresset inom tandeminlärn timer. Eftersom tandem i skolkontext är ett relativt nytt fenomen finns det heller inte tidigare forskning om språkbyten inom tandemundervisning. Projektet *Klasstandem – ett forsknings- och utvecklingsprojekt inom undervisningen i det andra inhemska språket* är ett treårigt (2012–2015) samarbete mellan Åbo Akademi, Vasa universitet, Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio. Projektet har sin förankring i aktionsforskning och har som övergripande syfte att utveckla klasstandem som språkundervisningsmetod för finska i svenskspråkiga skolor och svenska i finskspråkiga skolor. Eftersom olika språkundervisningssätt intresserar mig tog jag direkt fasta på chansen att kunna göra min avhandling pro gradu inom tandemundervisning och projektet Klasstandem.

I tandemundervisningen, som man inom Klasstandem-projektet videofilmat, har studeranden haft hälften av lektionerna under kursen på svenska och hälften på finska. Under dessa lektioner agerar studerandena turvis som språklig mentor på sitt modersmål och som inlärare av det andraspråket. Det sker alltså språkbyte mellan

lektionerna. Under en och samma lektion kan det också förekomma språkbyten från tandemspråket. Med begreppet tandemspråk avses det språk som är målspråket för inläringen, alltså det språk som det är meningen att studerandena ska använda under lektionen. Språkbyten kan ske till talarens modersmål, andraspråk eller till och med ett främmande språk. I denna avhandling är det dessa språkbyten från tandemspråket, som sker under en och samma lektion, som är av intresse.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att öka kunskapen om och beskriva i vilken mån och vid hurdana språkliga problem språkbyten sker i tandemsamtal. I detta avseende blir det också intressant att se vilken partner, modersmålstalaren eller andraspråkstalaren, som byter språk och till vilket språk bytet sker. Mitt intresse ligger också vid i samband med hurdana uppgiftstyper som språkbyten sker. Tandemundervisningen utgår från ramarna att studerandena ska hålla sig till ett språk åt gången, det vill säga tandemspråket under lektionen. Jag utgår från att språkbyte under dessa lektioner ändå förekommer eftersom det alltid är en i paret som inte har tandemspråket som sitt modersmål. Jag vill också undersöka i vilken mån språkbyte sker i olika situationer. För att beskriva språkbyte i tandemsamtal har jag gjort videoobservationer av ett fokuspar under två tandemkurser, en läroplansstyrd kurs och en frivillig kurs.

Utifrån forskningens syfte har följande forskningsfrågor utarbetats:

1. Vilken partner byter språk och i vilken mån?
2. Vid hurdana språkliga problem sker språkbyten?
3. I samband med hurdana uppgiftstyper sker språkbyten?

1.3 Språkbyte som begrepp

I denna avhandling använder jag begreppet språkbyte för de situationer där studerande under en och samma lektion avviker i språket från det språk som är tandemspråket under lektionen. Eftersom språkbyte i sig är ett fenomen som

förekommer i tandemundervisning på grund av karaktären av tandem (man växlar mellan modersmål och andraspråk beroende på vilket som är tandemspråket under interaktionen), preciserar jag språkbyte till de språkbytessituationer som sker från tandemspråket under en och samma lektion. Med språkbyte avses yttranden som är längre än ett ord eftersom man i interaktionen ofta använder ord, dvs. kodväxlar, från det andra språket för att översätta något utan att detta leder till vidare byte av språk i diskussionen.

Karjalainen (2011, s. 68) presenterar en tabell på de begrepp hon använder i sin forskning om användningen av kommunikationsstrategier i tandemsamtal inom FinTandem (se avsnitt 4.2 för definition) och vilka begrepp andra forskare har använt i samma syfte. I denna tabell är språkbyte ett begrepp som tas upp på grund av att det är en kommunikationsstrategi. Karjalainen tar upp att det som hon benämner *kodväxling* har Tarone (1980, 1983) benämnt med *språkbyte*.

Eftersom *kodväxling* är ett begrepp som ligger väldigt nära språkbyte är det meningsfullt att presentera vad kodväxling är, och hur det skiljer sig från de språkbyten som fokuserats i denna avhandling. Enligt Levine (2010, s. 49–50) har det sedan början av 1960-talet uppkommit flera olika definitioner på kodväxling. Variationen i dessa beror oftast på vad man har undersökt och hur kodväxling är en del av det. Det som dessa olika variationer på definitionen av kodväxling är eniga om, är att kodväxling är ett systematiskt sätt att växla mellan två eller flera språk inom ett yttrande, samt att kodväxling är ett systematiskt sätt att använda sig av material från två eller flera språk i samma mening eller samtal.

Enligt Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk och Slotte-Lüttge (2013, s. 121–129) är kodväxling en språklig resurs som oftast inte påpekas av den man samtalar med. Uppfattningen om orsakerna till kodväxling är olika. Det finns de som anser att kodväxling tyder på brist i språkkunskap och de som menar att kodväxling är ett tecken på stark språklig kompetens. Kodväxling är en tillgång samt ett lingvistiskt redskap som oftast har en mening och logik bakom sig. (Baker, 2007, s. 109; Håkansson, 2003, s. 125–131; Norbby & Håkansson, 2007, s. 36–37.)

Språkbytessituationer, till skillnad från kodväxling, uppmärksammas oftast av tandempartnern på något vis, oftast genom att det leder till att diskussionen stannar upp och problemet diskuteras. Det sker alltså en *topikalisering* av det språkliga problemet i språkbytet. Topikalisering är enligt Sahlström m.fl. (2013, s. 121) uppmärksammande på språk, till exempel genom att orientera sig på byte av språk eller också att tala om språket. Auer (1998, s. 1–21) diskuterar kodväxling, mer preciserat kodväxling i interaktion, som ett fenomen inom tvåspråkiga individers tal. Samtidigt lyfter han upp problematiken med termen kodväxling i och med att det kan vara svårt att definiera vad kodväxling är. Inom ramarna för tandem handlar det inte om tvåspråkiga individer. Tandemsamtal har en unik utformning där två språk ändå är närvarande och därför kan kodväxling också framkomma i tandemsammanhang och materialet som jag observerat.

För att exemplifiera vad jag menar med språkbyte i denna avhandling, presenterar jag nedan ett transkript ur materialet. I transkript 1 ska studerandena under en finsklektion göra en dialoguppgift där den ena fungerar som en resenär som vill boka en resa och den andra arbetar på resebyrån. I transkriptet är det andraspråkstalaren Aron (A, L2) som är resenär och förstaspråkstalaren Minna (M, L1) som arbetar på resebyrån. Språkbytet sker på rad 3 när Aron (L2) frågar ”hu säger man med nånting”. Båda språkbyten är andraspråkstalarens byte till sitt modersmål. Andraspråkstalaren byter språk från tandemspråket (det språk som är målspråket för lektionen). Transkriptet är från en finsklektion och tandemspråket är då alltså finska. Språkbyten kan vara som i det här exemplet, att talaren mitt i sitt yttrande byter till det andra språket.

Transkript 1. Boka resa

- 1 M(L1): Missä sä haluat asua?
- 2 A(L2): äähm: (.) hotellihuone (.) neen (0.1)
- 3 →äähm: hu [**säger man med nånting?**]
- 4 ((gnuggar händer över ansiktet))
- 5 M(L1): Ööh: hotellihuone (.) suihkulla
- 6 A(L2): suih (.) aa okej (.) hotellihuone
- 7 suihkulla (.) ei tiedän bal | [kong]

1.4 Disposition

Avhandlingen har ett inledande avsnitt där jag presenterar bakgrund, syfte och forskningsfrågor samt språkbyte som begrepp. I kapitel 2, 3 och 4 bygger jag upp den teoretiska referensramen som har anknytning till avhandlingens tema samt syfte. I kapitel 2 går jag närmare in på olika syner på språkinlärning och historien bakom dem. I kapitel 3 presenterar jag olika synsätt på språkundervisning och olika språkundervisningsformer samt -metoder. Kapitel 4 tar upp tandem som metod och ger en fördjupad bild i tandemprinciper och olika tandemformer. Efter det följer ett metod kapitel (kapitel 5) där jag redogör för de använda metoderna inom datainsamlingen samt bearbetning av materialet, som sedan diskuteras i kapitel 7. I kapitel 6 presenteras resultaten, som också diskuteras i kapitel 7.

2 Olika syn på språkinlärning

I detta kapitel redogör jag först för olika synsätt på språkinlärning genom tiderna. Eftersom de olika synsätten och teorierna ofta bygger på varandra eller uppstår ur kritik mot något synsätt är det viktigt att ha kunskap om olika syner på språkinlärning. De tre första avsnitten behandlar olika syn på språkinlärning med början i den behavioristiska och via den kognitiva till den sociokulturella synen på språkinlärning. Jag fokuserar mest på den sociokulturella synen på språkinlärning, eftersom tandemundervisningen bygger på denna syn. I avsnitt 2.4 går jag vidare in på första-, andra- och främmandespråksinlärning, för att beskriva dessa termer och användningen av dem.

2.1 Den behavioristiska synen på språkinlärning

Håkansson (2003, s. 146) skriver om den behavioristiska synen på språkinlärning som dominerade under 1940–1950-talen, där forskarna var av den åsikten att små barn lär sig språk genom att härma vuxna. Forskarna kunde dock senare konstatera att detta inte stämde överens med barnens inlärning av grammatiken i ett språk, som inte kunde förklaras med härmning av vuxna. Enligt Abrahamsson (2009, s. 30–31; Lightbown & Spada, 1999, s. 9) såg behavioristerna på barns språkinlärning som en uppbyggnad av vanor. En vana definierades som en etablerad association mellan ett givet stimulus och en respons. Upprepning av dessa associationer i form av imitation, övning och återkoppling ledde enligt den behavioristiska synen till språkinlärning.

Andraspråksinlärningen ansågs följa samma mönster som förstaspråksinlärning. Associationerna som individen gör mellan språkligt inflöde och ett objekt eller en händelse får sedan antingen positiv återkoppling för rätt output eller korrigerande återkoppling för gjorda fel. Inom språkundervisning under denna tid använde lärarna sig av drillövningar, imitation av valda strukturer och korrigeringar av elevernas fel. (Abrahamsson, 2009, s. 30–31; Lightbown & Spada, 1999, s. 35.)

Transfer är enligt Abrahamsson (2009, s. 31, 271) ett fenomen inom den behavioristiska synen på språkinlärning som står för överföring av strukturer och regler från förstaspråket till andraspråket. Det vill säga att de gamla vanorna påverkar inlärningen av nya vanor. Abrahamsson (2009, s. 236) konstaterar också att transfer oftast anses vara överföring av mönster, strukturer, regler och element från förstaspråket till andraspråket och denna överföring resulterar i avvikelser i andraspråkets norm.

Enligt Abrahamsson (2009, s. 21, 31–35) förknippar man inom forskning om andraspråksinlärning, behaviorismen med *kontrastiv analys*. Kontrastiv analys bygger på de kontraster som finns mellan modersmålet och *målspråket*, som alltså är det språk som inläraren ska lära sig. Inom kontrastiv analys betonade man förstaspråkets negativa inverkan på andraspråksinlärningen och speciellt överföringen av modersmålet till andraspråket, *transfer*. Eftersom en andraspråksinlärare direkt använder språkregler från sitt förstaspråk i andraspråket resulterar det i språkfel och blir negativ transfer som kallas för *interferens*. Forskarna ansåg att man genom undersökningar av en mängd jämförelser mellan modersmål och målspråk kunde förutsäga vilka problem och fel som skulle dyka upp i inlärningen av andraspråket. Lightbown och Spada (1999, s. 35–36) skriver att även om man inte kan säga att förstaspråket inte har någon påverkan på andraspråksinlärning har forskare kunnat poängtera att man inte kan förutse alla fel som en andraspråksinlärare gör genom att se på inlärarens förstaspråk.

2.2 Den kognitiva synen på språkinlärning

Under 1960-talet började man fokusera mera på mentalistiskt och kognitivt inriktade inlärningsteorier. Den amerikanska lingvisten Noam Chomsky var upphovsmannen till den *generativa grammatiken*, som betonade språket som en medfödd förmåga. Enligt denna teori har varje talare av ett språk generativa regler representerade ”i hjärnan” och utifrån dessa kan talaren producera sådana grammatiska satser som hon eller han aldrig har hört tidigare. Chomsky kritiserade behavioristernas sätt att se på språkinlärning som en uppsättning av vanor som uppkommit genom härmning av tal de hört, eftersom det inte går ihop med att människor kan yttra meningar de aldrig tidigare hört. (Abrahamsson, 2009, s. 38–39; Lightbown & Spada, 1999, s. 15.)

Abrahamsson (2009, s. 39) tar upp att enligt den mentalistiska teorin om språkinlärning är språk något som är typiskt för människan och kan därför anses vara medfött hos människan. Chomsky menade att människorna är försedda med något han kallade LAD – *Language Acquisition Device* som styrs av *universell grammatik*, som innehåller en begränsad uppsättning av principer om hur olika naturliga språk kan uppbyggas. Lightbown och Spada (1999, s. 16) skriver att termen LAD inte användes av Chomsky eller hans följare i senare texter, utan att de övergick till att använda termen *universell grammatik*. Chomsky gav inte själv några implikationer om att man kunde anpassa teorin om *den universella grammatiken* på andraspråksinlärning, men andra forskare som utgått från Chomskys synsätt ansåg att det bästa sättet att beskriva andraspråksinlärning var med hjälp av teorin om *den universella grammatiken*. Det fanns även forskare som ansåg att det inte gick att använda sig av den teorin för andraspråksinlärare eftersom de oftast redan hade passerat *den kritiska perioden* för andraspråksinlärning. (Lightbown & Spada, 1999. s. 36.)

Enligt Lightbown och Spada (1999, s. 19) kan man jämföra Chomskys idéer om språkinlärning som medfödd förmåga med Eric Lennebergs teorier om språkutveckling ur en biologisk synpunkt. Lenneberg anser också att språkinlärningen sker enligt samma princip som när barnen lär sig att gå. Lenneberg utvecklade hypotesen om *den kritiska perioden*. Enligt Lenneberg finns det en kritisk period i barnens uppväxt efter vilken de inte längre kan lära sig tala om de inte gjort det före det. Han anser alltså att det är en begränsad tid under vilken språkinlärning kan ske.

Enligt Abrahamsson (2009, s. 47) såg den behavioristiska synen på språkinlärning och den kontrastiva analysen på fel som oönskade resultat av något som gått snett i inlärningen, medan forskarna på grund av den nya fokuseringen på inläraren och inlärarspråket, började se på fel som en naturlig del av inlärningsprocessen som inte går att undvika. Med metoden som kallas *felanalys*, som växte upp parallellt med interimsspråksteorin, kunde man studera interimsspråket och dess förändringar över tid. Felanalysen som dominerade ännu på 1970-talet bidrog till att forskarna började fokusera på de fel som andraspråksinlärare verkligen gjorde, och inte på de fel som inläraren borde göra. Även felanalysen hade sina brister och kritiserades för att fokusera på de målspråksavvikande dragen i inlärarspråket utan att ta hänsyn till

helheten. Felanalysen har så småningom försvunnit som dominerande metod, men används fortfarande som delkomponent till både kvantitativa och kvalitativa metoder. (Abrahamsson, 2009, s. 48–50.)

Som resultat av denna förändring i synsätt flyttades forskarnas fokus under 1960-talet till andraspråkinläringens resultat. (Abrahamsson, 2009, s. 21). Den moderna synen på andraspråksforskning uppstod då forskare under 1970-talet gjorde empiriska, longitudinella studier om barns förstaspråkstillägnande. Dessa studier gav tydliga implikationer om att barns språk oftast inte stämmer överens med vuxnas språk. Forskare inom detta synsätt ansåg då att man inte kunde säga att barns språkinläring skulle ske genom imitation av föräldrarnas språk. Enligt denna nya syn på språk och språkinläring riktades nu andraspråksforskningen på språkinläring som en dynamisk process samt inläraren som en aktiv användare av en mental grammatik. (Abrahamsson, 2009, s. 41–42.)

Sundgren (2011, s. 132–133) presenterar Piagets syn på tänkandet och inläringen. Piaget var intresserad av tänkandet bakom barnens handlingar och speciellt hur de förändrade sitt tänkande om det uppstod fel. Om man relaterar detta till undervisningen skulle man enligt Piagets tänkande inte fokusera på om eleven svarade fel på någon fråga utan försöka utreda vad eleven tänkt och hur den förstod frågan. Piaget ansåg att individen själv konstruerar sin kunskap.

2.3 Den sociokulturella synen på språkinläring

Medan Piaget var ett stort namn inom den kognitiva synen på språkinläring representerar Vygotsky den sociokulturella synen på språkinläring, där barnens utveckling är beroende av lärande. Vygotskys sätt att se på tänkande och lärande samt hans andra läror uppmärksammades i slutet på 1900-talet. Den sociokulturella synen på lärande utgår från att barnet utvecklas genom att lära sig nya saker. Vygotsky ansåg att den tidigare synen på lärande var förenklad och beskrev inte människan som en lärande individ. Han visade hur människan genom interaktion med andra människor utvecklar sin språkanvändning. Vygotsky ansåg alltså att samspelet med andra människor spelade en stor roll i språkinläringen. (Dysthe,

1996, s. 53–55; Hammarberg, 2004, s. 64–65.) Tandem som språkinlärningsmetod utgår från denna syn, att det är i interaktionen med andra människor som språkinläringen sker.

Enligt Vygotsky (1978, s. 72–75) påverkas barnens utveckling av samspelet mellan flera olika faktorer och att dessa tillsammans påverkar barnets beteende i olika utvecklingsskeden. Barnet använder sin tidigare kunskap i och återkopplar det nya till denna kunskap för att sedan ”reparera” den kunskap som redan finns för att överensstämja med den nya kunskapen. Därför bör man inom undervisningen visa på kopplingen till tidigare erfarenheter hos barn.

Säljö (2000, s. 12–13) anser att lärande inte är något som enbart tar plats i skolan och undervisningen, utan individen lär sig oftast också i andra sammanhang till exempel med sin familj, vänner eller i andra miljöer som inte har som primärt syfte att förmedla kunskap. Inläring är enligt honom en aspekt av mänsklig verksamhet. Säljö skriver också att lärande handlar om ”vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden.”.

