

Gymnasieelevers erfarenheter av språkinläring i klasstandem

-En uppföljande enkätstudie bland
svenskspråkiga elever

Andrea Eckstein

Magisteravhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2015

Handledare: Michaela Pörn

ABSTRAKT

Författare (efternamn, förnamn)	Årtal
Eckstein, Andrea	2015
Arbetets titel	
Gymnasieelevers erfarenheter av språkinläring i klasstandem – En uppföljande enkätstudie bland svenskspråkiga elever	
Magisteravhandling i pedagogik	Sidoantal
Vasa: Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi Institutionen för lärarutbildning	70
Referat	
Jag har gjort min undersökning inom Klasstandemprojektet som är ett forsknings- och utvecklingsarbete inom undervisningen av det andra inhemska språket. Projektet har utförts i Vaasan lyseon lukio och i Vasa Gymnasium under åren 2012–2015. Klasstandem är en metod för språkinläring där eleverna jobbar i tandempar och lär ut sina modersmål åt varandra. Det övergripande syftet med min undersökning är att beskriva elevernas uppfattningar av klasstandem som undervisningsmodell samt hur uppfattningarna förändrats under gymnasiets gång. Jag har samlat in data genom frågeformulär. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor utarbetats: 1. Hur upplever eleverna att deras kunskaper i finska har utvecklats under gymnasiets gång? 2. Vilka arbetssätt har eleverna upplevt fungera bra/mindre bra i klasstandem och varför? 3. Hurudan uppfattning har eleverna av klasstandem som metod för språkinläring? Resultaten visar att de tio elever som deltog i undersökningen har generellt ansett att deras kunskaper i finska har utvecklats. Alla elever har upplevt att de har utvecklats i något delområde under någon kurs. I resultaten gällande arbetssätt och aktiviteter i talat språk och diskussion framkommer det att eleverna upplever att diskussioner fungerat bra som arbetssätt. Det arbetssätt som eleverna upplevde fungera mindre bra var dialoger, ofta p.g.a. att det upplevdes vara alltför stelt. Uppsatsskrivning och korsord var arbetssätt inom kategorin skrivet språk som eleverna upplevde fungera bra. Eleverna motiverade sina svar genom att skriva att de tycker att det har varit bra p.g.a. att de har fått samarbeta med sin tandempartner. Angående resultat beträffande elevernas uppfattning om tandem som metod för språkinläring framkommer det att eleverna anser att de lär sig bäst genom att få använda finskan i praktiken. Det är något som kännetecknar tandempedagogiken generellt.	
Sökord	
(Klass)tandem, andraspråksinläring, interaktion, samarbete	

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Tidigare forskning om klasstandem	3
1.3 Avhandlingens disposition	4
2 Sociokulturell syn på lärande	6
2.1 Sociokulturell syn på lärande	6
2.2 Det dialogiska klassrummet	10
3 Andraspråksinläring	12
3.1 Definition av olika begrepp	12
3.2 Social syn på andraspråksinläring	13
3.2.1 Interaktionens roll i klassrummet	14
3.2.2 Smågruppsarbete i andraspråksklassrum	15
4 Tandem	18
4.1 Tandem som språkinlärningsmetod	18
4.2 Tandemprinciper	19
4.2.1 Principen om autonomi	19
4.2.2 Principen om ömsesidighet	21
4.3 Klasstandem	22
4.4 Synen på lärande utgående från läroplanen 2014	25
5 Metod	27
5.1 Syfte och forskningsfrågor	27
5.2 Val av forskningsansats	27
5.3 Frågeformulär som kvalitativ datainsamlingsmetod	28
5.4 Projektet Klasstandem	31
5.5 Urval av informanter och undersökningens genomförande	32
5.6 Bearbetning av data och analys	33
5.7 Etik, reliabilitet och validitet	34
6 Resultatredovisning	37

6.1 Hur upplever eleverna att deras kunskaper i finska har utvecklats under gymnasiets gång?	37
6.1.1 Stabil	38
6.1.2 Tydlig positiv utveckling	38
6.1.3 Tydlig negativ utveckling	39
6.1.4 Instabil	40
6.1.5 De olika kategorierna	42
6.2 Vilka arbetssätt har eleverna upplevt fungera bra/mindre bra i klasstandem och varför?.....	42
6.3 Hurudan uppfattning har eleverna av klasstandem som metod för språkinläring?	44
6.3.1 Syn på språkinläring	44
6.3.2 Tandemprinciperna självstyrning och ömsesidighet.....	46
7 Diskussion	50
7.1 Resultatdiskussion	50
7.1.1 Gymnasieelevers uppfattning av hur deras kunskaper i finska har utvecklats under gymnasiets gång	50
7.1.2 Arbetssätt som eleverna har upplevt fungera bra/mindre bra i klasstandem	51
7.1.3 Gymnasieelevernas uppfattning om klasstandem som metod för språkinläring	53
7.2 Metoddiskussion.....	57
7.3 Förslag till fortsatt forskning.....	60
8 Källförteckning	62
9 Bilagor.....	65
9.1 Erfarenheter av klasstandem.....	65
9.2 Språkinläring- uppfattningar om klasstandem som språkinlärningsmetod	68

Figurer

Figur 1. Gruppindelningen i de läroplansbundna tandemkurserna	24
---	----

Tabeller

Tabell 1. En överblick av olika språkinlärnings- och undervisningsmodeller	23
--	----

1 Inledning

I detta kapitel kommer jag att redogöra för bakgrunden och det övergripande syftet för min avhandling. Till sist redogör jag för tidigare forskning inom klasstandem samt kort för arbetets disposition.