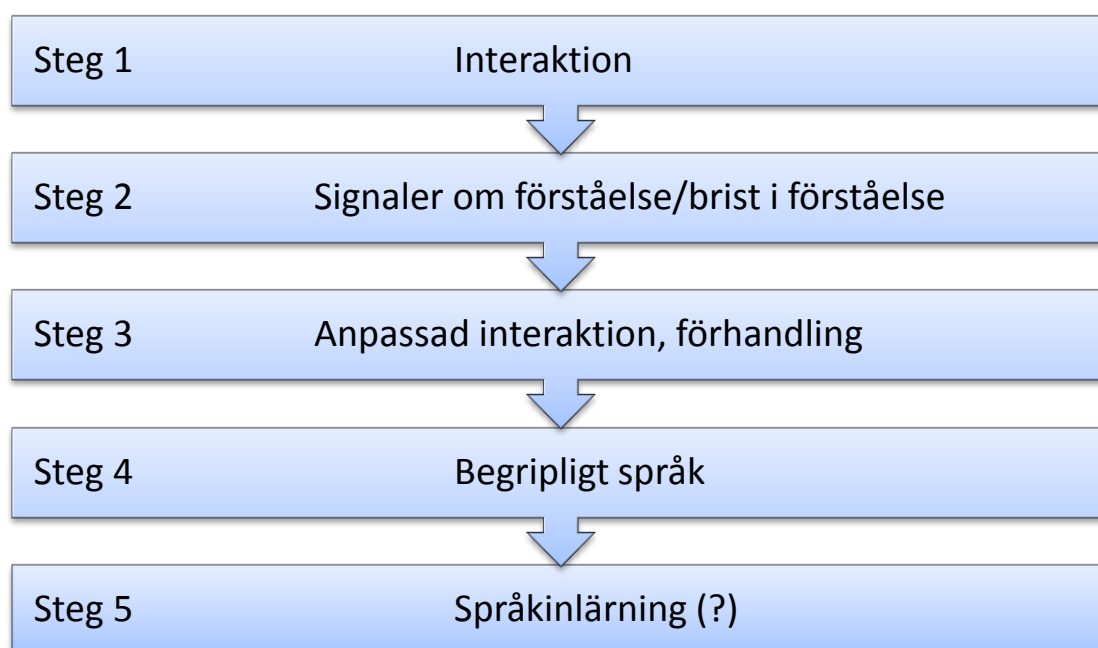
Dysthe (1996, s. 46–55) utgår i från en konstruktivistisk syn på lärande, som följer principerna inom sociokulturell syn på språkinläring. Enligt denna syn är det inläraren själv som konstruerar sin inläring genom att vara engagerad och arbeta för inläringen. ”Kunskap är inte något statiskt som kan överföras från lärare till elev, utan den byggs upp i samspel mellan individer” (Dysthe, 1996, s. 46). Dysthe skriver att det är karakteristiskt att inom det konstruktivistiska synsättet på inläring se inläring så att individen tar emot information, bearbetar den, kopplar ihop den med tidigare inlärt och reorganiserar kunskapen för att skapa ny förståelse.

Vygotsky (1978, s. 84–91; Lightbown & Spada, 1999, s. 23; Lindberg, 2004, s. 471–472) presenterar den proximala utvecklingszonen som skillnaden mellan den utvecklingsnivå där individen klarar av att lösa problem på egen hand, som kallas den verkliga utvecklingsnivån, och den utvecklingsnivån där individen med hjälp av eller i samspel med någon som har mera kunskap kan lösa problem. Man kan säga att man inom tandem tar den proximala utvecklingszonen i beaktande på så vis att det är modersmålstalaren, som alltså har mera kunskap i språket, som ska lära sin partner.

Lightbown och Spada (1999, s. 39) konstaterar att Krashen ansåg att det finns ett sätt att tillägna sig ett språk och det är genom begripligt inflöde (eng. input). Enligt Krashens input hypotes sker språktillägnande när inflödet (input) är begripligt men innehåller strukturer som är lite över den kompetensnivån som inläraren befinner sig på. Med andra ord innebär det alltså att inläraren förstår innehållet av det som sägs men inflödet innehåller någon struktur som inläraren inte ännu tillägnat sig. Krashen ansåg alltså att det inom andraspråkstillägnande, precis som inom förstaspråkstillägnande, finns en naturlig tillägnande ordning, och att inflödet ska innehålla något från nästa steg för att språktillägnande ska ske. (Krashen, 1982, s. 20–24; Hammarberg, 2004, s. 61.) Lindberg (1996, s. 39–41) poängterar inflödets roll i barns och vuxnas andraspråksinläring. Enligt Lindberg anses inflöde inom andraspråksinläring vara ”det språk som språkinläraren möter och som teoretiskt sätt är tillgängligt för inläring.”.

Long var av samma åsikt som Krashen, att begripligt inflöde har en betydelse för språkinläring, men till skillnad från Krashens input hypotes behövs det enligt Longs *interaktionshypotes* inte ett modifierat inflöde (input) för att inläring ska ske. Enligt interaktionshypotesen sker språkinläring på grund av förhandlingar om mening (eng. negotiation of meaning). (Ellis, 1999, s. 3–4; Abrahamsson, 2009, s. 180–181.)

Enligt Longs (1981) modell (se figur 1) sker språkinläring genom att parterna i interaktionen (steg 1) ger varandra signaler om förståelse och brist i förståelsen (steg 2), och när brister i förståelsen uppkommer förhandlas de och interaktionen blir anpassad efter dessa brister (steg 3). Efter förhandlingen blir språket begripligt (steg 4) för den parten i interaktionen som visat signaler på brist i förståelsen och då sker det språkinläring (steg 5) hos denna individ. Enligt denna modell är det förhandlingen och anpassningen av språket som leder till språkinläring. (Abrahamsson, 2009, s. 181; Lindberg, 2004, s. 465–466.) Lightbown och Spada (1999, s. 43) poängterar att enligt interaktionshypotesen behöver förhandlingen och anpassningen av språket inte leda till att talaren förenklar sitt språk, utan till en diskussion om språket som i sin tur leder till språkinläring. Tandem som språkinlärningsmetod utgår från tanken att inläring sker i interaktionen med en modersmålstalare av målspråket. I denna interaktion är det just signalerna om förståelse eller icke-förståelse som leder till att det språkliga problemet diskuteras och förhandlas vilket ger möjligheter till språkinläring.



Figur 1. Språkinläring enligt interaktionshypotesen (Long, 1981) (se Abrahamsson, 2009, s. 181; Lindberg, 2004, s. 466.)

Hammarberg (2004, s. 60–61) skriver om den interaktionella språksynen och andraspråksforskningen enligt vilken interaktionen anses vara drivkraften bakom språkinläring. Inom förstaspråksinläring är det interaktionen mellan en vuxen och ett barn som anses vara grunden, i andraspråkssammanhang är det ofta interaktionen mellan en målspråkstalare och en inlärare av språket (eng. NS-NNS, native-nonnative speaker) som är av intresse. I interaktionssituationen ger båda parterna sin insats för att inläring ska ske. Inom tandem är det just denna förutsättning som anses vara grunden till andraspråksinläring. Lindberg (1996, s. 39–43) tar också upp interaktionens roll för andraspråksinläring som en avgörande faktor.

Lindberg (2004, s. 469) lyfter fram Swains bidrag till utvecklandet av synen på interaktionens roll i andraspråksinläringen. Swain (1985) poängterade vikten av *begripligt utflöde* i inläringen av ett andraspråk. Begripligt utflöde innebär att den egna produktionen av andraspråket är en förutsättning för att andraspråktalaren ska kunna utveckla sitt språk. Enligt Swain är det av stor betydelse för språkinläringen att inläraren får använda andraspråket på ett meningsfullt sätt i interaktion.

2.4 Första-, andra- och främmandespråksinläring

Enligt Abrahamsson (2009, s. 13; Håkansson, 2003, s. 145) är förstaspråk det språk som barn tillägnar sig först genom att ”leva i språket” på så vis att vårdnadshavarna talar språket. Förstaspråk och modersmål brukar likställas eftersom modersmålet definieras som det första språk som tillägnats. Gällande förstaspråk brukar man också tala om tillägnande i stället för inläring, eftersom barnet tillägnar sig språket i en naturlig miljö och eftersom inläringen inte är medvetet från barnens sida.

Abrahamsson (2009, s. 13–14; Håkansson, 2003, s. 166–167) definierar *andraspråk* som ett språk som individen lär sig efter att förstaspråket har etablerats. Samtidigt påpekar han att dessa benämningar, *första-* och *andraspråk*, enbart syftar på ordningsföljden som individen lärt sig språken, inte hur bra den behärskar språket. *Andraspråk* termen kan också syfta på flera språk. Det behöver inte vara det språk man lärt sig som andra, utan också det tredje eller fjärde språket kan kallas för andraspråk. Förutom att man skiljer mellan första- och andraspråk kan man också skilja mellan andraspråk och *främmandespråk*. När man talar om främmandespråksinläring syftar man på inläring av ett språk som inte sker i en miljö där språket används naturligt. Termerna andraspråk och främmandespråk används inte alltid alternerande, utan termen andraspråk kan användas som övergripande term även för främmandespråk. (Abrahamsson, 2009, s. 14–15.)

Abrahamsson (2009, s. 16) gör även skillnad mellan *formell* och *informell inläring*. Formell inläring kallas inläring som sker i klassrummet och informell inläring är inläring som sker utan undervisning. Även tandem kan vara informellt eller formellt, så att klasstandem är en formell form av tandem där inläring sker i undervisningssammanhang och sådana former av tandem där ingen undervisning sker handlar det om informell språkinläring (Karjalainen m.fl. 2013). Enligt Lindberg (1996, s. 53) kan man inte genom formell inläring nå en nivå i språkkunskap där språket kan användas obehindrat i en spontan kommunikation. Formell och informell inläring kan dock enligt Abrahamsson (2009, s. 16) inte likställas med termerna *främmandespråk* och *andraspråk*, eftersom *främmande- och andraspråksinläring* inte är bundna till var inläringen sker.

3 Språkundervisning

I detta kapitel presenterar jag språkundervisningen ur olika perspektiv. Fokus ligger på den kommunikativa undervisningen, eftersom tandem som metod hör inom ramarna för kommunikativ språkundervisning. Först presenterar jag kort i avsnitt 3.1 två olika språkundervisningsmetoder som stöder sig på den kognitiva synen på språkinläring. I avsnitt 3.2 går jag in på den kommunikativa språkundervisningen och tar upp vad tandem som språkinlärningsmetod har gemensamt med kommunikativ språkundervisning. I avsnitt 3.3 tar jag upp språkundervisningen i de finländska gymnasierna utifrån *Grunderna för gymnasiets läroplan* (2003).

3.1 Från en formalistisk till en aktivistisk språkundervisning

Språkundervisningen och undervisningsmetoderna har varierat genom tiden. Det som enligt Tornberg (2000, s. 25–26) är problematiskt är att det inte går att säga att en undervisningsmetod skulle vara bättre än någon annan, eftersom människor lär sig på olika sätt. Tidigare forskning har fokuserat på undervisningsmetoderna, men det har skett en förändring i forskarens intresse och fokus har förflyttats till att se på hur lärandet går till. Tornberg (2000, s. 25–26) redogör också för en växling mellan en aktivistisk språkundervisning och en formalistisk språkundervisning som forskarna Rivers och Kelly kommit fram till. Orsakerna till pendlingen mellan dessa ligger i vilken social roll de olika språken spelat vid olika tidpunkter. Hon skriver också att enligt Kelly har idéerna om språkinläring och språkundervisning inte förändrats under de senaste 2000 år så drastiskt som man tror, utan språkundervisningens mål har under alla dessa år varit samma och det som har förändrats är metoderna som skapats utifrån dessa idéer.

Enligt Tornberg (2000, s. 27–29) tar man inom aktivismen fasta på hur språket används medan man inom formalismen ser på språkets form och grammatiken. Skillnaden mellan aktivismen och formalismen kan bra exemplifieras med två undervisningsmetoder, *grammatik och översättningsmetoden samt direktmetoden*. *Grammatik- och översättningsmetoden* fokuserar på grammatiska regler i språket och översättning från språk till språk. Som redan namnet säger, är grammatik- och

översättningsmetoden en formalistisk metod. Denna metod har sina rötter i 1700-talet. Undervisningen med grammatik- och översättningsmetoden utgick från grammatiska regler som man sedan tillämpade i användning av språket.

Grammatik- och översättningsmetoden har som kännetecknande drag följande: undervisningen sker på modersmålet, grammatikaliska regler har långa förklaringar som tillämpas först efter att inläring av dessa skett, förståelsekontroll av litterära texter sker genom översättning, den vanligaste övningsformen är översättning av isolerade meningar och att texter i huvudsak är underlag för grammatiska analyser. Tornberg poängterar också att även om denna metod mött mycket kritik efter sin uppkomst innehöll språkundervisningen ännu på 2000-talet vissa drag som kan tänkas kännetecknas med grammatik- och översättningsmetoden, till exempel att man ofta utgår från inlärares modersmål och att vissa inlärare väljer att arbeta med översättning för att lösa problem som uppstår. (Tornberg, 2000, s. 27–29.) Grammatik- och översättningsmetoden utgår från en kognitiv syn på språkinläring.

Motsatsen till denna metod är *direktmetoden*, som istället betonade det talade språket. Direktmetoden har sina rötter i mitten av 1800-talet. Till skillnad från grammatik- och översättningsmetoden använde man i undervisningen med direktmetoden alltid målspråket. De drag som karakteriserar direktmetoden är att: det vardagliga talspråket står i fokus, undervisningen sker enbart på målspråket, texterna är korta och språkligt tillrättalagda, förklaringar sker på målspråket med hjälp av synonymer och kroppsspråk, stor vikt läggs på intonationen och uttalet av ord och språkljud samt att övningarna består av substitutionsövningar, diktamensövningar, berättande och fri skrivning. Direktmetoden var alltså mer aktivistisk i sin utformning och det som är utmärkande för metoden är att språkinläringen anses ske genom enspråkig övning. (Tornberg, 2000, 29–32.)

Tandemundervisningen kan också ses utgå från en aktivistisk språkundervisning. I stil med direktmetoden sker språkundervisningen i tandem på målspråket och det är det vardagliga språket som står i fokus. Men till skillnad från direktmetoden står den största fokuspunkten inom tandem på interaktionen mellan en modersmålstalare och en andraspråkstalare, som alltså är inlärare av tandemspråket. Tandem grundar sig starkt på den kommunikativa språkundervisningen, som utgår från en sociokulturell syn på språkinläringen.

3.2 Kommunikativ språkundervisning

Lindberg (1996, s. 23–34) skriver att sociolingvisten Hymes (1972) var den första som använde begreppet kommunikativ kompetens, som är grunden till den kommunikativa språksynen. Sundell (2001, s. 39–40) presenterar kommunikativ kompetens som kan delas i flera olika delområden. Kommunikativ kompetens handlar om lingvistisk, socio-lingvistisk, diskursiv, strategisk, socio-kulturell och social kompetens. Lingvistisk kompetens innebär kunskap om språkets form (ord, uttal och språkets grammatik). Med socio-lingvistisk kompetens avses vetenskapen om hur språket används i olika sociala situationer. Diskursiv kompetens handlar om förmågan att skapa sammanhang i olika diskurser. När talarens språkliga kompetens inte räcker till behövs strategisk kompetens för att upprätthålla diskussionen. Strategisk kompetens kan handla om olika kommunikationsstrategier som kan tas som stöd i kommunikationen, så som till exempel kroppsspråk och omformuleringar.

Hymes ansåg, till skillnad från Chomsky, att man i språkundervisningen borde ta den kommunikativa kompetensen i beaktande. Eftersom forskare på den tiden hade insett att behärskandet av ett språk innebar mycket mer än bara att kunna de grammatikaliska reglerna för språket, togs denna språksyn emot med positiva attityder. Enligt Hammarberg (2004, s. 36–38) stod termen kommunikativ kompetens för både språklig kunskap och färdighet, som var mera än bara en språkkompetens hos individen (vilket Chomsky ansåg med sitt begrepp) eftersom den innefattade kompetensen att använda språket i kommunikation.

Kommunikativ språkundervisning utgår från grundprincipen att målspråket används i processen att lära sig det andraspråket. Istället för att betona språkets grammatikaliska regler fokuserar man på själva språkets funktioner. Arbetet med språket sker genom interaktion och det innebär att eleverna samspekar med varandra för att till exempel lösa olika problem, spela spel eller göra dramaövningar. Inom kommunikativ språkundervisning poängteras förmågan att kunna förmedla ett budskap även om man har brister i språket. Eleverna lär sig att man blir förstådd även om språket inte är grammatikaliskt fullt rätt och att man också kan förstå andra trots brister i språket. Detta fungerar också som en motiverande faktor för eleverna. Eleverna ser också nyttan i att lära sig språket när de vet att de kan använda det i

kommunikation. Den lingvistiska kompetensen integreras med till exempel kunskap om hur språket kan användas i olika situationer. (Larsen-Freeman, 2000, s. 121–136.) Den kommunikativa språkundervisningen kan kopplas till den sociokulturella synen på lärandet, som anser att lärande sker genom interaktion med andra individer (se avsnitt 2.3).

Lindberg (1996, s. 30) presenterar Nunans (1991) fem kännetecknande drag för kommunikativ språkundervisning. Det första kännetecknande draget är att interaktionen betonas och det andra att autentiskt material prioriteras. Det tredje draget behandlar inlärares möjligheter att koncentrera sig på själva inläringen. För det fjärde ska utgångspunkten för undervisningen ligga hos inlärares egna erfarenheter. Det sista kännetecknande draget är att man i undervisningen fokuserar på sambandet mellan klassrummet och det verkliga livet. I klasstandem tas alla dessa punkter i beaktande och även med hjälp av dessa kännetecknande drag kan man säga att klasstandem är kommunikativ språkundervisning.

Klasstandem utgår från att inläringen sker i interaktionen mellan tandempartnerna. I klasstandem finns det alltid tillgång till autentiskt material i form av en modersmåls talare av tandemspråket. Den tredje punkten behandlar inlärares möjligheter att koncentrera sig på själva inläringen, vilket deltagare i klasstandem får göra. I tandemparen kommer de överens om regler för sitt samarbete och då arbetar de också utifrån sina erfarenheter och kunskaper. Den sista punkten som handlar om en anknytning mellan klassrummet och det verkliga livet, kommer tydligt fram i klasstandem. Klasstandem anknyter klassrummet och det verkliga livet ihop genom att man betonar kommunikativa färdigheter och hur studeranden kan klara sig utanför skolan med det andraspråket. Eftersom Finland har två nationella språk är behärskningsen av det andraspråket till en stor tillgång i studerandes verkliga liv och deras framtid.

3.3 Språkundervisningen i finländska gymnasier

Grunderna för gymnasiets läroplan (GGLp, 2003) förespråkar en studiemiljö som främjar studerandes kommunikativa kompetens och en verklighetsanknuten undervisning. Studerande ska kunna se nyttan med inläringen och kunna använda det

inlärda utanför skolan. Undervisningen i finländska gymnasier ska enligt Grunderna för gymnasiets läroplan (2003) bygga på en inläringssyn, där lärandet uppstår som en aktiv och målinriktad verksamhet. Studeranden ska utifrån sina tidigare kunskaper behandla och tolka information som ges i samverkan med andra studerande, med lärarna och med omvärlden. Enligt GGLp03 är lärandet ”knutet till den aktivitet, den situation och den kultur där det försiggår. Färdigheter eller fakta som inlärts i en viss situation överförs inte automatiskt i användbar form.”.

Grunderna för gymnasiets läroplan (2003) anger tydligt de huvudsakliga teman samt syften med språkundervisningen i gymnasierna i Finland. Enligt GGLp03 ska undervisningen i svenska i finska skolor utveckla studerandes färdigheter i interkulturell kommunikation. Undervisningen ska ge möjligheter för studerande att utveckla sina instinkter, förståelse för och uppfattning av de nordiska samhällen och deras kulturer. Syftet med svenskundervisningen är att ”att hjälpa dem att inse att en förutsättning för verklig kommunikationsförmåga är en långsiktig och allsidig kommunikativ träning” (dem=studerande). Enligt GGLp03 är syftet för undervisningen i finska i de svenska gymnasierna i Finland att ge en så god grund som möjligt för högskole- och yrkesstudier. Studerande ska också fördjupa sin kännedom om det finländska samhället och den nationella kulturen. Finskundervisningen ska fördjupa studerandes kunskaper och färdigheter i finska.

4 Tandem

I detta kapitel presenterar jag tandem som språkinlärningsmetod och olika former av tandem. Tandem har varierande former beroende på hur de har utvecklats. Alla tandemformer har dock gemensamma drag, som de grundläggande tandemprinciperna. I avsnitt 4.1 presenterar jag ursprunget till tandem samt grundprinciperna inom tandem. I avsnitt 4.2 går jag in på olika former av tandem och sedan i avsnitt 4.3 tar jag upp klasstandom. I det sista avsnittet relaterar jag tandem till andra språkundervisningsmetoder.

4.1 Tandem som språkinlärningsmetod

Som språkinlärningsmetod har tandem sitt ursprung i ett ungdomsbyte mellan tyska och franska ungdomar, som ägde rum 1963. Efter detta har tandem blivit allt mer populär som språkinlärningsmetod runt om i världen. Även om tandem har använts i över 50 år är forskningen kring tandem ännu i startgroparna. Mest har det forskats inom tandem i Tyskland och Schweiz, men även en del i Norden. Karjalainen är den första i Norden som forskat i och doktorerat på tandem. (Karjalainen, 2011, s. 27). Tandemforskning handlar för övrigt om situationer inom främmandespråksinläring, alltså inläring av ett språk som inte finns i omgivningen. I Finland är situationen avvikande och unik på det sättet att Finland har två officiella språk och särskilt i tvåspråkiga kommuner används de båda inhemska språken på alla nivåer i samhället. (Pörn & Karjalainen, 2013.)

Tandem går ut på att två människor med olika modersmål samtalar med varandra i syfte att lära sig varandras språk. Genom att växla mellan språken fungerar parterna turvis som lärande part och turvis som språklig mentor i sitt modersmål. Att växla mellan språken innebär dock inte att talarna ständigt byter språk, utan de ska i tandemparet tala ett språk i taget. (Karjalainen, 2007, s. 6–7; Pörn & Karjalainen, 2013.)

Tandempartnern ska fungera som en språklig modell och stöd men inte ta lärarens roll. Detta innebär alltså att modersmålstalaren inte ska behöva till exempel förklara grammatikaliska regler för den andra. Parterna får öva sig i både språkanvändning och språkförståelse, eftersom den tid som används för båda språken fördelar sig jämnt. En grund inom tandemsamtal är att parterna korrigerar varandra och ger respons i den mån den andra önskar. Det är också viktigt att båda parterna får påverka vad de diskuterar om under tandemsamtalen. (Karjalainen, 2011, s. 37–41.)

Tandem som språkinlärningsmetod fokuserar på lärande i samarbete med andra samt interaktionen som det viktigaste redskapet för inläringen av ett språk. Tandem har alltså en grund i den sociokulturella synen på språkinläring (se avsnitt 2.3). Brammerts (1996a, s. 2) definierar språkinläring i tandem som en öppen inläring där två människor med olika modersmål samarbetar. Språket används i detta sammanhang för att man ska få mera kunskap om sin samtalspartner och hans eller hennes kultur samt för att samtala om andra ämnen och få information av annat slag. Samtalspartnerna är till för att hjälpa den andra att förbättra sina språkfärdigheter. Brammerts (1996b, s. 61–62) skriver om tre olika områden där tandempartnern kan hjälpa den andre att förbättra sina språkfärdigheter. För det första lär man sig med partnern som modell, för det andra får man hjälp av partnern att formulera sig rätt och för det tredje kan man använda sig av rättelserna man får av tandempartnern för att lära sig språket.

De bärande koncepten i tandem är enligt Brammerts (1996a, s. 3–4; Brammerts, 2003, s. 13–22) ömsesidighet och inlärarautonomi. Ömsesidigheten grundar sig på att båda parterna bidrar med något till arbetet. Eftersom båda parterna är beroende av varandra och den andras insats i arbetet, måste båda stödja varandra och vara intresserade av den andras inläring, så att det ska bli en framgångsrik inlärningsprocess för båda parterna. Det är meningen att arbetet ska vara rättvist och att båda språken och parterna ska behandlas rättvist och med samma ambition. Inlärarautonomi baserar sig på att parterna i tandem själva är ansvariga för sin egen inläring och det är bara de själva som kan avgöra hur inläring ska ske. Inlärarautonomin är också viktig eftersom tandemparterna inte eventuellt har samma behov av inläring. Tandemparterna kan också ha olika utgångspunkter och därför behöver de göra upp sina egna mål och bestämma vilka metoder som passar bäst.

Båda parterna i tandem ska ta ansvar för sitt eget lärande och det kräver att båda parterna planerar, följer upp och utvärderar sin inläring. Det är också viktigt att båda parterna är redo att ta detta ansvar. Ansvarstagning för sin egen inläring handlar också om att man som inlärare är medveten om vad man behöver den andras hjälp med och hur man vill att tandempartnern ska korrigera. Det är viktigt att tandemparet diskuterar dessa aspekter i början av samarbetet så att de vet hur den andra vill bli korrigerad och kan ta hänsyn till den andras önskemål. (Brammerts & Calvert, 2003, s. 36; Brammerts 2003, s. 14.)

I tandem fokuserar tandempartnerna både på de språkliga aspekterna och också själva innehållet av kommunikationen. Detta kännetecknande drag lyfts även fram av Brammerts och Calvert (2003, s. 32). Det finns alltså ett tudelat fokus på form och innehåll i tandem som språkinlärningsmetod. Brammerts och Calvert poängterar att målet med tandem som språkinlärningsmetod är att lära sig språk och att denna aspekt därför inte bör glömmas i tandemarbetet. Enligt dem kan man i diskussionen glömma bort att uppmärksamma obekanta ord och uttryck om man fokuserar för mycket på innehållet av diskussionen, och detta kan leda till att språkutvecklingen kanske inte är så effektiv som den kunde vara. Det som är det mest idealiska är alltså att uppgifterna i tandem har ett tudelat fokus på både innehåll och form.

4.2 Olika former av tandem

Tandem kan indelas grovt i två olika former som är närtandem, eller också kallat face-to-face-tandem, och distanstandem, det vill säga tandem som huvudsakligen sker via elektroniska medier, också kallad eTandem. I närtandem träffas parterna personligen och kommunicerar muntligt med varandra. Närtandem har den fördelen att parterna i diskussionen kan använda sig av till exempel tonfall, gester och miner som stöd. Tillgången till olika kommunikationsformer hjälper till att minimera missförstånd som kan ske när tandemspråket inte fullt behärskas ännu. (Brammerts & Calvert, 2003, s. 32–34.)

Tyngdpunkten i närtandem ligger vid muntlig produktion, men detta behöver inte betyda att man inom närtandem inte kan öva på läsförståelse eller skrivförmåga.

Inom närtandem kan man till exempel läsa artiklar eller böcker som man sedan diskuterar tillsammans. Om man vill öva sin skrivförmåga kan man till exempel skriva texter som man sedan går igenom tillsammans med sin tandempartner. När det gäller eTandem måste man ha tillgång till en teknisk utrustning som tillämpar sig för virtuell interaktion. eTandem kan ske i form av e-post, videokonferenser, chatt, Skype eller andra virtuella inlärningsmiljöer. (Brammerts & Calvert, 2003, s. 32–33.)

En form av närtandem är FinTandem. Fin syftar på Finland eftersom detta är en tandemkurs som tillämpas i Finland och uppkommit i Finland. I Vasa har FinTandem ordnats sedan år 2002 av Vasa Arbis. Från och med hösten 2005 har kursen ordnats i samarbete med Korsholms vuxeninstitut. FinTandem riktar sig alltså till vuxna inlärare. Man kan anmäla sig till FinTandem när som helst under läsåret, men det är vanligast att vara med hela läsåret. Det första närstudietillfället ordnas via institutet och där träffar man sin tandempartner. Efter det är det upp till tandempartnerna hur ofta och när de träffas. Det betyder att FinTandemkursen är självstyrd och inlärarautonomin är hög. Det finns inga krav på språkkunskapsnivå för att kunna delta i FinTandem, men det rekommenderas att man behärskar grunderna inom det språk man vill lära sig. (FinTandem, 2014.)

Under läsåret ordnas vidare fem närstudietillfällen vars syfte är att stödja deltagarna och ge tips åt dem, hur de tillsammans med sin tandempartner kan gå till väga. Förutom dessa närstudietillfällen har deltagarna möjlighet att få individuellt stöd under kursens gång. När tandempartnerna träffas utanför dessa ordnade tillfällen kan det ske hemma hos dem, på café eller på något annat överenskommet ställe. (FinTandem, 2014.)

4.3 Tandem i klassrumskontext

Tandem i klassrumskontext kallas för klasstandem. Det är alltså frågan om språkundervisning i skolan utifrån tandemprinciper. I klasstandem ser man interaktionen både som ett mål och ett medel, eftersom målet för undervisningen är att kunna konversera på tandemspråket samtidigt som interaktionen fungerar som det medel som används för att lära sig tandemspråket. I klasstandem är det studerande som jobbar i tandempär och turvis fungerar som språklig modell i sitt modersmål. I

klasstandem har läraren dock också en viktig roll men man utgår från inlärautonomiprincipen och ansvaret för inläringen ligger hos studerandena. Läraren ansvarar för de huvudsakliga målen för lärandet och evalueringen av studerandes lärande enligt läroplanen. Även om läraren har en mer tillbakadragen roll i själva klassrumssituationen är det ändå läraren som planerar innehållet av kursen. Arbetet i tandemparet sker i klassrumskontext och även andra studerande är närvarande, men huvudsakligen jobbar studerandena med sitt eget par. (Karjalainen m.fl. 2013. s. 168–171.)

Pörn och Karjalainen (2013) tar upp att klasstandem i Finland organiseras, till skillnad från många andra länder, inom undervisningen av det andra inhemska språket. Eftersom det i Finland också finns finska och svenska skolor som ligger nära varandra, för att inte tala om det ökande antalet samlokaliserade skolor, är det fullt möjligt att ordna klasstandem. I dessa sammanhang kan tandem ordnas som närtandem där studerande träffar varandra ansikte mot ansikte. En annan möjlighet är att använda den virtuella eTandem metoden för att studerande ska få kontakt med studerande från den andra språkgruppen.

I praktiken går klasstandem till så att undervisningsgrupperna består till hälften av finskspråkiga och till hälften av svenskspråkiga studerande. Lärarna undervisar grupperna parallellt, så att när ena gruppen har finska med finkläraren har andra gruppen svenska med svensklärare och nästa lektion tvärtom. Under dessa lektioner fungerar studerandena turvis som den som lär sig och den som stöder den andra. På finsklektionerna är det den finskspråkiga som fungerar som stöd för den svenskspråkiga och på svensklektioner är det den svenskspråkiga studerandes tur att stödja den finskspråkiga studerandes inläring av tandemspråket. (Pörn & Karjalainen, 2013.) För vidare precisering av klasstandem och undervisningsgrupper se avsnitt 5.3.

I tidigare forskning kring tandem har man för det mesta koncentrerat sig på informella tandemformer på högskolenivå eller för vuxna (Rost-Roth, 1995; Karjalainen, 2011). Både Rost-Roth (1995) och Karjalainen (2011) koncentrerar sig på möjligheterna för språkinläring genom tandem. Karjalainen (2011, s. 197) ser i sin forskning på att ”hur inlärare i FinTandem löser problem i språkproduktion på tandemspråket svenska och hurdana inlärningsmöjligheter dessa problem och

lösningar skapar”. Karjalainen (2011) lyfter fram kodväxling som en kommunikationsstrategi som används i tandemsamtal. Hon har alltså sett på kodväxling som något som händer när talaren har brister i språket, till skillnad från till exempel Norrby och Håkansson (2007, s. 36–37) som anser att individen behöver en mycket god kunskap inom båda språken för att kunna kodväxla. Karjalainen (2011, s. 137–141) har i sin forskning fått resultatet att kodväxling används av deltagarna i FinTandem som en kommunikationsstrategi i en relativt hög mån.

Karjalainen (2011) och Roth-Roth (1995) har båda i sina forskningar kommit fram till att den språkliga aspekt som uppmärksammas mest i tandemsamtal är ordförrådet. När det är problem med ord lyfts detta oftare upp till diskussion än språkliga aspekter gällande större helheter. Karjalainen (2011, s. 200) anser att den stora mängden topikaliseringar kring problem på ord nivå handlar om att man behöver ett visst ordförråd inom ett språk för att kunna använda språket.

4.4 Tandem och andra språkundervisningsmetoder

Genom att jämföra ”traditionell” (reguljär) språkundervisning, språkbad och CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) med tandem, får man en bättre uppfattning om tandem som metod och i vilka aspekter den skiljer sig från andra språkundervisningsmetoder. I den *traditionella/ reguljära språkundervisningen* anses språket vara ett inlärningsobjekt, alltså målet för inläringen, och används alltså inte som ett medel för att stötta inläringen. Den traditionella språkundervisningens mål är formulerade utifrån lingvistiska beskrivningselement, som fonologiska, syntaktiska och lexikala element. (Karjalainen, m.fl, 2013.)

Karjalainen m.fl. (2013) tar upp skillnaden mellan klasstandem och informell tandem. Inom informell tandem är det tandemparet själva som påverkar allt inom sitt samarbete, vilket man kan anse betyda att inlärarautonomin är större inom informell tandem. Klasstandem följer läroplanen, vilket betyder att det finns vissa teman och grammatikaliska strukturer som måste behandlas under kursen och parens samtal. Som ledare av verksamheten blir lärarens roll viktig, även om läraren annars har en mer passiv roll i klasstandem.

Med *CLIL-undervisning* syftar man på ett undervisningssätt där innehållsundervisning och språkundervisning integreras. Även om själva termen CLIL inte skapades före 1994, har metoden i sig själv en lång historia som går tillbaka över 5 000 år (Jäppinen, 2004, s. 194). Enligt Jäppinen är undervisning på främmande språk och CLIL-undervisning synonyma, eftersom de båda syftar på undervisning som sker på ett främmande språk och används som både mål och medel i undervisningen. Jäppinen (2004, s. 195) skriver också att CLIL-undervisningen anses främja inlärnigen av främmande språk, eftersom eleverna får mera tid på sig att lära sig det främmande språket. Med hjälp av CLIL-undervisning kan man påbörja språkundervisningen tidigare och detta anses också bidra till bättre kunskaper inom det främmande språket.

Språkbud innebär att ämnesundervisningen i skolan från de tidigaste årskurserna sker på ett annat språk än elevernas förstaspråk. Enligt den kanadensiska modellen finns det även modeller som börjar i tidigare årskurser, men den mest använda modellen är det tidiga fullständiga språkbudet, som startar vid förskoleålder. I Finland är det huvudsakligen finska elever som går i språkbadsundervisning som då sker på svenska, eftersom finska är majoritetsspråket och svenska minoritetsspråket i Finland. (Laurén, 2007, s. 19–25.)

Enligt Baker (2006, s. 307) har språkbadsundervisning sin grund i idén att förstaspråket tillägnas omedvetet och denna process försöker man inom språkbadsundervisning återskapa. I språkbadsundervisningen fokuserar man på innehållet istället för att ha fokuspunkten på själva språket. Laurén (2007, s. 19–25) presenterar de mest kännetecknande dragen i språkbadsundervisning. Dessa drag är följande: läraren använder enbart språkbadsspråket, man fokuserar inom språkbadsundervisning på meningsfull och autentisk interaktion, man tror på betydelsen av rikligt inflöde (input), man betonar innehållet istället för språket, läraren gör implicita korrigeringar av elevernas språk, läsinlärnigen sker på språkbadsspråket och i början av språkbud prioriterar man förståelse. Det är också viktigt att läraren förstår elevernas förstaspråk och uppmuntrar eleverna till att ta initiativ. Läraren ska också vara duktig på att använda gester och kroppsspråk som stöd för sitt tal.

	Klasstandem	Reguljär språkundervisning	CLIL/ språkbad	Tandem i informell kontext
Interaktions- partner	-infödd talare -språklärare -andra inlärare	-språklärare -andra inlärare	-språklärare -andra inlärare	-infödd talare
Interaktionens och språkets funktioner	-lärandemål -medel för att lära sig	-lärandemål	-lärandemål -medel för att lära sig	-lärandemål -medel för att lära sig
Grammatikun- dervisning	-explicit undervisning -implicit men systematiskt via målspråksanvänd- ning i interaktion och uppgifter	-explicit undervisning	-implicit men systematiskt via målspråksanvänd- ning i interaktion och uppgifter	-implicit via målspråksanvändning i interaktion
Lektionstyp	-språklektioner	-språklektioner	-alla ämnen	-
Läroplan	-nationell	-nationell	-nationell	-
Språklig modell och expert	-infödd talare -lärare	-lärare	-lärare	-infödd talare

Tabell 1. En överblick av olika språkinlärnings och -undervisningssätt

(*Overview on different language learning and teaching contexts.* Karjalainen m.fl., 2013, översättning)

I tabell 1 kan man se på vilka sätt klasstandem och tandem i informella kontexter skiljer sig och vad tandem har gemensamt med traditionell/reguljär språkundervisning, språkbad och CLIL. I tabellen kan vi läsa att både klasstandem och informell tandem bygger på samarbete mellan två individer som har olika modersmål. Inom traditionell undervisning och språkbad finns det inte alltid en modersmålstalare i målspråket med i samarbetet. Inom klasstandem är det inte enbart läraren som eleverna hör tala målspråket utan de har också en modell av en modersmålstalare. Även om man här behöver påpeka att läraren inom språkbad kan vara en modersmålstalare av språkbadsspråket.

Inom klasstandem, liksom inom språkbad och informell tandem, används språket både som mål och medel i undervisningen. Där är det bara den traditionella språkundervisningen som avviker genom att språket där endast är ett mål för

inläringen. Man kan också säga att klasstandem är mångsidig gällande lärandet av språkets grammatikaliska strukturer, eftersom denna inläring inom klasstandem sker både implicit genom interaktion på språket och explicit genom undervisning av läraren.

5 Metod

I detta kapitel presenterar jag min studie, som är en kvalitativ forskning med kvantitativa inslag. I första avsnittet skriver jag om syftet och forskningsfrågorna. Efter det presenterar jag forskningens ansats och presenterar den videoetnografiska fallstudien. I det tredje avsnittet går jag in på materialet som står som grund för min avhandling samt Klasstandem-projektet. Det fjärde avsnittet behandlar hur bearbetningen och analysen av materialet gått till. I det sista avsnittet redogör jag för forskningens reliabilitet, validitet och etik.