1.1 Bakgrund

Jag är uppvuxen i en tvåspråkig familj där mina föräldrar var måna om att jag skulle lära mig de båda inhemska språken. Vi talade svenska hemma men mina föräldrar tyckte att det var viktigt att jag också skulle lära mig finska så jag sattes i ett finskspråkigt daghem. Vid sidan om daghemmet sköttes jag på eftermiddagarna av en finskspråkig kvinna då mina föräldrar var på jobbet. Så småningom ledde det till att jag enbart började prata finska med mina föräldrar trots att de pratade svenska med mig.

Ända sedan jag började mina studier vid Pedagogiska fakulteten i Vasa har jag varit väldigt intresserad av hur finskundervisningen ordnas i skolan. I Finland har vi två nationalspråk, dvs. finska och svenska. Dessa två språk är tryggade i den finska grundlagen 17 § som nationalspråk vilket betyder att Finland är ett tvåspråkigt land. Därför har personer med finska eller svenska som modersmål samma grundrättigheter till att utöva sitt eget språk. I Nationalspråksstrategin framkommer det också att en av huvudprinciperna för språkstrategin vore en ökad kontakt mellan de finskspråkiga och svenskspråkiga medborgarna. (Nationalspråksstrategi, 2012, s. 7–8.)

Jag har följt med de livliga diskussionerna om tvåspråkiga skolor i Finland där man vid sidan om har undersökt de finskspråkiga elevernas kunskaper i svenska och själva undervisningen av det andra inhemska språket i Finland. Det har diskuterats

mycket om tvåspråkig undervisning i form av språkbad eller olika modeller för tvåspråkiga skolor, där tandem kunde ses som ett alternativ för ett samarbete mellan den finskspråkiga och svenskspråkiga skolan. (Pörn & Karjalainen, 2013.)

Under åren 2012–2015 har ett aktionsforskningsorienterat projekt Klasstandem genomförts i ett tvåspråkigt campus där två gymnasier, Vaasan lyseon lukio och Vasa gymnasium, slagits ihop. Samlokaliseringen av dessa två skolor har lett till att man har kunnat öka samarbetet över språkgränsen. Med projektet har man strävat efter att delvis öka kunskapen om tandemundervisning och samtidigt beskriva interaktionen som äger rum mellan tandempartnerna och mellan läraren och eleverna i klassrummet. (Pörn & Karjalainen, 2013.)

Jag tycker att klasstandem låter intressant för att jag tror att man genom att ha klasstandem som undervisningsmetod i språk stöder elevernas språkinläring på ett annorlunda men mer naturligt sätt. Dessutom tror jag att eleverna har större förutsättningar att lära sig ett nytt språk m.h.a. metoden. Den språkundervisning vi fick då vi gick i grundskolan var ganska enformig enligt mig och jag tycker att vi inte hade tillräckligt med kommunikativa övningar och övningar som skulle motsvara situationer man utsätts för i det vardagliga livet. Klasstandem som undervisningsmetod är relativt ny och därför finns det inte heller så mycket forskning om det. Därför skulle det vara viktigt att man skulle forska mera inom ämnet. I min undersökning vill jag undersöka elevernas uppfattningar om tandem som språkinlärningsmetod. Det övergripande syftet med min undersökning är att beskriva elevernas uppfattningar av klasstandem som undervisningsmodell samt hur uppfattningarna förändrats under gymnasiets gång.

Avslutningsvis anser jag att jag som blivande lärare kommer att ha mycket nytta av att ha forskat inom klasstandem med tanke på att jag själv läst finska som biämne och att jag i framtiden kan använda mig av det jag lärt mig i denna forskning i min egen undervisning.

1.2 Tidigare forskning om klasstandem

Under de senaste åren har några lärarstuderanden från Åbo Akademi skrivit sina avhandlingar inom projektet Klasstandem. Jag presenterar i det följande kort några avhandlingar där jag tar upp det övergripande syftet för forskningen samt presenterar resultaten i korthet. Linda Mäki (2013) skrev sin avhandling om gymnasiestuderandes uppfattningar av tandemundervisning. Av resultaten för hennes undersökning framkommer det att studerandena anser att praktisk språkkunskap är viktigare än formell språkkunskap. Enligt de studerande är det viktigare att kunna använda sig av språket i autentiska situationer än att t.ex. kunna grammatik. Resultaten visar även att de studerande menar att de lär sig det andra inhemska språket bäst genom att få tala och kommunicera och det hjälper dem även att klara av liknande situationer i det vardagliga livet. Deras uppfattningar om sina roller i tandemundervisning stämmer ganska långt överens med tandemteorin. Studerandena ansåg att det är modersmålstalarens uppgift att fungera som språklig förebild, dvs. korrigera och rätta språkliga fel både i tal och i skrift. Gällande de studerandes egen språkutveckling ansåg de att de hade fått ett större ordförråd, de hade blivit modigare att tala på det andra inhemska språket och de upplevde att språket hade börjat flyta bättre. (Mäki, 2013, s. 2, 58–59, 61.)

Pia Hoppela (2014) undersökte i sin pro gradu avhandling i vilken mån och vid hurdana språkliga problem språkbyten sker i tandemsamtal. Resultaten visar att språkbyte i tandemsamtal förekommer även om meningen med tandem är att tandemparet ska hålla sig till ett språk åt gången. I hennes undersökning framkommer det även att det är andraspråkstalaren som oftast byter till sitt modersmål i jämförelse med att modersmålstalaren skulle byta till sitt andraspråk. I det observerade materialet sker språkbyten oftast i samband med muntliga uppgifter såsom samtalsuppgifter. I de muntliga uppgifterna är diskussionerna ofta aktiva och fria vilket kan leda till att andraspråkstalaren kunskaper i målspråket inte räcker till. (Hoppela, 2014, s. 1, 68–69.)