5.1 Syfte och forskningsfrågor

Jag vill med min avhandling och forskning öka kunskapen om och beskriva i vilken mån och vid hurdana språkliga problem språkbyten sker i tandemsamtal. Jag har också som intresse att se i samband med hurdana uppgiftstyper som språkbyte sker. Som jag skrev i avsnitt 1.2 är det inom tandemundervisning menat att studeranden ska hålla sig till tandemspråket under lektionen. Jag utgår ändå från att språkbyte under lektionerna sker, eftersom det alltid är en i tandemparet som inte har tandemspråket som sitt modersmål och håller på att lära sig det andraspråket. Jag förväntar mig alltså att det är andraspråkstalaren som byter till sitt modersmål. Men det är intressant att undersöka om modersmålstalaren också byter språk, och i sådana fall varför detta språkbyte sker.

Forskningsfrågorna:

1. Vilken partner byter språk och i vilken mån?
2. Vid hurdana språkliga problem sker språkbyten?
3. I samband med hurdana uppgiftstyper sker språkbyten?

5.2 Videoetnografisk fallstudie

Forskningen som gjorts är en fallstudie och forskningsansatsen är videoetnografi. I denna forskning valde jag att göra videoobservation eftersom det inom projektet fanns ett stort insamlat material av videoinspelningar, som skulle passa för att forska det tema som intresserade mig, det vill säga språkbyte. Genom videoobservation kan man lätt ta fasta på språkbytessituationerna och spela upp dem flera gånger. Min forskning är av kvalitativ art men har kvantitativa inslag där jag presenterar resultaten i kvantitativ form. Jag presenterar nu först etnografi, eftersom videoetnografi är en gren av etnografi. Sedan presenterar jag specifikt videoetnografi. Efter det går jag in på vad en fallstudie är, och varför min studie är en fallstudie.

5.2.1 Etnografi

Metsämuuronen (2006, s. 220; Kullberg, 2004, s. 11) skriver att etnografi som ord härstammar från grekiska och om man ser på begreppet ordagrant står det för att beskriva människan eller skriva om människan. Etnografi är en form av observering som sker i naturliga förhållanden i den sociala verkligheten under en längre tid. Hur lång en längre tid är, kan variera till exempel enligt forskningsobjektet. När man forskar inom skolvärlden anses en lämplig längd på observationstiden vara ett läsår. Den observerade situationen är oftast en specifik situation eller en specifik grupps aktivitet. (Eskola & Suoranta, 2001, s. 103–106; Metsämuuronen, 2006, s. 94, 219.) Materialet som jag analyserat har spelats in under två terminer, och faller så under det som anses vara lämplig längd på en etnografisk studie av skolvärlden. Kullberg (2004, s. 15) beskriver en etnografisk studie med att de undersöker fenomen i naturliga förhållanden och att det är det naturliga flödet av händelser som är i fokus för en etnografisk studie.

Enligt Kullberg (2004, s. 45; Syrjäläinen, 1994, s. 68) är förberedelserna inför en etnografisk studie tidskrävande och omfattande, men betydelsen bakom dem är oerhört viktiga för studien. Forskaren ska först ställa problem som den vill få svar på, sedan ska forskaren vidare bekanta sig med litteratur som behandlar de problem

forskaren vill få svar på och också tidigare utförda studier inom området. Noggranna förberedelser bidrar till en god studie och utförlig forskningsrapport. Merriam (1994, s. 251; Syrjäläinen, 1994, s. 99) skriver att man i en etnografisk studie fokuserar på mångsidighet, grundlighet och djuphet i stället för till exempel mängden av informanter. Därför ska en etnografisk forskningsrapport vara exakt och ge en bra bild om hur forskaren gått till väga samt beskriva vad som forskas. Enligt Bell (2006, s. 26–27) kritiseras den etnografiska metoden för att vara icke-generaliserbar. Bell (2006, s. 27) poängterar att även om resultat av etnografiska studier inte kan generaliseras till alla människor kan de ändå jämföras med andra grupper i liknande situationer.

5.2.2 Videoetnografi

Knoblauch och Tuma (2011, s. 416–417) anser att videoetnografi är en egen specifik gren inom etnografi eftersom användningen av videoinspelningar möjliggör en väldigt djupgående analys av en variation av data som man får tillhands med hjälp av videofilmning. Barron (2007, s. 168) tar upp att videoinspelning som datainsamlingsmetod har genom sin utveckling använts mycket i forskning där man önskar förklara och förstå hur ett fenomen sker, till exempel inläring av något eller interaktion mellan individer. Mitt fokus i avhandlingen ligger vid att redogöra för språkbyten som sker i tandemparens interaktion, och videoinspelningar av denna interaktion är idealiska för mitt syfte. I forskning om människor och interaktion mellan människor har video som insamlingsmetod blivit allt mer vanlig, inte minst beroende på teknologins utveckling. Videoinspelning har förutom sina positiva egenskaper också utmaningar både gällande insamlingen av ett bra material samt analysen av det insamlade materialet. Observation av det insamlade materialet behöver alltid planering för att det ska vara meningsfullt. (Barron, 2007, s. 159, 170.)

Barron (2007, s. 170–171) presenterar problemet som många forskare tagit ställning till, nämligen hur man på bästa sätt kan med videoinspelning fånga det som är väsentligt för undersökningen. Det kan ha en stor betydelse var kameran placeras och om det är någon som står och filmar eller om kameran sätts på ett stativ. Om man har en kamera på ett stativ kan man inte försäkra sig om att kameran filmar det som är

mest betydelsefullt, och det kan också hända att personen som filmas flyttar på sig och hamnar ur bild. Trådlösa mikrofoner kan rädda mycket eftersom de följer med och spelar in det som sägs även om personen inte skulle fångas av kameran. I det inspelade materialet som står som grund för min studie har det varit en forskare som har kunnat följa med fokusparet, samt kunnat zooma in på något som den ansett varit betydelsefullt. En fokusstuderande har också hela tiden varit försedd med en mikrofon, för att fånga interaktionen mellan tandempartnerna i fokusparet.

Derry (2006, s. 313) konstaterar att videoinspelning kan vara till stor nytta, speciellt i klassrumsforskning, eftersom inspelningarna är lätta att göra och de innehåller massvis med information som kan analyseras och forskas vidare kring. Samtidigt lyfter Derry också upp problem gällande användning av videoinspelning i klassrumsforskning. Dessa problem kan uppstå till exempel eftersom det inte alltid är tydligt vad det inspelade materialet representerar. Det som vidare bidrar till problem med videoinspelningar är att forskaren väljer ut vissa sekvenser av inspelningarna som den sedan presenterar och då kan man inte vara helt säker på att dessa sekvenser representerar hela materialet och verkligheten. Andra argument som uppstår är att man inte kan veta om den valda sekvensen framställer en normal situation i klassen eller i andra klasser. Därför skriver Derry också att man som forskare inte kan generalisera sina resultat till att gälla andra, utan man utgår från att resultaten kan stå som en grund när det gäller liknande situationer men behöver inte stämma helt överens.

5.2.3 Fallstudie

Enligt Merriam (1994, s. 24) är fallstudien en forskning som gäller ett specifikt fenomen eller en företeelse, och att man väljer fallstudie när man vill forska ett fenomen eller en företeelse på djupet. Fallstudie används när man vill beskriva en enskild observation mer djupgående. En fallstudie kan beröra en variation av olika sorters fall och därför kan det vara problematiskt att definiera vad en fallstudie är. Ett fall kan innefatta en individ eller en grupp eller till och med till exempel en skola. (Metsämuuronen, 2006, s. 64, 90.)

I min studie ser jag på ett avgränsat fenomen i form av ett fokusstuderandepars språkbyten i tandemundervisning, inom projektet *Klasstandem*. Tidsperioden är också avgränsad eftersom det handlar om färdigt inspelat material som samlats in under två terminer. Enligt Bell (2006, s. 20) är syftet med en fallstudie att lyfta fram det som är specifikt för just det fenomen som undersöks och också beskriva samspelet mellan individer. Med min fallstudie har jag som mål att beskriva språkbyten i tandemparens interaktion och också lyfta fram det som gör språkbyttessituationerna inom ramarna för tandem så unika.

Bell (2006, s. 20–21) tar upp kritiken mot fallstudier enligt vilken värdet av studier av enskilda händelser eller fenomen ifrågasätts, eftersom fallstudier bl.a. är svåra att kontrollera. En annan kritik mot fallstudier enligt Bell är att resultaten av fallstudier inte går att generalisera. Hon poängterar att det är bra att ta dessa nackdelar i beaktande, men att det också finns fördelar med fallstudier, till exempel att det ger möjlighet att ingående studera ett fenomen. Merriam (1994, s. 46) skriver att alla forskningsmetoder har sina för- och nackdelar, och att man vid valet av metod måste beakta dem. Eftersom valet av forskningsmetod väljs utifrån vilka frågeställningar man har som syfte att besvara, har man redan i detta skede utvärderat metodens goda och dåliga sidor. Forskaren har alltså kommit fram till att fördelarna hos metoden uppväger nackdelarna.

I fallstudien är forskaren det primära forskningsinstrumentet, vilket också kan anses vara både en fördel och en nackdel. Enligt Merriam (1994, s. 47, 50) är fördelarna med att forskaren är det primära instrumentet att forskaren kan se vad som behövs för att få tag i den mest meningsfulla information och anpassa sig efter det. Samtidigt kan denna mänskliga egenskap också vara en nackdel eftersom en människa begår misstag och låter eventuellt sina personliga värderingar påverka undersökningen. (Merriam, 1994, s. 50.)

Med fallstudier kan man enligt Merriam (1994, s. 25) försöka förstå och tolka olika fenomen, eftersom det handlar om insikt, upptäckt och tolkning. En fallstudie kan enligt Merriam (1994, s. 25–30) vara *partikularistisk*, *deskriptiv*, *heuristisk* och *induktiv*. Med partikularistisk menar Merriam att forskningen riktar sig till ett visst avgränsat fenomen, en företeelse eller en person. Min studie är partikularistisk på så sätt att den riktar sig mot två tandemkurser där det är en fokusstuderande med sitt par

som står i fokus. Deskriptiv betyder enligt Merriam att forskningen beskriver fenomenet omfattande, och heuristisk betyder att avsikten med forskningen är att förbättra förståelsen av fenomenet. Min studie är heuristisk, eftersom jag har som syfte att öka kunskapen om i vilka situationer språkbyte sker i tandemundervisning. Med induktiv menar Merriam att materialet ska stå som grund för forskningen.

Merriam (1994, s. 37) beskriver en etnografisk fallstudie som ”mer än en intensiv, holistisk beskrivning och analys av en social enhet eller företeelse”. En etnografisk fallstudie handlar enligt Merriam om att man gör en sociokulturell analys av den information som insamlats. Forskaren ska alltså med hjälp av en etnografisk beskrivning skapa för läsaren bl.a. uppfattningar och handlingsmönster som är gemensamma för en viss grupp människor.

5.3 Klasstandem

Klasstandem-projektet är ett forsknings- och utvecklingsprojekt inom undervisningen av det andra inhemska språket i Finland. Syftet med projektet är att utveckla klasstandem som en undervisningsmodell i det andra inhemska språket. Min forskning är en del av detta projekt. Projektet satte igång 2012 och kommer att pågå i tre år och avslutas 2015. Klasstandem-projektet genomförs i det tvåspråkiga (svensk- och finskspråkiga) gymnasiecampuset Lykeion i Vasa, som är det första samlokaliserade gymnasiecampuset i Finland. Samlokaliseringen av Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio skedde i januari 2012. Denna samlokalisering har givit en unik möjlighet för samarbete över språkgränserna, och också för forskningen och vidareutvecklingen av tandem som undervisningsmetod. (Pörn & Karjalainen, 2013.)

Inom projektet har forskarna samlat in material genom videoinspelningar av interaktionen mellan ett tandempär och även lärarens arbete i klassen. Lärarna har också kommenterat och reflekterat över sitt eget arbete i klassen. Vidare har studerande intervjuats och de har också svarat på enkäter. Det empiriska materialet inom projektet är omfattande med både videoinspelningar, intervjuer och dagboksreflektioner. Målet för tandemkurserna har varit att ge studeranden

möjligheter att öva på samt utveckla sina kommunikativa färdigheter i meningsfulla och autentiska situationer. (Pörn & Karjalainen, 2013.)

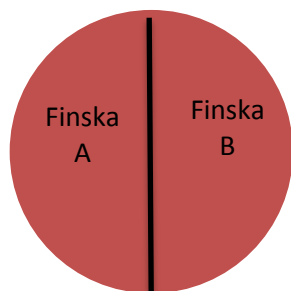
Under våren 2013 och hösten 2013 har man inom projektet Klasstandem följt med två olika tandemkurser som ordnats för studerande i Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio. Kursen som pågick under våren 2013 var en läroplansstyrd tandemkurs, som i denna avhandling kallas så. Den läroplansstyrda tandemkursen är en kombination av finska kursen 2 och svenska kursen 3 (FINA 2 och RUA 3). Kursen som pågick under hösten var en frivillig tandemkurs och kallas så också i avhandlingen.

Den finska kursen (FINA 2) har som tema olika miljöer i Finland ur närings-, turist- och reaktionssynvinkel. Grammatikaliskt betonas finskans nomenböjning, subjekt och unipersonella uttryck. Studeranden ska efter avslutad kurs ”kunna presentera sevärdheter på sin hemort, berätta om en resa eller upplevelse i naturen samt kunna ta del av diskussioner om miljöfrågor” på finska. (GGLp03, Grunderna för gymnasiet läroplan 2003). Den svenska kursen (RUA 3) handlar om att presentera Finland, dess finlandssvenska del av befolkningen och dess kultur ur olika synvinklar, och förhållanden jämförs med de övriga nordiska länderna samt Europa. Studeranden ska under kursen träna sig i ”skriftlig framställning genom att skriva texter för olika ändamål”. (GGLp03)

De ovan nämnda två kurserna har alltså slagits ihop för att bilda en helhet som studeranden under tandemkursen ska behandla. Dessa två kurser slogs samman eftersom innehållet i kurserna gav en möjlighet till samarbete. Förutom tandemlektionerna har studeranden också haft reguljär språkundervisning, dels för att fokusera på de grammatiska aspekter som måste behandlas under kursen. Gruppindelningen i den läroplansstyrda tandemkursen har skett enligt modellen (se figur 1) där undervisningsgrupperna består av hälften svenskspråkiga och hälften finskspråkiga studerande. Det innebär alltså att två tandemgrupper undervisats parallellt, så att när grupp A har haft finsklektion med finskläraren har grupp B haft svensklektion med svenskläraren. Nästa lektion har grupperna bytt tvärtom.

Figur 1. Gruppindelningen i den läroplansstyrda tandemkursen

Vaasan lyseon lukio



Vasa Gymnasium



Klasstandem A

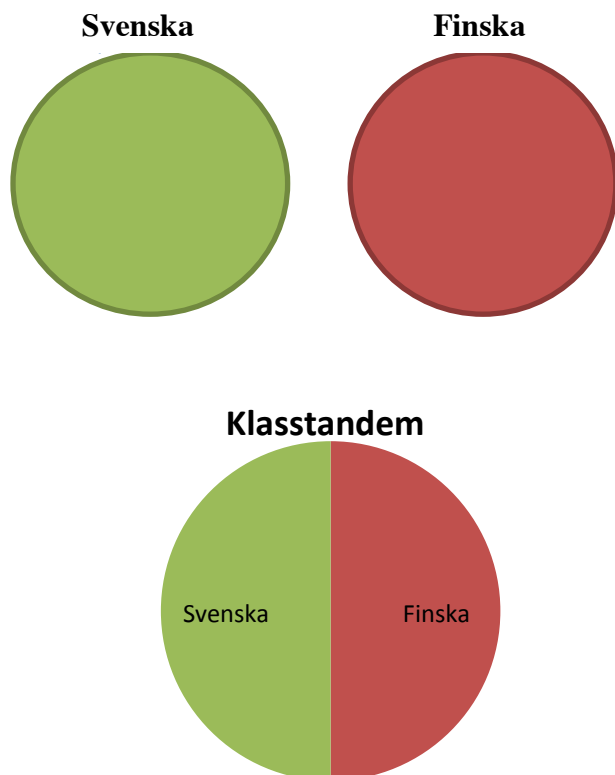


Klasstandem B



Eftersom utgångspunkten för gruppen i den frivilliga tandemkursen var annorlunda på grund av att det bara skulle bli en grupp redogör jag även för gruppindelningen inom den kursen (se figur 2). Själva undervisningsgruppen skiljer sig dock inte språkligt sätt från den läroplansstyrda kursen. Undervisningsgruppen består alltså av hälften finskspråkiga studerande och hälften svenskspråkiga studerande. Gruppen inom den frivilliga tandemkursen har haft hälften av lektionerna på svenska och hälften andra hälften av lektionerna på finska, precis som inom den läroplansstyrda kursen.

Figur 2. Gruppindelningen i den frivilliga tandemkursen



Videoinspelningarna som jag har observerat i min avhandling består av sammanlagt 22 tandemlektioner. Lektionernas längd varierar från 75 minuter till 95 minuter. För att få en så bred bild som möjligt av de språkbyten som fokusstuderanden gör, har jag valt att observera videoinspelningarna från både svensk- och finsklektionerna. Det handlar alltså om 11 finska lektioner och 11 svenska lektioner. Inom Klasstandem -projektet har forskarna filmat med två kameror. Den ena kameran har filmat ett fokuspar i klassen, för att fånga interaktionen mellan två studerande. Detta är de inspelningar som jag har observerat. Materialet består alltså av den inspelade kommunikationen i de två fokusparen.

Respondenterna i forskningen är tre stycken studerande, två tandempar som i denna avhandling också benämns fokusstuderande. Den svenskspråkiga studeranden, Aron, deltog i båda kurserna och därför är antalet studerande alltså tre även om det är frågan om två tandempar. De finskspråkiga studerande kallas Minna och Kati. Namnen på studerandena är fingerade, dessa namn är alltså inte studerandenas riktiga namn.

5.4 Bearbetning och analys av insamlat material

Efter att forskningens tema, språkbyten i tandemsamtal, hade beslutats började jag med att se på det färdigt inspelade materialet. För att kunna formulera forskningsfrågorna mer tydligt ville jag se vad man kunde observera i inspelningarna och utifrån det kunde jag tydliggöra forskningsfrågorna. Behovet av att justera forskningsfrågorna kom fram i samband med kodningen av språkbytessituationerna och de resultat de gav. Forskningsfrågorna har alltså tydliggjorts under arbetets gång. Analysen av videomaterialet har i stort sett skett induktivt, eftersom jag arbetat utifrån materialet när jag har fastställt forskningsfrågorna. Jag hade dock förväntningar om vad jag skulle se i materialet. Jag förväntade mig att språkbyte skulle ske, och främst i den utformningen att andraspråkstalaren byter till sitt modersmål.