Annika Hieta-Koivisto (2014) har gjort en fallstudie av tandempartnerns metaspråkliga diskussioner i klasstandem. Det övergripande syftet med avhandlingen är att beskriva i samband med hurdana uppgifter ett tandempar topikaliserar språkliga aspekter. Dessutom undersöker hon också i vilka situationer det är modersmålstalaren respektive inläraren som initierar den språkliga topikaliseringen.

Hieta-Koivisto (2014) kom fram till att 44 % av den totala mängden uppgifter under tandemkursen bestod av uppgifter som hade fokus på innehåll. Majoriteten av de uppgifter som fokuserade på innehållet var muntliga och endast en liten del bestod av textbaserade uppgifter. Hon konstaterar att de muntliga uppgifterna var kopplade till studerandenas vardag vilket möjliggjorde diskussioner utan avbrott då studerandena var bekanta med orden från tidigare. Av den totala mängden uppgifter hade 34 % av uppgifterna fokus på form. Alla uppgifterna i den kategorin var textbaserade, dvs. studerandena hade en text som utgångspunkt eller som stöd i alla uppgifter. Den största kategorin i hennes undersökning blev ändå kategorin med uppgifter med fokus på innehåll. Detta stöds av tandemprinciperna då betoningen ska ligga på fokus på innehåll. Resultaten gällande topikalisering av språkliga aspekter i de olika uppgifterna framkommer det att studerandena oftast topikaliserar språkliga aspekter i uppgifter som har fokus på form. Resultatet var väntat i och med att syftet med den sortens uppgifter är att fokusera på språkets form. I sådana uppgifter stannar studerandena upp för att diskutera språkliga aspekter för att sedan kunna fortsätta vidare med uppgiften. I de olika uppgifterna topikaliserar studerandena språkliga aspekter på alla lingvistiska nivåer. Hon har även kommit fram till att det är inläraren som i första hand tar initiativ till de metaspråkliga diskussionerna. Detta stöds även av principen om autonomi i tandeminläring. (Hieta-Koivisto, 2014, s. 1, 76–80, 83–84.)

1.3 Avhandlingens disposition

Avhandlingen börjar med ett inledande kapitel där jag presenterar bakgrunden för min undersökning, det övergripande syftet samt tidigare forskning om klasstandem. I det första teorikapitlet redogör jag för en sociokulturell syn på lärandet som samtidigt

fungerar som en inkörningsport till mitt andra teorikapitel som handlar om andraspråksinläring. I teorikapitlet om andraspråksinläring fokuserar jag på en social syn på andraspråksinläring eftersom tandem bygger på det. Teorikapitel tre handlar om tandem och där tar jag upp tandem som språkinlärningsmetod, tandemprinciper och klasstandem. Förutom det har jag valt att redogöra för den nya läroplanen 2014. Efter det följer metodkapitlet där jag redogör för syfte och forskningsfrågor, samt forskningsansats och bearbetning av det insamlade materialet. I kapitel sex redogör jag för resultaten för min undersökning och i kapitel sju diskuteras resultaten och metoden och där ger jag även förslag till fortsatt forskning.

2 Sociokulturell syn på lärande

I detta teorikapitel kommer jag att allmänt presentera en sociokulturell syn på lärande och vad det innebär. Jag har valt att behandla den sociokulturella synen på lärande grundligt, för att enligt den lär man sig genom deltagande och interaktion vilket också stöds av tandemmetoden. Dessutom beskriver jag vad ett dialogiskt klassrum innebär i språkundervisning. Detta teorikapitel fungerar som ingång till teorikapitlet om andraspråksinläringen.

2.1 Sociokulturell syn på lärande

Inom den sociokulturella synen på lärande utgår man ifrån att lärande har att göra med relationer. Man lär sig genom deltagande och genom interaktion med andra deltagare. Språket och kommunikationen utgör en viktig del av det sociokulturella lärandet. Lärandet sker inte enbart i elevens huvud utan det har snarare att göra med vad som sker runtomkring. (Dysthe, 2003, s. 31; Säljö, 2000, s. 18.)

Säljö (2000) anser att lärandet inte är begränsat till miljöer såsom skola och utbildning utan inläring av de mest grundläggande färdigheter sker också i andra sammanhang där interaktion sker mellan människor. Interaktion sker till exempel i hemmet, bland vänner och på hobbyer där det primära syftet inte är att förmedla kunskap. Vidare konstaterar Säljö att lärande i sig är kopplat till allt det som människan gör. I allting som människan gör, vare sig det är ett samtal, en handling eller en händelse så finns det en möjlighet att människan kan använda sig av något hen har lärt sig i framtida situationer. Lärandet kan därför ses som ett eventuellt resultat av mänsklig verksamhet och därför är det svårt att enbart koppla lärandet till något visst arrangemang, såsom t.ex. skola eller undervisning. I skolan har det skapats en bild av att lärande sker i samband med undervisning vilket i och för sig stämmer men det är ändå viktigt att komma ihåg att människan lär sig också i andra sammanhang. (Säljö, 2000, s. 12–13.)