Efter den första genomgången av materialet gick jag tillbaka för att se på det igen, den här gången utifrån de språkbytessituationer som jag observerat för att vidare analysera dem. Jag kodade alla situationer där studerande i fokusparet bytte språk, alltså använde ett annat språk än det språk som var tandemspråket under lektionen. Jag har alltså inte enbart fokuserat på en av studerandena, utan kodat båda parternas språkbyten. Dessa kodade språkbytessituationer har jag sedan analyserat och kategoriserat. Analyseringen av språkbytessituationerna har skett i många omgångar. Vissa kodade situationer har fallit bort efter noggrannare analys och andra har analyserats flera gånger än andra.

Med hjälp av kategoriseringen kan man ge en helhetsbild av materialet och också sammanställa resultaten kvantitativt. Den kvantitativa sammanställningen gällande både uppgiftstyperna och sambandet mellan språkliga problem och språkbyten visar i vilka situationer språkbyten oftast sker i tandemparens interaktion. De kodade språkbytessituationerna som jag ansett exemplifierat kategorierna bäst har sedan analyserats närmare och transkriberats med hjälp av samtalsanalytiska verktyg (se t.ex Sahlström m.fl, 2013, s. 23 – 24). Transkriptionsnyckeln finns i bilaga 1. I transkriptionsnyckeln har jag skrivit ut hur jag transkriberat pauser, icke-verbala handlingar och språkliga fenomen som till exempel betoningar.

Enligt Kullberg (2004, s. 14) sker den största delen av analyseringen av data kontinuerligt under studien medan den sammanfattande och fördjupande analysen sker när studien slutförts. I denna studie har analyseringen av det observerade videomaterialet skett kontinuerligt och när jag gått igenom allt videomaterial gjorde jag en sammanfattning av analysering samt en fördjupande analys. Kullberg (2004, s. 14) kallar dessa skeden av analysarbetet för *fortlöpande analys* (kontinuerlig analys under studien), *avslutande analys* (analys efter att studien slutförts) och *fördjupning* (fördjupning av resultaten av den kontinuerliga analysen).

Enligt Grönfors (1982, s. 145; Merriam, 1994, s. 136–137) är analyseringen av data inte klar samtidigt som insamlingen av data är slutfört, utan vid det skedet blir analysen mer intensiv och forskaren analyserar vidare de analyser som gjorts. En kontinuerlig analys av det insamlade materialet gör att informationen man får är både mångsidig samt illustrerande. Att analysera data inom fallstudier kan ske på olika sätt och enligt Merriam (1994, s. 143) anser vissa forskare att det räcker med att ange resultaten utan att analysera dem vidare. När man väl vill göra en analys av data börjar man med att sammanställa all information och ordna den så att den går att läsa flera gånger om för att skapa en grund för analysen. Efter det brukar kategorier utarbetas och det innebär en genom gång av data med syfte att hitta företeelser och regelbundenheter.

I denna forskning har kategorier utarbetats utgående från forskningsfrågorna samt de transkriberade språkbytessituationerna. Under arbetets gång har andra kategorier slagits samman på grund av likheter i språkbyten. Skillnaderna mellan kategorierna ska vara tydliga och därför måste kategorierna samt det data man sätter under kategorierna granskas för att urskilja likheter mellan kategorierna. (Merriam, 1994, s. 140–147.)

Kategoriseringen av det tidigare insamlade materialet i min forskning har skett induktivt. När jag började se på materialet hade jag som mål att plocka ut situationer där fokusparen använder ett annat språk än tandemspråket, alltså det språk det är meningen att studeranden ska tala under lektionen. Utgående från dessa transkriberade situationer av språkbyte har jag först granskat vid vilka språkliga problem som språkbytet sker och sökt likheter mellan olika språkbyten för att få täckande kategorier. Samtidigt som jag sökte likheter i språkbytet i de olika

situationerna sökte jag också åtskiljande faktorer, för att få fler kategorier. Vid kategoriseringen av de olika språkbyten ställde jag mig frågan: varför sker språkbyte i den situationen. Genom att beskriva de språkliga problemen kunde jag sätta liknande språkbytessituationer under samma beskrivning och sedan forma en kategori.

Efter att jag kategoriserat språkbytessituationerna inom forskningsfråga ett började jag se på hurdana uppgifter studerandena håller på med när språkbyte sker. Vid kategoriseringen av uppgiftstyperna utgick jag från Annika Hieta-Koivistos (pro gradu avhandling under arbete, 2014) kategorisering av de olika uppgiftstyperna som används i tandemundervisning. Jag granskade hurdana uppgifter studerandena höll på med i de transkriberade språkbytessituationer och kategoriserade dem under de kategorierna som beskrev uppgiften i fråga. Viss bearbetning av de ursprungliga kategorierna har skett eftersom jag lade till en kategori (*översättning*) som jag ansåg var en uppgiftskategori som behövdes, eftersom flera språkbyten skedde i samband med översättningsuppgifter.

Enligt Syrjäläinen (1994, s. 89) är analys av en etnografisk forskning en kvalitativ innehållsanalys. Analysen pågår under processen av bearbetningen av det insamlade materialet. Beroende på insamlingsmetod kan analysen påbörjas redan under insamlingen. Jag har inte kunnat påbörja min analys i samband med insamlingen av själva materialet, men när jag arbetat med transkriberingen av språkbytessituationerna har jag analyserat språkbytet och vid hurdana språkliga problem språkbytet sker. Grönfors (1982, s. 161) skriver att innehållsanalysen påbörjas vid sammanställningen av informationen man fått av sin forskning och att man med den enbart kan beskriva denna information. Enligt Grönfors är innehållsanalysen en grund för anknytningar till den teoretiska bakgrunden.

5.5 Reliabilitet, validitet och etik

Reliabilitet kommer från den engelska termen *reliability* och betyder tillförlitlighet. I vetenskapliga sammanhang syftar man med termen reliabilitet på hur noggrant forskaren använt den vetenskapliga forskningsmetoden för att man ska kunna säga att resultaten är säkra och trovärdiga. Validitet kommer från den latinska termen

validititas som direkt översatt betyder styrka, men i vetenskapliga sammanhang syftar på ett mått som anger om forskaren undersöker det som avsikt är. Dessa två termer har inom ramarna för kvalitativ forskning väckt diskussion, eftersom de är kvantitativa i sin utformning när de handlar om att mäta något med instrument. Inom kvalitativa forskningar är det forskaren själv som fungerar som mätinstrument och detta problematiseras också. (Kullberg, 2004, s. 73–74.)

Svensson (1996, s. 211) lyfter upp diskussionen kring användningen av begreppet validitet. Det finns de som anser att man inom kvalitativ forskning kan använda begreppet validitet, medan andra anser att bättre begrepp skulle vara *trovärdighet* eller *förståelse*. Validitet kan även inom kvalitativa studier anses vara ett mer heltäckande begrepp som också innehåller reliabilitet och behandlar hela forskningsprocessen (Svensson, 1996, s. 211.). Under arbetet med min undersökning har jag analyserat materialet i flera omgångar och de resultat som jag fått har ännu noggrant granskats för att nå en så hög validitet och reliabilitet som möjligt. I resultatredovisningen har jag utgått från forskningsfrågorna för att försäkra mig om att resultaten besvarar de ställda frågorna. I resultatredovisningen har jag även använt transkript ut materialet för att exemplifiera olika språkbytessituationer, vilket också stärker forskningens reliabilitet.

Bell (2006, s. 118; Svensson, 1996, s. 209) påpekar att om en forskning inte är reliabel är den heller inte valid, men om en forskning har hög reliabilitet betyder det inte automatiskt att den också har hög validitet. Bell tydliggör detta med ett exempel med en forskningsfråga som är reliabel och alltid ger samma eller nästan samma svar, men som ändå inte mäter det den är avsedd att mäta. Kullberg (2004, s. 76) skriver att en etnografisk studies reliabilitet kan förbättras genom att noggrant anteckna det man gör under studien, och sedan också beskriva tillvägagångssättet i rapporten. Studien ska enligt hennes ord göras så ”opererbar” som möjligt. I avsnitt 5.4 har jag beskrivit hur jag bearbetat materialet samt gått tillväga i mitt arbete, för att nå en hög reliabilitet.

Genom att använda fingerade namn utgår jag från att fokusstuderandenas identitet inte kommer fram och tar på så sätt i beaktande det etiska princip om att informanterna inte ska avslöjas. Däremot har jag valt att nämna skolorna i fråga vid namn, eftersom de i projektgruppen för *Klasstandem* nämner dem och de kommer

upp i informationen om projektet. Jag har försökt välja sådana transkript från materialet som inte avslöjar något om studerandens identitet eller ger missvisande information om studerande i fråga.

6 Resultat

I detta kapitel presenterar jag de resultat jag fått i min forskning. I första avsnittet presenterar jag resultaten för när andraspråkstalaren byter till sitt modersmål och i andra avsnittet för när modersmålstalaren byter till sitt andraspråk. Dessa avsnitt är även indelade enligt kategoriseringen av de språkliga problemen, alltså produktiva och receptiva problem. Under rubriken produktiva problem skriver jag om de situationer där talaren byter språk på grund av problem med produktionen av det andra språket. Språkbyten som sker på grund av receptiva problem handlar om situationer där talaren byter språk när det blir problem med förståelsen av det andra språket. I båda avsnitten kommer jag också att presentera hur kategoriseringen för kategorin i fråga har skett, och också ge exempel på hurdana språkbytessituationer jag satt under kategorin i form av transkript.

Forskningsfrågorna ett och två har också en kvantitativ karaktär och jag har sammanställt antalen språkbyten i en tabell inom de båda huvudkategorierna (andraspråkstalaren byter till sitt modersmål/modersmålstalaren byter till sitt andraspråk). I det tredje avsnittet presenterar jag resultaten för den tredje forskningsfrågan som handlar om i samband med hurdana uppgiftstyper språkbyte sker i tandemparens interaktion. Jag beskriver uppgiftstyperna samt presenterar resultaten även från en kvantitativ aspekt.

I transkripten antecknas den svenskspråkiga studeranden Aron med A och de finskspråkiga studerandena Minna med M och Kati med K. I beskrivningarna och transkripten anger jag också inom parentes vem som är andraspråkstalare och vem som är modersmålstalare. Andraspråkstalaren kommer i transkripten att betecknas med (L2) och modersmålstalaren med (L1). I bilaga 1 finns transkriptionsnyckel som anger hur jag transkriberat till exempel pauser, betoningar och icke-verbala aktiviteter. Om antingen svenskläraren eller finskläraren råkar vara med i diskussionerna har jag betecknat båda alltid med *läraren*. Eftersom lärarens yttranden i sig inte är av intresse i min studie anser jag inte det behöver nämnas skilt om det är frågan om finsk- eller svenskläraren. Dessutom kommer det alltid fram om det är frågan om en svensklektion eller en finsklektion, och om det är en svensklektion är det också svenskläraren som är med på lektionen och tvärtom.

6.1 Andraspråkstalaren byter till sitt modersmål

Som andraspråkstalare benämns den studerande vars modersmål inte är lektionens tandemspråk, t.ex. om tandemspråket under lektionen är finska är det den svenskspråkiga studerande som är andraspråkstalare och under en lektion där tandemspråket är svenska är det den finskspråkiga studerande som är andraspråkstalare. De språkbytessituationer som jag kategoriserat under rubriken *Andraspråkstalaren byter till sitt modersmål* handlar om situationer där andraspråkstalaren byter till sitt modersmål i yttranden som är längre än bara ett ord. Språkbyte är alltså ett yttrande som innefattar mera än ett ord på det andra språket.

6.1.1 Produktiva problem

Språkbytessituationerna handlar oftast om att andraspråkstalaren har problem med produktionen av tandemspråket och byter därför till sitt modersmål (se tabell 2). Inom kategorin *produktiva problem* finns det språkbytessituationer där andraspråkstalaren inte kan ett eller flera ord på tandemspråket. Inom kategorin för produktiva problem sker vissa språkbyten på grund av lexikalbrist och i vissa fall handlar det om produktionsproblem av längre yttranden. Eftersom jag valt att inte se ett-ords -yttranden som språkbyte, har jag inte under denna kategori räknat sådana situationer där andraspråkstalaren endast säger ett ord på sitt modersmål.

Sekvensen nedan (transkript 2) är tagen från den första finsklektionen för den frivilliga tandemkursen. Transkriptet är ett bra exempel på hur språkbyte på grund av produktionsproblem, i detta fall lexikalbrist, oftast sker. Studerandena spelar ett tärningsspel vars syfte är att de, genom att svara på frågorna på spelplan, ska bekanta sig med sitt par. Det är Arons (L2) tur att kasta tärningen och svara på frågan som står i den rutan på spelplan som han hamnar på.

Transkript 2. *Va e brittisk?*

1 A (L2): ((kastar tärningen)) mm: ((läser högt)) [suosikki
2 televisio-ohjelmasi] (0.3) höm höm höm (0.2) se voi
3 olla (.) aa joo (.) yks shermol (.) sherlock holmsin(.)
4 ohjelma on (.) tosi(.) jännittävä mutta se on se (0.2) se
5 ei oo se amerikkalainen ver sio mutta se on se (0.2)
6 →englan (0.2) **va e va e (.) brittisk?**
7 K (L1): britttiläinen
8 A (L2): britttiläinen (.) britttiläinen on paremmin kuin se
9 (.)amerikkalainen
10 K (L1): okej

På rad 1-2 läser Aron först (L1) högt frågan som står på spelplan. Han ska alltså berätta vad hans favorit tv-program är. Efter att han funderat en stund, säger han att hans favorit program är Sherlock Holmes. På rad 4-6 fortsätter Aron (L2) genom att försöka förklara att det inte är den amerikanska versionen av tv-serien Sherlock Holmes som han tycker om, utan den brittiska. När Aron (L2) inte vet vad brittisk är på tandemspråket (finska), byter han till sitt modersmål (svenska) och ställer frågan ”va e va e brittisk?” på rad 6. Kati (L1) ger honom svaret ”britttiläinen” och efter det fortsätter Aron (L2) på tandemspråket och använder det ordet i sitt yttrande.

Aron (L2) byter språk när han stöter på ett språkligt problem i form av lexikal brist, när han inte kan ett ord på tandemspråket, i detta fall ordet *brittisk*. Detta exempel av språkbyte hör till underkategorin där det språkliga problemet topikaliseras, alltså lyfts upp till diskussion. Aron (L2) frågar upp vad ordet han inte kan, är på tandemspråket och diskussionen fortsätter efter att Kati (L1) säger ordet på tandemspråket till honom.

Följande sekvens är också ett exempel på när andraspråkstalaren byter till sitt modersmål på grund av lexikalbrist. Det här transkriptet är taget från en svensklektion inom den frivilliga tandemkursen och nu är det Kati som är andraspråkstalare (L2) och Aron som är modersmålstalare (L1). Aron och Kati gör en muntlig uppgift där de ska fortsätta bekanta sig med varandra. Aron (L1) ställer Kati (L2) en fråga om hennes favoritmat och de diskuterar det. Läraren frågar på rad 2 om alla studeranden i klassen börjar vara färdiga med uppgiften så att de kan gå vidare till nästa, men eftersom Aron (L1) på rad 4 svarar att de inte är färdiga får de ännu fortsätta med uppgiften

Transkript 3. Ärtsoppa

1 A(L1): Va e din favoritmat då?
2 K(L2): |mm:
3 Läraren: |Börjar ni vara färdiga?
4 A(L1): |[nej]
5 ((vänder sig leende mot lärare))
6 K(L2): olisko (0.1) ärtsoppa
7 A(L1): ärtsoppa (.) e? (.) varför de då? E de för
8 att du får ää: (0.2) nu glömd ja de på svenska (.) e de
9 för att du får pannkaka till efterrätt (.) eller e de
10 bara gott me ärtsoppa?
11 K(L2): ää: (.) de e bara gott | men: (0.1)
12 A(L1): | vill du ha senap på
13 K(L2): ➔pannkaka e bra (.) **lisä mitä se on?**
14 A(L1): till

Efter att Kati (L2) svarat på rad 6 att hennes favoritmat är ärtsoppa vill Aron (L1) ännu veta varför hon tycker om ärtsoppa, om det är för att hon får pannkaka med ärtsoppa eller om det är för att hon tycker ärtsoppa är gott (rad 7-9). Kati (L2) försöker svara på varför hon tycker om ärtsoppa och på rad 13 sker språkbytet när Kati (L2) inte kan ett ord på tandemspråket (svenska). Kati frågar vad den svenska motsvarigheten för ordet "lisä" är och Aron (L1) svarar på rad 14 att det är "till". Kati (L2) försöker alltså förklara att hon tycker att ärtsoppa är gott i sig men att pannkaka är ett bra tillägg. Efter att Aron (L1) säger ordet "till" avslutar de diskussionen och läraren ger instruktioner för nästa aktivitet. Även i denna situation, likadant som i transkript 1, topikaliseras det språkliga problemet i språkbytet, när Kati (L2) tydligt frågar upp vad "lisä" är på svenska och diskussionen stannar upp tills det språkliga problemet är utrett.

När det språkliga problemet inte topikaliseras betyder det att språkbytet sker utan att man diskuterar språket i sig. I transkript 4 exemplifieras ett språkbyte där det språkliga problemet inte topikaliseras. Transkriptet är från en finsklektion inom den frivilliga tandemkursen. Kati (L1) och Aron (L2) håller på med en uppgift där de ska ställa varandra frågor och bekanta sig med varandra. De har hållit på med uppgiften ganska länge och tiden för den börjar ta slut. Aron (L2) har ställt de flesta frågorna och nu vill Kati (L1) fråga honom något.

Transkript 4. Ordna papper

1 K (L1): Mä kysyn sulta |jota:in
2 A (L2): ok|ej
3 Läraren: ja yks minuutti jäljellä saatte (.) lopettaa (.)
4 tehtävän
5 K (L1): Mä kysyn vielä tän Mitä aiot tehdä syyslomalla?(.)
6 |Ens viikolla on syysloma
7 A (L2): |öö: laitan minun (.) papereita (0.1) öö: **i**
8 **→ ordning** koska minulla on tosi monta paperia (.) öö:
9 **→från ettan och tvåan som jag måst ordna**
10 K (L1): okej (0.1) selvä
11 A (L2): [jes]
12 ((svänger sig mot läraren))

Kati (L1) säger på rad 1 att hon ska ställa en fråga till Aron (L2). Efter det meddelar läraren för hela klassen att de har en minut på sig med uppgiften och sedan ska de avsluta (rad 3-4). Kati (L1) frågar vad Aron tänker göra på höstlovet och konstaterar ännu att höstlovet är den kommande veckan (rad 5-6). I sitt svar på raderna 7-9 byter Aron (L2) språk till sitt modersmål två gånger, men ingen topikalisering av språkbytet sker. Kati (L1) visar på rad 10 att hon förstått vad han sagt på svenska genom att kommentera ”okej selvä”. Språkbytet diskuteras inte vidare utan de avslutar diskussionen vid det och Aron (L2) markerar detta med att säga ”jes” och svänger sig bort för att se på läraren.