Den sociokulturella synen på lärande bygger på en konstruktivistisk syn men största vikten ligger ändå i att kunskap är någonting som konstrueras genom samarbete i en kontext och inte i första hand genom individuella processer. Interaktion och samarbete ses inte enbart som en positiv del av lärmiljön utan de är avgörande faktorer för lärandet. Det centrala inom sociokulturell inlärningsteori är att kunna delta i "social praktik" där lärande sker. (Dysthe, 2003, s. 41.)

Sociokulturella teoretiker utmanar den kognitiva synen på lärande vilken betonar att det finns en kognitiv kärna i allt lärande vilket är oberoende av syfte och kontext. De sociokulturella teoretikerna menar att kognition sker både i fysiska och sociala kontexter. Således är det en integrerad del av själva aktiviteten, och aktiviteten i sin tur är integrerat i det lärande som sker. Hur och i vilken sorts situation en person lär sig är en central del av det som lärs. I pedagogiska sammanhang talar man om kontext då man funderar på vad som finns runtomkring lärande. Karakteristiskt för ett sociokulturellt synsätt är att kontext är då alla delar är integrerade och bildar ett mönster som lärandet är knutet till. (Dysthe, 2003, s. 42–43.)

Inom det sociokulturella perspektivet brukar man tala om redskap och verktyg. Med dessa två termer menar man de språkliga och fysiska resurser en individ har tillgång till och som används då man försöker förstå och handla i det som sker runtomkring en. Kunskap och färdigheter om hur man ska gå tillväga i olika sorts situationer kommer från de insikter och handlingssätt som byggts upp i vårt samhälle sedan långt tillbaka i tiden. Vi blir delaktiga i det genom interaktion och samspel med andra människor. (Säljö, 2000, s. 20–21.)

Dysthe (2003) menar att andra människor såsom lärare och kamrater inte enbart har som uppgift att ge stimulans och kunskap i den individuella läroprocessen. Det avgörande är interaktionen med andra, hur och vad det är som lärs. Klassrummet är ett av många typer av diskurssamhällen som människan deltar i, och i det diskurssamhälle man befinner sig är det meningen att den som ska lära sig ska hitta sina egna kognitiva redskap som hen sedan använder sig av. Det som gör

läroprocessen social är att man lär sig att delta i diskurserna i de grupper man tillhör. Inkulturationen, dvs. att man blir del av en kultur ses som lika viktigt som deltagande i den direkta undervisningen. Skola och annan högre utbildning borde sträva till att inkulturerar eleverna i olika diskurssamhällen. Detta görs genom att man ger verktyg i form av kompetens, begreppsanvändning och tänkesätt samt genom att förse eleverna med en modell om hur man fungerar i grupp i olika sammanhang. (Dysthe, 2003, s. 44.) I en sociokulturell tradition ser man på tänkandet som ett slags inre tal, dvs. att man tänker m.h.a. de redskap man tidigare har fått genom att ha varit i samspel med andra. Vygotskij menar att språket fungerar som länk mellan den sociala interaktionen och tänkandet och det yttre är med och skapar det inre. (Säljö, 2011, s. 178.)

Ett centralt begrepp inom Vygotskijs syn på lärande är mediering. Mediering betyder de redskap som människan använder för att förstå och tolka omgivningen runtomkring sig. Vygotskij har delat in redskapen i två olika sorters kategorier, dels språkliga redskap såsom t.ex. alfabet och begrepp eller fysiska redskap såsom t.ex. dator eller penna. Både de fysiska och språkliga redskapen har vuxit fram i samhället och utvecklas genom tiden och de kallas med ett gemensamt namn för kulturella redskap. Det viktigaste redskapet är ändå språket enligt Vygotskij, för m.h.a. språket kan vi kommunicera och dela erfarenheter med varandra. (Säljö, 2011, s. 177–178.)

Termen appropriera är starkt sammankopplad till den sociokulturella synen på lärande. Appropriera används som synonym till lärande. Att appropriera ett språkligt redskap som alfabetet t.ex. innebär att man steg för steg bekantar sig med det och blir medveten om hur alfabetet används. Vi människor brukar inte kunna ta till oss ett redskap som en helhet utan istället börjar vi så småningom efter att ha använt det en tid uppfatta hur det fungerar. Medierande redskap utvecklas med tiden genom att de används. I den sociokulturella synen på lärande innebär lärande att människan lär sig att tillämpa olika slags medierande redskap som mätinstrument. Genom att vi använder dessa redskap blir vi så småningom bekanta med dem och förstår hur de fungerar. Inom det sociokulturella perspektivet är det viktigt att se hur människor

formas genom användning av olika redskap. Genom att vi använder de olika redskapen formas och utvecklas vi. (Säljö, 2011, s. 178.)

Vygotskij var mycket insatt i skolfrågor och han ansåg att skolan och läraren spelade en viktig roll i barns utveckling. Han ansåg att barnet utvecklas då hen är i samspel med kunniga människor som har förutsättningar att ge individen en möjlighet att utvecklas, t.ex. läraren. Läraren kan dela med sig av sådan kunskap och erfarenhet som barnet kanske inte stöter på i det vardagliga livet. Vygotskij betonar att barnet utvecklar kunskaper och färdigheter under sin uppväxttid genom att vara i samspel med vuxna och genom att delta i sociala aktiviteter. (Säljö, 2011, s. 179.) Dysthe (2003) påpekar att utifrån det sociokulturella perspektivet är de kommunikativa processerna väldigt viktiga för utveckling och lärande. Det är genom olika kommunikativa processer såsom att samtala, lyssna och samverka med andra som barnet utvecklas och får kunskaper i vad som kännetecknar kulturen man lever i. Därför ser man språket och kommunikationen som ett krav för att lärande och tänkande ska kunna ske. (Dysthe, 2003, s. 48.)

Vygotskij belyser begreppet om den närmaste utvecklingszonen, som handlar om att människor hela tiden utvecklas. Med begreppet utvecklingszon menar man avståndet till vad en person klarar av att lösa för problem på egen hand i jämförelse med vad en människa klarar av att lösa under ledning och assistans av en mer kompetent person. När en människa får hjälp av en mer kompetent person visar det sig att hens egna förmågor avanceras. Idén till detta ligger i att när man har klarat av någon viss färdighet så är man närmare att klara av något som är mer avancerat, ofta med hjälp av andra. Man lånar alltså kompetens av andra, den som är mindre kunnig lånar kompetens av den som är mer kunnig och därmed presterar man över sin egentliga förmåga. (Säljö, 2011, s. 179–180.)

2.2 Det dialogiska klassrummet

I alla klassrum stöter man på olika sorters samtal och skrivande. Det som gör ett klassrum dialogiskt är hur skrivande och samtal ordnas för att de ska främja elevernas inläring. En dialogisk undervisning är uppbyggd på samtal mellan lärare och elev men också på samtal eleverna emellan. Samtalande och skrivande är delar av socialt interaktiva inlärningsmönster och därför är samspelet mellan de två arbetssätten viktiga delar för det dialogiska klassrummet. (Dysthe, 1996, s. 222.)

Dysthe kopplar samman Bakthins teorier i sin egen undersökning och tar upp grundläggande aspekter för ett dialogiskt klassrum. För att ett klassrum ska vara dialogiskt krävs det att all förståelse är aktiv och social. Det innebär att förståelse och reaktion ska stå i ett dialektiskt förhållande till varandra och tack vare det växer lärande fram i ett dialogiskt samspel och utbyte mellan parterna. På det sättet blir samtalandet och skrivandet naturliga och grundläggande delar av dialogsituationer. Den andra aspekten är enligt Bakthins teorier förhållandet mellan ”jag och den andre”. Vi lär känna oss själva genom att vara i aktivt samspel med andra. Den tredje aspekten är att dialogen består av många olika röster. Det är skillnaden i dessa röster som utgör potentialen för inläringen. Nuförtiden kräver lärarna en större elevdelaktighet och det förs mera diskussioner i klassrummet än vad det har gjorts tidigare. Ändå visar Dysthes observationer att alla elever inte kommer till tals under lektionen och därmed utnyttjas inte den potentiella flerstämmigheten i klassrummen till fullo. (Dysthe, 1996, s. 228–229.) Detta påpekas också av Lindberg (1996) som menar att talutrymmet eleverna emellan är ojämnt i den traditionella språkundervisningen (Lindberg, 1996, s. 73). Den fjärde aspekten handlar om konfrontation mellan de olika rösterna. Det är genom konfrontationen mellan rösterna som det blir möjligt att hitta sin egen röst och göra ordet till sitt eget. Enligt Dysthe blir det lärarens uppgift att hjälpa eleverna att se inlärningspotentialen i det flerstämmiga klassrummet. Den femte och sista aspekten handlar om röster utifrån och från andra tider. Med det menas att läraren ska förse eleverna med olika sorters textkällor såsom t.ex. brev, artiklar och tal som gör inlärmingsmiljön mycket rikare än om man bara skulle använda sig av läroboken. Detta står i en motsats till dagens läge då vi än idag är starkt läroboksstyrda. (Dysthe, 1996, s. 230–231.)

För att detta ska lyckas måste det finnas ett äkta engagemang där eleverna är intresserade av innehållet och ämnet för undervisningen. En annan sak som är viktig för att ett engagemang ska uppnås är att eleverna ska se att det finns en koppling mellan det läraren går igenom och deras egna liv och deras erfarenheter från tidigare. Vidare konstaterar Dysthe att eleverna ska uppleva att de har en viss sorts kontroll över inlärningsmålen och metoderna som används för undervisningen. (Dysthe, 1996, s. 238–239.)

3 Andraspråksinläring

I detta kapitel redogör jag för olika definitioner som används inom andraspråksinläring och därefter redogör jag för den sociala synen på andraspråksinläring eftersom tandem bygger på det. Jag har dessutom valt att beskriva interaktionens roll i klassrummet samt redogöra för smågruppsarbete i andraspråksklassrum.

3.1 Definition av olika begrepp

Ett förstaspråk brukar man definiera som det språk som en person tillägnar sig först. Man exponeras till förstaspråket genom att ens föräldrar eller vårdnadshavare talar det språket. Ett andraspråk brukar definieras som det språk som man lär sig efter förstaspråket. Det är en paraplyterm för varje språk som lärs in efter modersmålet. Det har ingen betydelse i vilken grad man behärskar språket eller i vilken ordning talaren identifierar sig med de olika språken. Vidare lyder definitionen av andraspråk att det är ett språk som lärts in i en miljö där språket fungerar som huvudsakligt kommunikationsspråk. (Abrahamsson, 2009, s. 13–14.)

Hammarberg (2013) gör också en skillnad mellan andraspråk och främmandespråk, formell och informell inläring. Han konstaterar att andraspråksinläringen sker i det land där språket talas och vidare menar han att andraspråksinläringen betyder att det sker en socialisation in i det nya språket. Främmandespråksinläring sker utanför språkmiljön, dvs. oftast i skolan. (Hammarberg, 2013, s. 28.) Abrahamsson konstaterar att främmandespråk är språk som lärs in i en miljö där språket inte används på ett naturligt sätt (Abrahamsson, 2009, s. 14). Begreppet andraspråk är ändå ett övergripande begrepp som används för de båda varianterna. Formell inläring sker genom undervisning medan den informella inläringen sker utanför klassrummet då man kommer i kontakt med språket i normala situationer. (Hammarberg, 2013, s. 28.)