I videomaterialet kunde jag även observera språkbyten som inte sker vid språkliga problem. Som det kommer fram i tabell 2 sker dock majoriteten av språkbyten när studerande stöter på ett språkligt problem. Inom kategorin *produktiva problem* sker 64 av 74 språkbyten i sådana situationer. Transkript 5 är ett exempel på en situation där språkbytet inte kan sägas ske vid ett språkligt problem. Det handlar om en finsklektion inom den läroplansstyrda kursen. Studerande gör en uppgift där andraspråkstalaren (i detta fall Aron) ska sammanfatta en faktatext om Finland och göra en ordlista om svåra ord. Aron (L2) har innan denna situation berättat om Finlands grannländer och redd ut de olika väderstrecken. Nu går han vidare till att berätta om Finlands sjöar.

Transkript 5. Suomen suurin meri

1 A (L2): suomin (0.1) suomen suurin (.) ei ei suurin ((ser
2 frågande ut))
3 M (L1): suurin
4 A (L2): (.)onkse suurin (.)aha (.) suomen suurin (0.3) suomen
5 suurin ((pustar)) (0.5)
6 M (L1): meri
7 A (L2): ➔meri (.)meri((börjar skriva ner)) **nå ja kan no de dä ja**
8 **sa ju de i början.** Meri. Merin nimi on Saima ja se no va
9 e ligger när man talar om (.)
10 M (L1) : sijaitsee

Aron (L2) försöker på raderna 1-2 och 4-5 redogöra för Finlands största sjö. På rad 6 säger Minna (L1) det finska ordet ”Meri” när Aron (L2) verkar fundera på ordet ”sjö”. Aron (L2) upprepar ordet på rad 8 och tänker börja skriva ner ordet i sin ordlista, men ändrar sig och byter språk till sitt modersmål och säger ”nå ja kan no de dä ja sa ju de i början” och sedan fortsätter han berätta om Finlands största sjö Saimen. Det finns inget i transkriptet som tyder på att språkbytet skulle ske vid ett språkligt problem. Vidare i sitt yttrande byter Aron språk igen, men det språkbytet hör inte hemma under rubriken för språkbyten som inte sker vid språkliga problem.

För att sammanfatta resultaten som presenterats i detta avsnitt kan man säga att en stor del av språkbyten inom kategorin för när andraspråkstalaren byter till sitt modersmål, sker på grund av produktiva problem (73,3%). Situationer där produktiva problem uppstår handlar om när andraspråkstalaren inte kan producera ett eller flera ord på sitt andraspråk. De språkliga problemen topikaliseras i de flesta fall, men det sker också att språkbytet sker utan att det språkliga problemet lyfts upp till diskussion. En väldigt liten andel av språkbytessituationerna handlar om situationer där inget direkt språkligt problem uppstår.

6.1.2 Receptiva problem

Till skillnad från språkbyten i samband med produktiva problem handlar språkbyte i samband med receptiva problem, om att det är problem i förståelsen som leder till att talaren byter språk. När andraspråkstalaren byter till sitt modersmål på grund av

receptiva problem kan det ske på två olika sätt. Antingen sker det så att andraspråkstalaren explicit uttrycker att han eller hon inte förstått det den andra sagt. Eller så sker det när andraspråkstalaren vill få bekräftat att han eller hon förstått korrekt till exempel vad uppgiften handlar om eller det den andra sagt. Språkbyte på grund av receptiva problem (41 av 115) utgör inte ett lika stort antal som språkbyten på grund av produktiva problem (74 av 115).

I nästa sekvens presenteras ett transkript som exemplifierar språkbyte på grund av att andraspråkstalaren inte förstår vad modersmålstalaren säger. Aron (L1) och Kati (L2) har sin första svensklektion inom den frivilliga tandemkursen och de håller på att bekanta sig med varandra. Som stöd har de lappar där det finns frågor de kan ställa varandra. Aron (L1) ställer en fråga utanför dessa stödfrågor som berör Katis (L2) språkkunskaper inom svenska.

Transkript 6. Hur bra är du på svenska?

- 1 A (L1): får ja bara (.) fråga som så här (.) att (.) ähm
2 (.) hu sku du säga på en skala från ett ti tie att hu hu
3 hu pass bra e du på svenska?
4 A (L1): ((försöker visa med händer vad han menar med skala))
5 A (L1): että yks on se (.) ett e de värsta å tie e de (.)
6 bästa att hu pass (.) bra e du på finska
7 K(L2): → mm: (.) **sano uudestaan**
8 A(L1): att om (.) om (.) säg ett nummer på hu pass bra du e på
9 finska(.) om ett e de värsta (0.1) dåligt (.) å tie e de
10 bästa
11 K(L2): mm: (0.7) va måste ja niinku svara nu
12 A(L1): bara att (.) liksom om du (.) tycker att du e jätte dålig
13 så (.) så e de typ en tvåa (.) om du tycker du en något
14 så när en sjuu (.) om du e jätte bra en tia
15 K(L2): i svenskan?
16 A(L1): ja i svenska
17 K(L2): öö: (0.4) sex

Aron (L1) skulle vilja veta hur bra Kati (L2) anser sig vara på svenska. Han försöker förklara att han vill veta på en skala från ett till tio hur bra Kati tycker hon kan svenska (rad 2-3), men när hon inte visar tecken på förståelse försöker Aron (L1) visa med händerna en skala och senare förklara på nytt (rad 5-6). På rad 7 visar Kati (L2) att hon inte förstått vad han vill veta genom att byta till sitt modersmål och säga

”sano uudestaan”. Kati (L2) topikaliserar det språkliga problemet som hon har med förståelsen och ber Aron (L1) upprepa det han sagt. Diskussionen fortsätter på svenska efter det, och till slut på rad 17 får Aron (L1) det svar han varit efter. Här sker språkbytet på grund av att Kati (L2) inte förstår vad Aron (L1) säger på svenska.

Inom kategorin *receptiva problem* sker det mest språkbyten i form av att andraspråkstalaren vill bekräfta sin förståelse av andraspråket. Sekvensen i transkript 7 är från en finsklektion inom den läroplansstyrda tandemkursen. Studerandena gör en diskussionsuppgift som behandlar dem själva. Som stöd har de frågor på tavlan som de ska besvara. Aron (L2) och Minna (L1) har diskuterat valet av gymnasiet och har nu kommit fram till frågan ”Miten olet viihtynyt?” (Hur har du trivts?) som Aron (L2) ska svara på.

Transkript 7. *Om du ha trivits*

- 1 A (L2): Miten olen viihtynyt? (0.1) mitä viihtyä (.)
2 tarkoittaa?
3 M (L1): trivas
4 A(L2): ja just jā (.) ä:m (0.4) |nā jā
5 |((tittar runt sig))
6 ((de flyttar pulpeterna))
7 A(L2): (0.20) nā (.) nā jaa minä tykkä (.) että (.) se oli (.)
8 →aika (.) hyvä täällä (0.4) visst (.) ä:h (.) **visst**
9 **frågar de bara efter att om du ha trivits elä hu (.) elä**
10 **om du (.) ja**
11 M(L1): hur ha du trivits
12 A(L2): jā (0.2) de e ju i princip samma (.) jā

På rad 1 läser Aron (L2) frågan från tavlan och frågar genast upp ordet ”viihtyä” och Minna (L1) ger honom den svenska motsvarigheten på rad 3. På rad 5 blir de avbrutna när det börjar höras ljud i klassen och Aron (L2) börjar titta runt sig, och märker att alla flyttar sina skolbänkar så att de sitter med ansiktet mot sitt par. Aron (L2) och Minna (L1) flyttar också sina skolbänkar och fortsätter sedan diskussionen på rad 7. På rad 8-9 byter Aron (L2) till sitt modersmål för att bekräfta om han förstått frågan rätt. Minna (L1) korrigerar lite det han sagt och säger på svenska att frågan berör hur han har trivts och inte om han har trivts. På rad 12 kommenterar Aron (L2) ännu detta på svenska genom att säga att det i princip betyder samma sak, och efter det fortsätter de diskussionen på tandemspråket, finska.

I nästa transkript sker språkbytet också för att andraspråkstalaren Aron vill bekräfta sin egen förståelse. Under en finsklektion inom den läroplansstyrda tandemkursen sitter Aron (L2) och Minna (L1) och planerar vad Aron ska skriva i sin uppsats. Uppsatsen ska handla om en resa och i uppsatsen ska det beskrivas hur resan har varit och vad man gjort under resan. Aron (L2) har bestämt att han ska skriva om en resa till Paris och nu planerar han uppsatsen tillsammans med Minna (L1). I denna uppgift ska modersmålstalaren fästa uppmärksamhet vid grammatikaliska aspekter i den producerade texten. Som hjälp har de ett stödpaper där det står vad som ska vara med i uppsatsen.

Transkript 8. Resan till Paris

1 A (L2): jaa: [mitä suunnitel (.) mia sinulla on lopp (.)
2 loppulomaa varten]
3 ((läser från pappret))
4 A (L2): (0.4) ((suckar)) **vill (.) alltså vill (.) vilka planer ja**
5 **har (.) för** (0.3)
6 M (L1): resten
7 A (L2): → **av lovet**
8 M (L1): ja
9 A (L2): (.) jaha nå (.) öö:h (.) olla kaverin kanssa ja (0.2) uin
10 ja (0.5) kalastaa ja (0.2) ja luen ja (0.2) pelaa kitaraa
11 (.) ei oppi opii pelaa kitaraa ja (.)
12 M(L1): soittaa
13 A(L2): ja: soittaa näh

På rad 1 läser Aron (L2) på finska från uppgiftspappret att han ska skriva om vad han har för planer för resten av lovet. På rad 3 vill Aron (L2) få bekräftelse på att han förstått rätt vad det är han ska skriva om. För att få denna bekräftelse byter han språk till sitt modersmål och frågar ”alltså vill (.) vilka planer jag har (.) för”. Minna (L1) märker att Aron (L2) försöker komma på vilket ord han ska använda (rad 5) och ger svaret till honom på hans modersmål på rad 6 (”resten”). På samma gång får Aron (L2) också bekräftelse på att han förstått instruktionerna rätt. Efter att Aron (L2) på rad 7 fortsätter diskussionen på svenska, återgår han till tandemspråket (finska) på rad 9 och de fortsätter planeringen av uppsatsen. Språkbytet i transkriptet sker på grund av Arons (L2) receptiva problem och Aron (L2) vill få bekräftelse av sin förståelse.

I både transkript 7 och 8 sker språkbytet när andraspråkstalaren vill bekräfta att han/hon förstått uppgiften rätt. I följande transkript sker språkbytet också vid bekräftelse av en mening i uppgiften. Skillnaden mellan detta exempel på språkbyte och de två tidigare ligger i att språkbytet i transkript 9 sker när andraspråkstalaren i samband med en grammatikövning vill bekräfta sin förståelse av ordet i meningen som de ska arbeta med. I sekvensen nedan håller Aron (L2) och Minna (L1) på med en grammatikövningsuppgift som gäller användningen av lokalkasus. Det är meningen att studerande ska diskutera vad det är för skillnad i betydelsen av två meningar som innehåller samma ord men som är böjd i olika lokalkasus. Sekvensen är från en finsklektion inom den läroplansstyrda tandemkursen.

Transkript 9. Han brukar jorden

- 1 A (L2): ((läser i pappret)) Hän makaa (.) maassa (.) ja
2 hän asuu maalla(0.1) [onks tämä että **han brukar jorden**
3 tai]
4 ((pekar på pappret))
5 M (L1): ei se on niinku että (.) öö: esim jos makaa
5 nurmikolla ligga på (.) gräset ja sit (.) toi toinen on
6 niinku että (.) asuu maalla leva på (.) landet
7 A (L2): aa okej

Aron (L2) läser högt två meningar från uppgiftspappret på rad 1-3. På rad 2 sker språkbytet när Aron (L2) vill få bekräftelse på om han förstått den ena meningen rätt. Minna (L1) korrigerar betydelsen av den meningen och berättar vad den andra betyder på raderna 4-6 och efter det förstår Aron (L2) skillnaden mellan dem och de går vidare till nästa meningspar. Aron (L2) byter alltså till sitt modersmål för att reda ut vad den ena meningen betyder.

För att sammanfatta de resultat som presenterats i detta avsnitt kan man säga att språkbyte på grund av receptiva problem inte förekommer lika ofta som på grund av produktiva problem. De språkbyten som handlar om receptiva problem är oftast situationer där andraspråkstalaren vill bekräfta sin förståelse men kan också vara situationer där andraspråkstalaren byter till sitt andraspråk för att berätta åt den andra att han eller hon inte förstått det som sagts. Alla språkbytessituationer inom kategorin *receptiva problem* handlar om språkliga problem.

I tabell 2 presenterar jag antalet språkbytessituationer, där andraspråkstalaren byter till sitt modersmål, inom de två kategorierna. Språkbytessituationerna anges i både antal och andel för att ge så mycket information om förhållandet mellan de olika kategorierna som möjligt.

	Produktiva problem	Receptiva problem	Sammanlagt
Antal	74	41	115
%	73,3 %	26,7 %	100%
Topikalisering av det språkliga problemet	64	41	105

Tabell 2. Antalet språkbyten inom de olika kategorierna utifrån när andraspråkstalaren byter till sitt modersmål.

6.2 Modersmålstalaren byter till sitt andraspråk

I videomaterialet kunde också språkbytessituationer observeras där modersmålstalaren byter till sitt andraspråk. Till antal byter inte modersmålstalaren till sitt andraspråk lika ofta som andraspråkstalaren byter till sitt modersmål. Sammanlagt finns det 34 språkbytessituationer där modersmålstalaren byter till sitt andraspråk. Under denna huvudkategori har jag valt de språkbytessituationer som är initierade av modersmålstalaren. Det är alltså modersmålstalaren som byter språk på eget initiativ, utan att andraspråkstalaren bitt om det eller bytt språk före. I materialet fanns också flera situationer där modersmålstalaren använder sitt andraspråk när andraspråkstalaren initierat språkbytet, men de situationerna faller utanför min forskning. När modersmålstalaren fortsätter på det språkbyte som andraspråkstalaren initierat anser jag inte att det är modersmålstalaren som byter språk, utan språkbytet har redan skett tidigare av andraspråkstalaren.

6.2.1 Receptiva problem

Språkbyten som modersmålstalaren gör till sitt andraspråk sker alltid på grund av receptiva problem och de sker när modersmålstalaren vill stötta andraspråkstalarens förståelse av tandemspråket. I följande sekvens har Aron (L2) och Minna (L1) just slutfört en diskussionsuppgift och de ska gå vidare till nästa uppgift. Transkriptet är från en finsklektion inom den läroplansstyrda tandemkursen. Läraren har skrivit på en powerpoint-sida en arbetsordning och vad studeranden ska göra under lektionen. Aron (L2) lägger undan pappret de arbetat med tidigare och läser samtidigt högt vad läraren skrivit de ska göra som nästa.

Transkript 10. *Gå genom*

- 1 A (L2): Sitten (.) [Lukekaa vuorotellen ääneen teksti ja
2 käykää yhdessä läpi vieraat sanat ja (.) kestustele
3 kysymystä]
4 ((läser uppgiften från tavlan)
5 A (L2): mitä käykää yhdessä (.) tarkoittaa?
6 M (L1): se on niinku että (0.1) öö: (0.3)
7 A (L2): kerro suom (.) suomeksi vaan
8 M (L1): no niinku (0.1) no niinku että (.) käy että (.)
9 oota (0.5) no niiku että kertaa jos on jotakin vaikeita
10 sanoja tai niinku voi niinku kysyä silleen et jos on
11 vaikeita sanoja tai silleen
12 A (L2): ((skakar på huvudet)) uudelleen kiitos
13 M (L1): → (0.6) **att gå genom (.) gå genom de här (.)**
14 svåra orden
15 A (L2): m (.) ja: okej

På rad 5 ställer Aron (L2) frågan om vad ”käykää yhdessä ” betyder. Minna (L1) börjar förklara men lämnar och funderar, när Aron (L2) märker detta säger han åt Minna på rad 7 att hon kan förklara på finska. Efter att Minna (L1) försökt, på finska, förklara för Aron (L2) vad ”käykää yhdessä” betyder (rad 8-11) byter hon till sitt andraspråk på rad 13 efter att Aron (L2) på rad 12 antyder att han inte ännu förstått, genom att be Minna (L1) ta förklara på nytt. Minna (L1) använder sina kunskaper i andraspråket för att stötta Arons (L2) förståelse av vad uppgiften handlar om. När Minna (L1) bytt språk till svenska förstår Aron (L1) och bekräftar det på rad 12 med

att säga ”ja: okej”. Språkbytet sker eftersom andraspråkstalaren (Aron) har receptiva problem och modersmålstalaren (Minna) vill stötta hans förståelse.

Följande transkript är en kort sekvens, men den exemplifierar tydligt hur modersmålstalaren byter till sitt andraspråk för att stötta partners förståelse. Under en finsklektion inom den läroplansstyrda tandemkursen sitter Aron (L2) och Minna (L1) och planerar en uppsats som Aron (L2) ska skriva om en utlandsresa. Uppsatsen ska skrivas i brevformat och studerandena har fått instruktioner om vad uppsatsen ska innehålla. Aron (L2) läser högt följande punkt i instruktionerna om vad han ska skriva om.

Transkript 11. *Skulle du rekommendera*

- 1 A (L2): (läser från pappret) Miten olet viihtynyt (.) ja
2 suositteletko kohdetta muille (0.7) en ymmärrä
3 M (L1): **→att hur har du trivits och skulle du**
4 **rekommendera**
5 A (L2): ja: just ja

På rad 1-2 läser Aron (L2) från pappret den följande punkten i instruktionerna om vad uppsatsen ska tangera. Efter att han läst frågan och funderat en stund, uttrycker han explicit att han inte förstår vad det betyder (rad 2). Minna (L1) svarar genom att översätta frågan till svenska på rad 3-4, vilket leder till att Aron (L2) förstår vad frågan handlar om. När Aron (L2) inte förstår uppgiften byter Minna (L1) till sitt andraspråk för att stötta Arons förståelse av frågan. Språkbytet sker alltså på grund av andraspråkstalarens receptiva problem, men det är modersmålstalaren som byter språk för att reda ut situationen.

I följande sekvens arbetar Aron (L1) och Kati (L2) under en svensklektion inom den frivilliga tandemkursen med ett annat par i tandemklassen. De ska i gruppen planera en reklamfilm för tandem, som de senare ska filma. Studerande har diskuterat om två olika filmsnuttar som de ska filma och nu funderar Aron (L1) om de ännu borde lägga till en snutt, eller om de klarar sig med de som de har planerat.