En annan term som brukar användas istället för andraspråk i inlärningssammanhang är målspråk. Målspråk är det språk som är målet för inläringen. Inlärares version av målspråket kan skilja sig mycket från målspråkssystemet då hen inte ännu har lärt sig det. Inlärares version av målspråket kallas också för interimsspråk eller inlärarespråk. (Abrahamsson, 2009, s. 14.) Enligt Nelson (2010, s. 17) är målspråket det språk som inlärares är på väg att tillägna sig och i min undersökning är målspråket finska för de svenskspråkiga gymnasieeleverna jag har valt att undersöka.

3.2 Social syn på andraspråksinlärning

I dagens skola används ofta två modeller i språkinlärning. Den ena modellen är mera traditionsbunden, dvs. att det är lärares uppgift att förmedla kunskap till eleverna genom ett förhållande där läraren ses som en sändare och eleven som en mottagare. Den andra modellen kallas ofta progressiv och den modellen innebär att eleven inte ses som en mottagare utan istället sätter man eleven i centrum av själva undervisningsprocessen. Den senare modellen stöds av Dewey och Piagets forskning där undervisning inte ses som ett tillfälle där man tar emot information, utan istället som ett tillfälle där man kan ställa frågor och fundera på kloka tankar. I en del klassrum har detta tolkats som att det är lärares uppgift att förse eleverna med uppgifter som är lämpliga för eleven och att varje elevs kunskapsinhämtande sätts i fokus. I denna modell ser man inlärandet som det viktigaste och barnets språkförmåga ses som ett resultat av övergripande och kognitiva förmågor. (Gibbons, 2009, s. 24.)

De båda modellerna har kritiserats för att de inte tar hänsyn till andraspråksinlärares. Den första modellen, den så kallade sändar-modellen, har kritiserats för att eleverna inte använder språket i samspel med andra, vilket ses som en av de viktigaste principerna för språkinlärning. Den andra modellen, den progressiva pedagogiken, sägs lägga för lite tyngd på den explicita språkundervisningen, vilket påstås leda till att de elever som inte är tillräckligt insatta i skolans språk och normer hamnar i underläge. I verkligheten ser man de båda modellerna användas i klassrummet och

ofta går de hand i hand i undervisningen. Fastän modellerna är olika med tanke på inläring och lärarens roll så har de båda en individualistisk syn på inläring. (Gibbons, 2009, s. 25.)

Det finns en alternativ modell till dessa två modeller, nämligen det sociokulturella perspektivet på lärandet, en modell som betonar samarbetet mellan individer i både kunskaps- och språkutveckling. Där betonas samspelet mellan lärare och elev och den aktiva rollen som de båda har i själva inlärningsprocessen. (Gibbons, 2009, s. 25.) Vygotskij är en föregångare av den sociokulturella synen på lärande och i den sociokulturella teorin ser man på människans utveckling som en social företeelse, istället för att se den som individualistisk. Vygotskij betonar att man via en målinriktad aktivitet där elever samarbetar uppnår kognitiv utveckling. (Gibbons, 2009, s. 26–27.) Tandem bygger på en socialkonstruktivistisk syn på språkinläring vilket betyder att man ser språkanvändningen som ett verktyg för inläringen av ett nytt språk och att lärandet sker i interaktionen med andra (Karjalainen, 2015, s. 12).

I det sociokulturella synsättet på undervisning ser man lärandet som ett samarbete mellan lärare och elev där båda parter är aktiva i sina roller. Andraspråkselevernas prestationer ska inte enbart ses som resultat utav deras egen begåvning eller bakgrund, utan prestationerna har också att göra med den sociala och språkliga miljön där inläringen sker. (Gibbons, 2009, s. 28.)

3.2.1 Interaktionens roll i klassrummet

Enligt Sahlström (2001) är samtal en av de viktigaste interaktionsprocesserna. Han menar att man genom interaktion uppnår lärande och socialisation. Det kan vara frågan om samtal av olika slag som äger rum i t.ex. klassrummet och hemma runt matbordet. (Lindblad & Sahlström, 2001, s. 93.) Det är viktigt att ordna utrymme för interaktion i klassrummet. För att kunna möjliggöra en aktiv språkanvändning mellan

lärare och elever, elever emellan och mellan elever och andra personer måste man skapa rum för att interaktion ska ske. (Sahlström, m.fl., 2012, s. 175.)

Samtalens uppläggning i klassrummet är betydande för elevernas tillägnande av andraspråket. I klassrummen används ofta tredelade samtal, den sortens interaktion kallas också för IRF (Initiation, Response, Feedback – fråga, svar, återkoppling) eller IRE (Initiation, Response, Evaluation – fråga, svar, utvärdering). De samtal som bygger på IRF där man använder sig av kontrollfrågor kan leda till att man tar ifrån en viss sorts interaktion av eleverna som är betydelsefull vid andraspråksinläring. Därför borde läraren skapa situationer där eleverna ges möjlighet att använda sig av interaktion som är mer varierande och dialoginriktad. (Gibbons, 2009, s. 37–39.)

Inlärarens aktiva roll och deltagande i samtal anses enligt forskare ha en betydande roll för andraspråksutvecklingen (Lindberg, 1996, s. 175). Det inflöde som uppstår under samtal mellan de olika parterna/inlärarna anses vara en viktig faktor för inläringen. Samtidigt påpekas att andraspråksinlärare ska lära sig att inte ge upp då samtal med infödda talare ofta kan kännas jobbiga och krävande. (Lindberg, 1996, s. 41, 43)

Garme påpekar att lyssnandet i ett samtal är lika viktigt som talet (Garme, 2006, s. 122). Detta stärks också av den nya läroplanen där det står att eleverna ska få träna på sina sociala färdigheter (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 20).

3.2.2 Smågruppsarbete i andraspråksklassrum

Ett annorlunda sätt att jobba med språkundervisning kunde vara att göra det i form av grupparbete som är en metod som främjar språkinläringen. Då blir det lite variation i den mer traditionella språkundervisningen som ofta är lärarstyrd. (Gibbons, 2009, s. 39; Lindberg, 1996, s. 87). Genom att jobba med grupparbete får eleven höra språket

av någon annan än läraren och det leder till att både variationen och inflödet blir större. I grupparbete blir utflödet också större än vad det skulle bli i vanlig klass då eleverna interagerar mer med varandra då de jobbar tillsammans. I interaktionen mellan de olika parterna får de turas om och samtidigt känner de också större ansvar att göra sig förstådda då läraren inte hela tiden är på plats. I grupparbeten används språket i ett bestämt syfte och därmed blir det också meningsfullt. (Gibbons, 2009, s. 39.)

Att jobba i smågrupper är något som förespråkas av Douglas Barnes (1978) som har studerat skolan som inlärningsmiljö men också koncentrerat sig på att se på kommunikationens roll i inlärningsprocessen. För att uppnå en djupare inläring i skolan ska eleverna ges möjlighet att aktivt delta i sin egen inläring genom att använda språket mer utforskande så att eleverna får upptäcka och tolka sin omgivning genom ett aktivt samspel med andra. Barnes påstår att man uppnår det bäst genom att arbeta i mindre grupper. Då kan eleverna med hjälp av språket få ny kunskap som de sedan kan relatera till tidigare kunskap de har. Det görs bland annat genom att både få tänka högt och kommunicera med andra för att lösa olika problem som kan tänkas uppstå. (Lindberg, 1996, s. 88; Barnes, 1978, s. 156.)

I en artikel där man sammanfattat resultat från en mängd studier som är gjorda kring smågruppsarbete i andraspråksinläring fastställer Long och Porter (1985) att det både finns allmänpedagogiska och psykolingvistiska argument som stöder smågruppsarbete i språkundervisning. De allmänpedagogiska argumenten talar för grupparbetets fördelar då det gäller att skapa förutsättningar för övning som är individualiserad och kommunikation i form av autentiska situationer. (Lindberg, 1996, s. 87–89.; Long & Porter, 1985, s. 208–212.) Dessutom anser man att arbete i mindre grupper kan tänkas skapa ett tryggare klimat bland andraspråkselever som känner sig osäkra på sitt andraspråk då de enbart får tala i mindre grupper än att de skulle måsta framträda framför en hel klass. Därmed höjs också motivationen bland eleverna. (Lindberg, 1996, s. 89; Gibbons, 2009, s. 40; Long & Porter, 1985, s. 208–212.) De psykolingvistiska faktorerna är att smågruppsarbetet medför möjligheter för

inlärarna att kommunicera genom en modifierad interaktion och därigenom få ett begripligt inflöde (Lindberg, 1996, s. 87–89).

Fler fördelar med grupparbete i andraspråksinlärning är att informationen inom gruppen uttrycks på en mängd olika sätt. När elever ställer frågor, löser problem eller utbyter idéer upprepas ord och tankar man har haft kanske förändras. I och med att man i grupparbetet kommunicerar mycket innebär det att eleverna gång på gång får lyssna till andra och höra då olika tankar uttrycks och därmed underlättas också deras förståelse. Inflödet i grupparbeten är större jämfört med helklassundervisning och samtidigt är interaktionen också mer genuin i smågrupper än i helklass. I helklass är det läraren som till stor del ställer frågor och eleverna förväntas svara på dem med syfte att enbart svara rätt. (Gibbons, 2009, s. 39–40.)

4 Tandem

I detta kapitel redogör jag för tandem som metod för språkinläring. För att få en förståelse för tandem som metod är det relevant att gå igenom de principer som gäller för tandem. Jag redogör också för vad klasstandem innebär och tar även upp hur tandem går ihop med den nya läroplanen 2014.

4.1 Tandem som språkinlärningsmetod

Tandem som språkinlärningsmetod fick sin början i ett ungdomsutbyte mellan tyska och franska ungdomar år 1963. Efter det har tandem som språkinlärningsmetod spritt sig runt hela världen. Fastän man har undersökt och forskat i tandem så finns det ännu mycket att utforska. I Europa har tandem ordnats och undersökts mest i Schweiz och i Tyskland men intresset har börjat sprida sig till andra länder också. Förutom i Europa har olika tandemformer fått fotfäste i t.ex. Asien, Nord- och Sydamerika. (Karjalainen, 2011, s. 27.) I Finland har vi en bra utgångspunkt i att vidareutveckla tandem med tanke på att vi har många finskspråkiga och svenskspråkiga skolor som ligger nära varandra. Dessutom finns det många samlokaliserade skolor i Finland där man kunde dra nytta av inläringen av de båda inhemska språken. (Pörn & Karjalainen, 2013.)

Utgångspunkten i tandem som metod för språkinläring är att två personer med olika modersmål kommunicerar med varandra för att lära sig varandras språk (Karjalainen, 2007, s. 4; Pörn & Karjalainen, 2013). Personerna växlar mellan de olika språken, vilket innebär att bägge personer turvis fungerar som lärande part och som språklig modell och språkligt stöd på det egna modersmålet (Pörn & Karjalainen, 2013).