Transkript 12. *Kielilaji meni rikko*

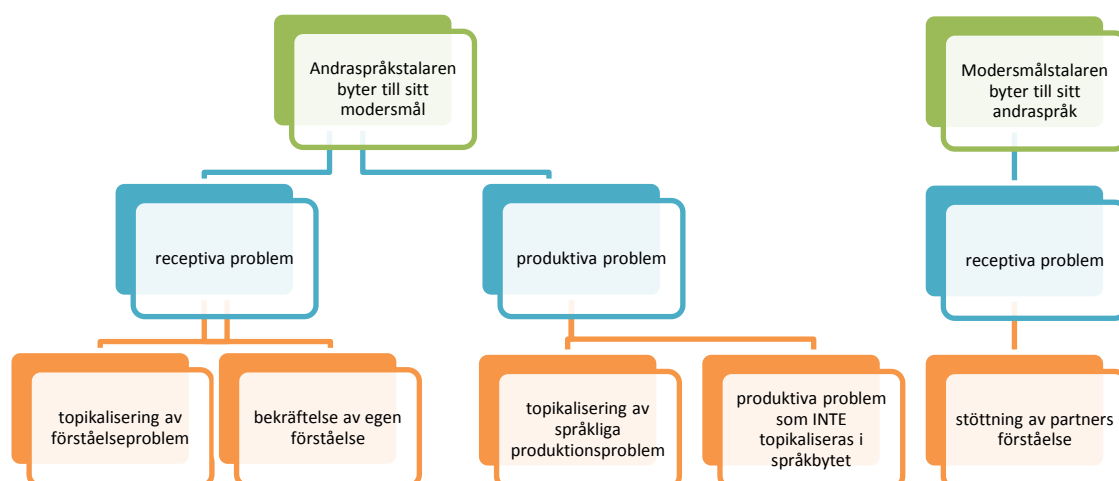
- 1 A (L1): ja tro (.) ja tror att vi minns (.) vad vi ska
2 göra (.) ganska bra nu om vi (0.2) om vi tänker så här
3 att (.) skall vi ha något mera nå litet där hela gruppen
4 e me ((pausas av läraren)) (0.8) att ska vi lägga nånting
5 ännu efter de här (.) där hela gruppen e me att (.) vi
6 kan lägga bara något kort att vi e typ nere vid matsalen
7 å så (0.1) talar vi svenskspråkiga då på dålig finska å
8 så talar ni på dålig svenska å så säger vi bara att (.)
9 så kan vi säga helt i slutet att tandem (0.1) förstör
10 språkgränserna eller nå liknande (.)
- 11 K (L2): joo
- 12 Finskspråkig stud. (L2): öö:? ((ser frågande ut))
- 13 A (L1): että se on että (.) tandem (.) tehdä että (.) ää:**
- 14 kielilaji meni rikko**
- 15 K (L2): joo joo rajat (.) ehkä (0.2)
(0.5)
- 16 A(L1): på båda språken (.) eller räcker de här elä (.) ska vi ta
17 ännu en liten (.)liten film (.) där (.) där vi cafe där
18 vi säger nånting då
- 19 A(L1): ((svänger sig mot den andra finskspråkiga studerande))
20 Ymmärrätkö?
- 21 Finskspråkig stud.(L2): kyllä mä jotain ymmärsin (.) mut emmä
22 ihan kaikkee
- 23 A(L1): hmm

Aron (L1) har ett långt inlägg från rad 1 till 10. Sedan bekräftar Kati (L2) att hon förstått och eventuellt håller med det som Aron (L1) sagt. Den andra finskspråkiga studerande i gruppen verkar inte förstå vad som diskuterats och visar det genom att se lite frågande ut och säga "öö?" på rad 12. Språkbytet sker på rad 13-14 då Aron (L1) byter till sitt andraspråk (finska) för att stöda förståelsen hos den andra finskspråkiga studerande. På rad 16-18 fortsätter Aron (L1) att diskutera möjligheten av att göra en till filmsnutt. Sedan vänder sig Aron på rad 19 mot den andra finskspråkiga studeranden och frågar om den förstått vad han sagt (rad 20). Den andra finskspråkiga studeranden säger att han inte förstått allt men en del, diskussionen fortsätter med att Kati (L2) ställer vidare en fråga till Aron (L1). Efter det förklarar Kati (L2) på finska för den andra studerande vad det är de har planerat och vad Aron (L1) sagt innan, och först då förstår han fullt vad de diskuterar om.

I situationen sker språkbytet igen på grund av att det förekommer brist i förståelsen hos andraspråkstalaren och då byter modersmålstalaren (Aron) till sitt andraspråk för att försöka förklara. Det som skiljer transkriptet ovan från transkripten 10 och 11 är inte enbart uppgiften de håller på med utan också det att de är flera studerande med i diskussionen samt att språkbytet inte leder till förståelse hos andraspråkstalaren. Andraspråkstalaren som har problem med förståelsen av vad modersmålstalaren säger förstår inte vad som diskuterats innan Kati (den andra andraspråkstalaren i gruppen) förklarar på finska vad som diskuterats.

Sammanfattningsvis kan man säga att även om modersmålstalaren inte byter språk lika ofta som andraspråkstalaren, sker det i den mån att det är betydelsefullt att lyfta fram dessa resultat. Modersmålstalaren byter till sitt andraspråk när andraspråkstalaren har problem med förståelsen av tandemsspråket. De språkliga problem som leder till att modersmålstalaren byter språk är alltså andraspråkstalarens receptiva problem.

Figur 4. Kategoriseringen utgående från forskningsfrågorna ett och två



6.3 Språkbyte i samband med olika uppgiftstyper

I detta avsnitt presenterar jag resultaten för den tredje forskningsfrågan som berör sambandet mellan uppgiftstyp och språkbyte. Kategorierna för uppgiftstyperna beskriver vad studerandena håller på med när språkbytet sker. Uppgiftstyperna delar sig mellan att fokusera på form och att fokusera på innehåll. I samband med när jag presenterar resultaten ger jag en beskrivning av den kategoriserade uppgiften.

6.3.1 Andraspråkstalaren byter till sitt modersmål

Andraspråkstalaren byter till sitt modersmål mest i samband med samtalsuppgifter, både när det gäller produktiva och receptiva problem. Med samtalsuppgifter anses uppgifter där studerande ska diskutera ett givet tema på tandemspråket. Språkbyten sker oftast när tandemparet diskuterar något personligt till exempel de uppgifter där de ska bekanta sig med varandra. I de flesta samtalsuppgifter där språkbyte sker har tandemparet hjälp av stödpaper där det finns angivet teman som kan diskuteras eller frågor som kan ställas till paret. Gällande både produktiva och receptiva problem sker det sammanlagt 73 (av 105) språkbyten i samband med samtalsuppgifter (se tabell 3).

Av språkbyten som sker på grund av receptiva problem ligger största delen under samtalskategorin, det vill säga 37 av 41 språkbyten sker i samband med samtalsuppgifter. Samma antal gällande produktiva problem är 36 av 64. Transkripten 3, 6 och 7 är exempel på språkbytessituationer som sker i samband med samtalsuppgifter. I alla dessa exempelsituationer diskuterar studerande teman som är personliga. Det är situationer där de med hjälp av att ställa varandra frågor och diskutera dem, ska lära sig känna varandra. Studerande diskuterar temat fritt och när de stöter problem gällande produktion av tandemspråket eller förståelsebrister byter de till sitt modersmål.

I samband med översättningsuppgifter sker det näst mest språkbyten när det gäller produktiva problem, även om språkbyten i denna kategori inte är nära så många som i diskussionskategorin (se tabell 3). Översättningsuppgifter är uppgifter där

studerande ska översätta meningar eller ord till det andra språket, antingen till tandemspråket eller från tandemspråket. Uppgifterna varierar aningen, men grundprincipen ligger i översättningen. Oftast är det dock en uppgift där andraspråkstalaren ska översätta vissa meningar som står skrivna på uppgiftspappret. Även om det i samband med översättningsuppgifter sker näst mest språkbyten handlar det endast om 8 av 64 språkbyten.

Språkbyte sker inte lika ofta i samband med de övriga uppgiftstyperna. I samband med när studerande spelar spel har jag kategoriserat sex språkbytessituationer. Alla språkbyten som sker i samband med spel handlar om situationer där studerande spelar något spel där de ska ställa varandra eller alternativt svara på en fråga som står på spelplan. I transkript 2 kan man se ett exempel på en språkbytessituation som sker då studerandena spelar ett spel. Spelet går ut på att studerande flyttar sig på ett spelplan enligt tärningens tal och svara på den fråga som står i rutan som de hamnar på. När studerande gör läsuppgifter ska de också göra ordlistor på svåra ord. Inom dessa uppgifter är det oftast andraspråkstalaren som ska läsa en text högt och modersmålstalaren ska uppmärksamma andraspråkstalarens uttal, och sedan ska de tillsammans göra en ordlista på de ord som andraspråkstalaren upplevt som svåra. Språkbyten sker oftast då när andraspråkstalaren antingen vill bekräfta att han eller hon har förstått rätt det som han eller hon just läst högt eller i samband med när studerande gör ordlistan och andraspråkstalaren meddelar sin brist i förståelse. I denna kategori finns det fyra språkbytessituationer.

I materialet finns det fyra språkbytessituationer som sker i samband med uppgifter som inte kunde kategoriseras under en rubrik. Dessa uppgiftstyper innehåller flera olika aspekter. Följande kategori är dialoguppgifter där studerande får en färdigt utskriven dialog som de ska utföra. I den färdigt utskrivna dialogen ska båda studerande översätta sin replik till tandemspråket. Modersmålstalaren har repliker som är på hans eller hennes andraspråk (det språk som inte är målsspråket för lektionen) och andraspråkstalaren har repliker på sitt modersmål som han eller hon ska översätta till tandemspråket. I samband med denna uppgiftstyp sker det endast tre språkbyten. Transkript 1 är ett exempel på hur språkbyte kan ske i samband med dialoguppgifter.

I samband med grammatikuppgifter sker det näst minst språkbyte, med endast två språkbyten. Grammatikuppgifter är uppgifter där det är meningen att studerande ska öva på en viss grammatisk aspekt i form av olika slags övningar. I sekvensen i transkript 9 ska studerande öva på finskans lokalkasus. I samband med denna grammatikuppgift byter andraspråkstalaren till sitt modersmål för att bekräfta att han förstått en mening rätt. Allra minst sker det språkbyten i samband med uppsatsskrivning. I dessa övningar är det alltså andraspråkstalaren som ska skriva en uppsats på tandemspråket och modersmåltalaren fungerar som ett språkligt stöd i skrivandet. Språkbytet som sker i samband med uppsatsskrivning presenteras i transkript 8, där andraspråkstalaren Aron skriver en uppsats om en resa till Paris och vill få bekräftelse om att han förstått en stödfråga rätt och byter därför till sitt modersmål.

6.3.2 Modersmåltalaren byter till sitt andraspråk

Modersmåltalaren byter som sagt till sitt modersmål endast i samband med andraspråkstalarens receptiva problem. Precis som inom kategorin för när andraspråkstalaren byter till sitt modersmål sker det, inom kategorin för när modersmåltalaren byter till sitt andraspråk, flest språkbyte i samband med samtalsuppgifter. Då handlar det om att andraspråkstalaren inte förstått instruktionerna för samtalsuppgiften eller något som diskuterats och modersmåltalaren stöttar andraspråkstalarens förståelse genom att byta till sitt andraspråk och efter det kan diskussionen fortsätta. Inom kategorin för samtalsuppgifter finns det 22 språkbyten av 34, alltså majoriteten av alla språkbyten som modersmåltalaren gör. Transkript 12 är ett exempel på en språkbytessituation där språkbytet sker i samband med en samtalsuppgift.

Det finns sju språkbytessituationer som sker i samband med uppgifter som innehåller flera olika aspekter och som jag därför satt under kategorin *övriga uppgifter*. Inom kategorin *läsuppgifter* har jag kategoriserat tre språkbytessituationer, där alltså andraspråkstalaren läst en text högt och studerande har tillsammans gjort en ordlista på svåra ord. Modersmåltalaren byter språk till sitt andraspråk vid dessa tre språkbytessituationerna när andraspråkstalaren upplever problem med att förstå

något som står i texten eller när modersmålstalaren försöker förklara något svårt ord för andraspråkstalaren. Transkript 10 exemplifierar ett språkbyte som sker när studerandena gör en läsuppgift. I detta exempel ska studerande påbörja en uppgift där andraspråkstalaren ska läsa en text högt och göra en ordlista. Andraspråkstalaren stöter på ett förståelseproblem vid uppläsningen av själva instruktionen för uppgiften.

I samband med speluppgifter byter modersmålstalaren en gång till sitt andraspråk. Fokusparet spelar spelet *Alias* tillsammans med ett annat tandempar i klassen. Under den lektionen är det svenska som är tandemspråket och orden i spelet ska förklaras på svenska. Andraspråkstalaren i det andra paret försöker förklara ordet *present* till de andra studerandena och Aron (L1) uppmuntrar denna till att förklara mera och byter till sitt andraspråk (finska) för att göra det. Inom kategorin *översättning* har jag kategoriserat endast ett språkbyte, som sker när modersmålstalaren stöttar andraspråkstalarens förståelse av meningen som andraspråkstalaren ska översätta. Språkbytet sker när modersmålstalaren (Aron) hjälper andraspråkstalaren (Kati) att översätta en mening och byter till sitt andraspråk för att fråga om hon kommer ihåg ett ord som de behövt tidigare under lektionen. Även i kategorin för uppsatsskrivande finns det endast en språkbytessituation. I transkript 11 kan man se hur modersmålstalaren byter till sitt andraspråk för att stötta andraspråkstalarens förståelse i samband med att de skriver en uppsats.

6.3.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man säga att språkbyte i det observerade materialet sker oftast i samband med samtalsuppgifter, både när det gäller när andraspråkstalaren byter till sitt modersmål och när modersmålstalaren byter till sitt andraspråk. Det finns flest språkbyten kategoriserade under samtalsuppgifter, spel samt översättning. Kategorierna *samtal*, *spel* och *dialog* innehåller alla uppgifter där språkbytet sker vid muntliga övningar. De andra uppgiftskategorierna innehåller uppgifter där fokus ligger mera på skriftliga övningar. I tabell 3 sammanfattas alla språkbyten inom de olika uppgiftskategorierna.

	Andraspråkstalaren byter till sitt modersmål	Modersmålstalaren byter till sitt andraspråk
Produktiva		
Samtal	36	
Översättning	8	
Spel	6	
Läsuppgift	4	
Övriga	4	
Dialog	3	
Grammatik	2	
Uppsats	1	
Sammanlagt	64	
Receptiva		
Samtal	37	22
Övriga	-	7
Läsuppgift	4	3
Spel	2	1
Översättning	-	1
Skrivuppgift	-	1
Sammanlagt	41	34
	105	

Tabell 3. Språkbyte i samband med olika uppgiftstyper

7 Diskussion

I detta kapitel diskuteras först resultaten av den genomförda forskningen. Resultaten kommer att diskuteras utifrån forskningsfrågorna, så att jag först tar upp resultaten gällande forskningsfråga ett och två, och sedan går jag vidare till att diskutera resultaten angående den tredje forskningsfrågan. I det andra avsnittet förs en metoddiskussion om den metod som används för forskningen i denna avhandling. Förslag till fortsatt forskning och diskussion kring dem tas upp i det tredje avsnittet.

7.1 Resultatdiskussion

Resultaten gällande den första och andra forskningsfrågan har presenterats utifrån två huvudrubriker, nämligen *Andraspråkstalaren byter till sitt modersmål* och *Modersmålstalaren byter till sitt andraspråk*. Dessa kategorier tar fasta på vem i tandemparet som byter språk och till vilket språk bytet sker. Inom båda huvudkategorierna har vidare kategorisering skett och de utarbetade underkategorierna beskriver i samband med hurdana språkliga problem språkbyte sker. De språkliga problemen handlar antingen om *receptiva* eller *produktiva problem*. Det resultatet jag lade märke till efter kodningen och kategoriseringen av språkbytessituationerna var att nästan alla språkbyten handlar om språkbytessituationer där det språkliga problemet topikaliseras i diskussionen. Jag valde därför att fokusera språkbyten som sker vid språkliga problem för att avgränsa det observerade fenomenet och studera det på djupet.

Även om man inom tandem växlar språk mellan lektioner betyder det dock inte att talarna ständigt ska byta språk, utan de ska i tandemparet tala ett språk i taget (Karjalainen, 2007, s. 6–7; Pörn & Karjalainen, 2013). Vid inledningen av arbetet med videoobservationerna utgick jag dock från att jag kommer att observera situationer där andraspråkstalaren byter till sitt modersmål. Utöver detta hade jag tänkt mig att det skulle förekomma situationer där någon i tandemparet skulle byta till ett främmande språk, till exempel engelska, men sådana situationer förekom i det observerade materialet endast några fåtal gånger. Dessa ansåg jag inte vara betydelsefulla för avhandlingen och lyfter därför upp dem endast kort nu i

diskussionen. Det jag inte förväntade mig var att modersmålstalaren skulle byta språk till sitt andraspråk. Även om dessa språkbyten inte förekommer lika ofta som när andraspråkstalaren byter till sitt modersmål, är detta ett intressant resultat för denna forskning. Det som gör det intressant är att modersmålstalaren i situationen tar till det språk som den har som mål att lära sig, inte alltså ett språk som den behärskar så bra ännu. Andraspråkstalaren byter avsevärt oftare till sitt modersmål än vad modersmålstalaren byter till sitt andraspråk.

Situationerna där modersmålstalaren byter till sitt andraspråk sker, i det observerade materialet, alltid när andraspråkstalaren har receptiva problem. Modersmålstalaren byter språk för att hjälpa andraspråkstalaren med förståelsen av tandemspråket. Till skillnad från när modersmålstalaren byter till sitt andraspråk, sker språkbyten som andraspråkstalaren gör till sitt modersmål både på grund av receptiva och produktiva problem. Största delen av språkbyten som andraspråkstalaren gör till sitt modersmål sker på grund av produktiva problem. Det som är intressant med språkbytesituationerna under kategori *produktiva problem* är att de kan antingen vara språkbyten som topikaliserar av någon av tandempartnerna eller också språkbyten som ingen av tandemparterna fäster uppmärksamhet vid.

Det som skiljer ett språkbyte som inte topikaliserar från kodväxling är att diskussionen på ett eller annat sätt stannar upp vid språkbytet, medan den inte gör det vid kodväxling. När en talare kodväxlar brukar detta inte uppmärksammas av samtalspartnern (Sahlström m.fl. 2013, s. 121–129). Språkbyten skiljer sig från kodväxling också i den aspekten att språkbyten oftast sker vid språkliga problem, medan kodväxling ofta anses vara en språklig resurs även om de också finns de som anser att kodväxling tyder på brist i språkkunskaper (Baker, 2007, s. 109; Håkansson, 2003, s. 125–131; Norbby & Håkansson, 2007, s. 36–37.). Jag har valt att inte se ett-ords-yttranden som språkbyte för två olika orsaker. För det första sker språkbyten med ett ord i en mycket hög grad i tandemdiskussioner och oftast är de situationer då ordet ifråga översätts direkt av tandempartnern. För det andra hör dessa ett-ords-yttrande mera under kategorin kodväxling än språkbyte.

Karjalainen (2011) har sett på kodväxling som en kommunikationsstrategi som används vid situationer där det uppstår språkliga problem i tandemdiskussioner. Jag har i min forskning valt att fokusera på situationer där det vid ett språkligt problem

sker ett språkbyte som lyfts upp till diskussion. Karjalainen (2011, s. 136) konstaterar att kodväxling till det egna modersmålet ofta sker i tandemsamtal eftersom det egna modersmålet ligger närmast till när man söker ett ord på tandemspråket. Hon skriver också vidare att talarens modersmål är det andra tandemspråket och på så vis ett gemensamt språk för tandempartnerna, och därför är det naturligt att tandempartnern tar sig till det språket. De observerade språkbytessituationerna i mitt material har samma utgångspunkt som Karjalainen beskriver.

De språkbyten som inte topikaliseras sker oftast inte heller på grund av språkliga problem. I det observerade materialet förekom endast tio språkbyten som inte skedde i situationer där det uppstod ett språkligt problem och dessa var till stor del situationer där språkbytet inte heller topikaliserades. Språkbyten som inte sker vid språkliga problem och som inte topikaliseras är oftast situationer där andraspråkstalaren vill föra diskussionen framåt och byter språk även om han eller hon har kunskaperna till att använda tandemspråket i diskussionen. Jag antyder dock inte att jag har information om studerandes specifika kunskaper inom tandemspråket, utan jag menar då att man till exempel tidigare i materialet och diskussionen kunnat observera talarens språkliga kunskap om det som diskuterats eller också att det tydligt i situationen kommer fram att språkbytet inte sker på grund av språkliga problem.

Situationerna där språkbyte sker handlar som sagt oftast om att det har uppstått ett språkligt problem som måste utredas för att diskussionen eller uppgiftsutförandet kan fortsätta. I övrigt leder alla språkbyten vid språkliga problem till både förståelse och kunskap i det andraspråket. Karjalainen (2010, s. 173) skriver också att när det uppstår problem med språket i tandemparet kan det leda till inläring av nya saker gällande tandemspråket. Karjalainen (2010, s. 127–128) tar även upp att svårigheter med förståelse eller produktion av tandemspråket kan stötta tandemparternas inläring av språk. När det handlar om problem med förståelsen (receptiva problem) i det insamlade materialet finns det några exempel på när byte av språk inte har lett till förståelse hos den andra tandempartnern (se t.ex transkript 12. *Kielilaji meni rikko*).

I det observerade materialet byter studerande oftast språk i samband med samtalsuppgifter. Språkbyten i diskussioner sker både när de i paret diskuterar teman som berör studerandena personligen, och när studerande har som uppgift att diskutera något visst tema, till exempel natur. När studerande är givna ett tema som innehåller obekanta ord är det inte oväntat att språkbyte sker när man försöker reda ut vad något ord kan vara på tandemspråket. Även Karjalainen m.fl. (2013, s. 173) presenterar i sina resultat att språkbyte kan ske i samband med att talaren inte kan ett ord på tandemspråket. När det gäller språkbyten som sker när tandemparet diskuterar personliga teman kan det hända att de går in på områden där de inte har lexikal kunskap och då händer det lätt att talaren byter språk. Språket används också mest aktivt och fritt i samtalsuppgifter. Skälet till språkbyten går inte att reda ut i denna forskning, men det man kan se är just att språkbyten i samtalsuppgifter ofta sker när andraspråkstalaren har språkliga problem i produktionen av andraspråket eller när andraspråkstalaren har förståelseproblem av andraspråket.

Det som bör tas i beaktande gällande det stora antalet språkbyten i samband med samtalsuppgifter är att, eftersom tandem som språkinlärningsmetod hör inom ramarna för kommunikativ språkundervisning (se avsnitt 3.2) och man utgår från att interaktionen spelar en viktig roll i språkinläringen, använder man mycket samtalsuppgifter i tandemundervisning. Inom kommunikativ språkundervisning anser man att interaktionen på målspråket är en viktig del av språkinläringen (Larsen-Freeman, 2000, s. 121–136; Lindberg, 1996, s. 30), och inom tandemundervisning är interaktionen på målspråket (tandemspråket) det viktigaste redskapet. En annan uppgiftstyp som även används inom kommunikativ språkundervisning och där språkbyten kunde observeras är *spel*. Till antal var dock inte språkbyten i samband med att studerande spelade spel särskilt många. Men jag nämner dem här eftersom de spel som studerandena i det observerade materialet spelade oftast var spel där de skulle ställa varandra frågor och vilka ofta ledde till att studerande började diskutera olika frågor. Detta kan anses vara en sammanförande faktor till samtalsuppgifter.

I samband med de andra uppgifterna som används i tandemundervisningen i det observerade materialet, sker det inte nära på lika mycket språkbyten som i samband med samtalsuppgifter. Det som väcker intresse är att det inte vid uppgifter där studerande fokusera på språkets form sker språkbyten i större mängd. Till exempel

grammatikuppgifter ligger lågt med endast två språkbytessituationer i samband med dem. Översättningsuppgifter har även fokus på språkets form, och inom den uppgiftskategorin finns det åtta språkbytessituationer. Det är näst mest språkbytessituationer till antal inom den kategorin. Översättning som språkinlärningsövning har sina rötter i *grammatik- och översättningsmetoden* som grundar sig på den kognitiva synen på språkinläring (se avsnitt 3.1), men även så används den fortfarande som en kompletterande uppgiftstyp i den reguljära språkundervisningen (Tornberg, 2000, s. 27–29). Som sagt kunde översättningsuppgifter även observeras i det insamlade materialet från tandemundervisning.

Studerandena i fokusparet byter alltså mest språk i samband med samtalsuppgifter. Allra minst sker språkbyte i samband med skrivuppgifter. Man kan dela in uppgifterna så också att studerande byter oftare språk i samband med muntliga uppgifter och minst i samband med skriftliga uppgifter. Muntliga uppgifter är inte enbart samtalsuppgifter utan också speluppgifter och dialoguppgifter. Dessa tre uppgiftstyper innehåller tillsammans 77 % av alla observerade språkbytessituationer. Detta innebär att språkbyte i samband med skriftliga uppgifter sker betydligt mer sällan än i samband med muntliga uppgifter. Som diskuterats tidigare är muntliga övningar en grundläggande uppgiftstyp inom tandemundervisning och detta kan också vara en orsak till det höga antalet språkbyten. En annan sak som kan anses påverka antalet språkbyten är att talarna använder språket fritt i samtalsdiskussioner och behöver då mera kunskap inom andraspråket än i skriftliga uppgifter där det inte förekommer så mycket tal, utan där fokus ligger på att lösa uppgiften.

Som en sammanfattning kan man konstatera att språkbyte i tandemsamtal förekommer till en viss del även om det är meningen att talarna ska hålla sig till ett språk åt gången. Andraspråkstalaren byter oftare till sitt modersmål än vad modersmålstalaren byter till sitt andraspråk, vilket inte är konstigt eftersom det är lätt för andraspråkstalaren att ta till sitt modersmål när det uppstår språkliga problem. Det intressanta är att modersmålstalaren byter till sitt andraspråk för att stötta andraspråkstalarens förståelse av tandemspråket. De språkliga problem som låg bakom modersmålstalarens språkbyten var alltså andraspråkstalarens förståelseproblem av tandemspråket. Oftast sker andraspråkstalarens språkbyte i samband med produktiva problem, alltså när han eller hon ska producera något

antingen muntligt eller skriftligt på tandemspråket. Språkbyten i det observerade materialet sker till största delen i samband med muntliga uppgiftstyper, och av dem mest i samband med samtalsuppgifter. Vid muntliga uppgifter används språket aktivt och fritt, vilket kan leda till att andraspråkstälarens kunskaper inom andraspråket inte räcker till. När studerande vid skriftliga uppgifter är mera fokuserad på att lösa uppgiften blir det inte lika mycket fritt tal.

7.2 Metoddiskussion

Jag har gjort en videoetnografisk fallstudie vars syfte varit att beskriva språkbyten som sker i studerandes interaktion i tandemundervisning. Videomaterialet från de två tandemkurserna har gett en bred bild på just dessa studerandes interaktion och de språkbytessituationer som sker. Användningen av videomaterial har gett en möjlighet att analysera språkbytessituationerna på djupet och beskriva dem från olika synvinklar. Eftersom jag valde att analysera videoinspelningar från två tandemkurser fick jag ett mer omfattande material. Videoobservation har varit ett bra arbetssätt för att nå syftet med forskningen.

Den kvantitativa aspekten ger en överblick av resultaten och kompletterar den kvalitativa studien jag gjort (se Barron 2007). Det som varit mest tidskrävande under arbetet med avhandlingen är genomgången av materialet samt kategoriseringen av språkbytessituationerna. Detta är ingen överraskning, eftersom kodningen av materialet kräver att man går igenom materialet flera gånger. Även om analysen av det insamlade materialet påbörjats redan vid första gången jag sett på inspelningarna, har själva kategoriseringen krävt en noggrannare analys av de situationer där språkbyten har skett, för att vidare kunna fastställa de slutliga kategorierna (Kullberg, 2004, s. 14). Den stora mängd tid som satts ner på bearbetning av data anser jag har bidragit till mer tillförlitliga resultat.

Kategorisering kan vara problematiskt eftersom det finns en viss tolkningsmöjlighet som gör att olika personer kategoriserar på olika sätt. Därför vill jag påpeka att kategoriseringen för de två första forskningsfrågorna är min kategorisering, även om den har bearbetats i flera omgångar och även i samarbete med andra kan det finnas

de som skulle kategorisera på ett annat sätt. Gällande den tredje forskningsfrågan har jag i kategoriseringen utgått från Hieta-Koivistos (2014) kategorier och bearbetat dem så att de passar mitt material.

7.3 Förslag till fortsatt forskning

Tandem som språkinlärningsmetod hör inom den kommunikativa språkundervisningen som också får mera utrymme i språkundervisningen hela tiden. Det finns behov för forskning inom tandem, och det finns mycket att forska i. Men inom ramarna för att forska vidare i språkbyten som sker i tandemundervisning presenterar jag några förslag.

Min avhandling lyfter upp några ytliga aspekter om språkbyte i tandemsamtal. Eftersom jag också har valt att avgränsa området till de språkbyten som sker på grund av språkliga problem lämnar det ännu ett stort material som inte tagits med i denna avhandling. Enbart inom temat språkbyte kunde man forska mera och ta med alla språkbyten som sker i tandemsamtal under tandemundervisning. Det som inte heller diskuteras i denna avhandling är om det finns skillnader i mängden språkbytessituationer mellan den läroplansstyrda tandemkursen och den frivilliga tandemkursen.

Litteratur

- Abrahamsson, N. (2009) *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur
- Auer, P. (1998). *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*. London: Routledge
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barron, B. (2007). Video as a tool to advance understanding of learning and development in peer, family, and other informal learning contexts. Ingår i Goldman, R.G., Pea, R.D., Barron, B och Derry, S.J. (red.). *Video Research in the Learning Sciences* (s. 159 –187). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Brammerts, H. med bidrag av Anette Gaßdorf (1996a). Tandem via Internet och International E-Mail Tandem Network 1. Ingår i Jonsson, B., Brammerts, H. & Little, D. (red). (1996). *Språkinlärning i tandem över Internet. En handledning Rapport 6*, (s.1–16) Härnösand: Mitthögskolan, Institutionen för kultur och humaniora.
- Brammerts, H. (1996b). Hur kan man förbättra sina språkkunskaper i tandem? Ingår i Jonsson, B., Brammerts, H. & Little, D. (red). *Språkinlärning i tandem över Internet. En handledning Rapport 6*. (s. 61–64) Härnösand: Mitthögskolan, Institutionen för kultur och humaniora.
- Brammerts, H. (2003). Språkinlärning i tandem och inlärarautonomi. Om utvecklingen av ett koncept. Ingår i B. Jonsson (red.). *Självstyrd språkinlärning i tandem. En handbok* (s. 13–21). Rapport nr 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.
- Brammerts, H & Calvert, M. (2003). Att lära genom kommunikation i tandem. Ingår i Bengt Jonsson (Red.). *Självstyrd språkinlärning i tandem. En handbok*. Rapport nr 13. (s. 31–43). Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University..
- Brammerts, H & Jonsson, B. (2003). Exempel på autonomt lärande i tandem. Ingår i Jonsson, B. (red.). *Självstyrd språkinlärning i tandem. En handbok*. Rapport nr 13. (s. 9–12). Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.

- Derry, S. J. (2006). Video Research In Classroom and Teacher Learning. Ingår i
Ingår i Goldman R.G., Pea, R.D., Barron, B och Derry, S.J. (red.). *Video
Research in the Learning Sciences* (s. 305–320). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dysthe, O. (1996). Det flerstämmiga klassrummet. Lund: Studentlitteratur
- Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam:
John Benjamins Publishing.
- Eskola, J & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä:
Gummerus Oy.
- FinTandem. (2014). *FinTandem. Kielenoppimista vuorovaikutuksessa äidinkielen
puhujan kanssa*. <http://fintandem.vaasa.fi/Suomeksi/Etusivu> Hämtat den
28.2.2014
- Grunderna för gymnasiets läroplan 2003.
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> Hämtat den 26.2.2014
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva:WSOY
- Haagensen, Bodil (2007). Dialogpedagogik och motivation: en fallstudie i svenska
på universitetsnivå. Acta Wasaensia Nr 174, Språkvetenskap 32. Vaasan
yliopisto.
- Hammarberg, B. (2004) Teoretiska ramar för andraspråksforskning. Ingår i
Hyltenstam, K & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk - i forskning,
undervisning och samhälle*. (s. 25–78). Lund: Studentlitteratur
- Hieta-Koivisto, A. (2014). *Uppgiftstyper och topikalisering av språkliga aspekter i
klasstandem — En fallstudie i klasstandem inom ramen för undervisningen i
det andra inhemska språket*. Pro gradu -avhandling under arbete.
- Håkansson, G. (2003) *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Jonsson, B. (1994). Tandem Ruhr-Universität Bochum – Mitthögskolan – ett
utbildningsideologiskt projekt med didaktiska förtecken. Ingår i Moira Linnarud
(red.) *Språk — utvärdering — test*. Rapport från ASLA:s höstsymposium
Karlstad, 10-12 november 1994. Uppsala 1995: ASLA, Svenska föreningen för
tillämpad språkvetenskap. 73–82.
- Jäppinen, A-K. (2004). Opettajan ammattitaito vieraskielisessä opetuksessa. I: K.
Sajavaara, & S. Takala, (Red). *Kielikoulutus tienhaarassa*, (s. 193–206).
Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Karjalainen, K. (2007). Tandem kielenoppimismenetelmänä. Ingår i Taylor, U. & Karjalainen, K. & Sandås, P. & Boström, M. *FinTandem – koordinattorin käsikirja*: Vaasa arbis, Korsholms vuxeninstitut. http://fintandem.vaasa.fi/Suomeksi/Etusivu/Tietoa_FinTandem-koordinatoreille
- 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*. Doktorsavhandling. Acta Wasaensia nr 244, Språkvetenskap 43. Vasa: Vasa universitet
- Karjalainen, K. (2012). Cykeltur i språkets landskap. Ingår i *Nordisten*, oktober 2012. Enheten för nordiska språk. Vasa: Vasa universitet.
- Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F. & Björkskog, L. (2013). Classroom tandem – Outlining a model for language learning and instruction. Ingår i Multilingualism and multilingual education in Nordic countries. *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)*, vol. 6, nr 1, oktober 2013.
- Knoblauch, H & Tuma, R. (2011). Videography: An Interpretative Approach to Video-Recorded Micro.Social Interaction. Ingår i Margolis, E & Pauwels, L (2011). *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. Los Angeles: SAGE Publications
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laurén, C. (1999). *Språkbåd: forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.
- Laurén, C. (2007). Språkbådspedagogik. Ingår i Björklund, S, Mård-Miettinen, K & Turpeinen, H. *Kielikylpykirja- Språkbådsboken*. Vaasa: Levon-instituutti.
- Levine, G.S. (2010). Code Choice in the Language Classroom. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.

- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindberg, I. (1996). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion - ett andraspråksperspektiv. Ingår i Hyltenstam, K & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 461–499). Lund: Studentlitteratur
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Metsämuuronen, J. (red.) (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Nationalspråksstrategi. (2012) hämtat den 9.1.2014 från http://vnk.fi/julkaisukansio/2012/j04-kansalliskielistrategia-nationalsspraksstrategi-j07-strategy/PDF/J0412_Kansalliskielistrategia_net.pdf
- Nikula, Tarja (2005). English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education* 16:1, 27–58.
- Norrby, C. & Håkansson, G. (2007). *Språkinläring och -användning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Pörn, M. & Karjalainen, K. (2013). *Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext*. Ingår i Kielikoulutuspolitiikan verkosto 10.5.2013. <http://www.kieliverkosto.fi/article/klasstandem-i-en-tvasprakig-skolkontext/>
- Rost-Roth, Martina (1995). Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie. Unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier. Meran: Alpha & Beta.
- Sahlström, F. Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge (2013). *Språk och identitet i undervisningen- inga konstigheter*. Stockholm: Liber.
- Sajavaara, K & Takala, S. (2004) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Savijärvi, M. (2013). Miten lapset oppivat kielikylypykieltä päiväkodin arkitilanteissa? ingår i Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (red.) (2013).

- Tvåspråkig skola- ett flerspråkigt Finland i framtiden*, (s.115–140).
Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Sipola, S (2006). *Vuxenspråkbad i svenska: ur den autonoma inlärnings synvinkel*.
Acta Wasaensia Nr 155, Språkvetenskap 30. Vaasan yliopisto.
- Sundell, I. (2001). Från kursplan till klassrum – några reflektioner. Ingår i R. Ferm &
P. Malmberg (red.). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och
språkinläring* (s. 38–46). Stockholm: Skolverket.
- Sundgren, G. (2011). Piaget - kunskap som meningsskapande. Ingår i Forsell, A.
(red) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB
- Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? ingår i Svensson, P-G
& Starrin, B (red). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund:
Studentlitteratur.
- Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Ingår i
Syrjälä, L ; Ahonen, S; Syrjäläinen, L & Saari, S. (1994). *Laadullisen
tutkimuksen työtapoja*. (s. 67-112). Helsinki: Kirjayhtymä Oy
- Säljö, R. (2000). Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm:
Norstedts Akademiska Förlag
- Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (red.) (2013). *Tvåspråkig skola- ett flerspråkigt
Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in
interlanguage. *Language Learning* 30:2, 417–431.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of ‘communication strategy’. In
Claus Færch & Gabriele Kasper (Eds). *Strategies in Interlanguage
Communication*. London: Longman. 61–74
- Tornberg, U. (2000). *Språkdiraktik*. Andra upplagan. Malmö: Gleerups.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society - The Development of Higher Psychological
Processes*. Cambridge: Harvard University Press

Bilaga 1. Transkriptionsnyckel

(.)	paus under 0,2 sekunder
(0.5)	paus med angiven sekundlängd
	anger var en överlappning inleds
[]	anger när en ickeverbal sker under yttrandet
((text))	ickeverbal aktivitet
<u>text</u>	betonat
:	förlängt ljud
(text)	transkriptionen är osäker
TEXT	hög ljudstyrka
?	frågande ton