Båda parterna i ett tandempär är infödda talare i det språk som den andra parten vill lära sig. Paret arbetar tillsammans för att lära sig det andra språket genom att kommunicera i autentiska situationer. I tandem har båda personerna som

utgångspunkt att lära sig det andra språket. Detta gynnar paret i språkinläringen då de får kommunicera med en infödd talare. Motivationen kan också vara högre i en sådan situation där man får hjälpa den andra att lära sig sitt eget modersmål. (Karjalainen, 2007, s. 4.)

I tandem fungerar alltså partnerna både som lärande part och som språklig mentor. Det betyder dock inte att de inte själva ska ta ansvar över sitt eget lärande och de kan t.ex. inte heller förvänta sig att den andra parten som lärare ska kunna grammatiska regler utantill. Paret måste i början komma överens om inlärningsmetoder och regler för själva samarbetet. (Karjalainen, 2007, s. 4.)

4.2 Tandemprinciper

Tandem bygger på två grundprinciper, principen om autonomi och principen om ömsesidighet. Dessa två grundprinciper ska användas för att tandem ska fungera. Tandemprinciperna används i alla former av tandem, oavsett hur inlärmingsmiljön ser ut. (Karjalainen, 2011, s. 27–28.) Brammerts (2003, s. 14) konstaterar att dessa två principer är starkt sammankopplade och att de påverkar varandra också ömsesidigt.

4.2.1 Principen om autonomi

Principen om autonomi bygger på att eleven själv får sätta upp inlärningsmål för vad de vill uppnå med tandem. Eleven får också bestämma på vilket sätt de vill lära sig, dvs. genom att välja t.ex. övningar eller samtalsämnen. Dessutom ska de tillsammans med tandempartnern komma överens om hurudant stöd de vill ha av varandra. Paret måste i början komma överens om inlärningsmetoder och regler för själva samarbetet. Det är viktigt att paret går igenom hur det vill att samarbetet ska se ut och hur man vill att ens par ska hjälpa en i att utvecklas i det andra språket. (Karjalainen, 2011, s. 28; Brammerts, 2003, s. 14.) Det är ändå viktigt att komma ihåg att man i tandem fungerar både som lärande part och som språklig mentor. Bägge parter ska själva ta ansvar över sin egen inläring genom att planera, följa upp och utvärdera sin egen

inlärn timer. De kan inte heller förvänta sig att den andra parten som fungerar som mentor ska kunna grammatiska regler utantill. För att detta ska lyckas ska båda parterna kunna ta ansvar och styra sin egen inlärn timerprocess. (Karjalainen, 2011, s. 28.) Det som Brammerts (2003, s. 19) lyfter fram som är viktigt att komma ihåg då man jobbar tillsammans med en partner i tandem är att man ska anpassa sina behov och krav enligt sin partners möjligheter. Dessutom ska parternas begränsningar och intressen också tas i beaktande för att få ett fungerande samarbete.

I tidigare forskning inom tandem framkommer det att deltagarna ofta ställer sig positiva till att de själva får bestämma över studierna, men att detta inte alltid är helt oproblematiskt. I studien (undersökning Karjalainen&Nyholm 2009) undersökte man attityder till inlära rautonomi hos deltagare i FinTandem kontra reguljär språkundervisning. Det visade sig att deltagarna i allmänhet är positivt inställda till att själva få bestämma över sin egen språkinlärn timer men att deltagarna inte enbart var positivt inställda till det. Det framkom nämligen att det var många som kände att det var jobbigt att välja material och arbetssätt och att de hellre skulle se att t.ex. språkläraren skulle utföra dessa val. (Karjalainen, 2011, s. 28.)

Principen om autonomi i tandem betyder inte att språkinlärn timeren helt och hållet skulle vara självständig. Personerna lär sig språket genom att de hela tiden kommunicerar och samverkar med varandra. Autonomi i sig betyder att man har möjlighet att bestämma vad man gör tillsammans med sitt par, med andra deltagare eller lärare. (Karjalainen, 2011, s. 28.)

Det som kan bli problematiskt i ett tandempartnerskap är ifall båda parterna har olika inlärn timer mål. Det kan vara frågan om att den ena personen vill förbättra t.ex. sina talspråkliga färdigheter medan den andra skulle vill a fokusera mera på att förstå och kunna diskutera texters innehåll. Brammerts (2003) menar att samarbetet i tandem fungerar bra fastän personerna skulle ligga på olika utgångsnivå eller ha olika inlärn timer vanor. En person med begränsade kunskaper i ett främmande språk kan definitivt vara en bra partner till en inlära re som behärskar sitt språk väl för att hen

behärskar sitt modersmål bättre än partnern som har det som målspråk. (Brammerts, 2003, s. 19.)

När en lärare i tandem utför autonom inläring i klassen innebär det inte att hen helt och hållet överlämnar ansvaret åt eleverna, utan att läraren istället vill betona ansvarstagandet och fostran till självständighet. Detta leder i många fall till att eleverna når ett bättre inlärningsresultat p.g.a. att det är motivationshöjande att få jobba mer självständigt och för att man har möjlighet att använda sig av mer individuella inlärningsmetoder. Det är viktigt att komma ihåg att självstyrd inläring inte är det samma som att lära utan att ha ett ämnesmässigt stöd. Tidigare erfarenhet tyder på att personer som har anammat goda inlärningsstrategier och inläringstekniker har goda möjligheter att lyckas i tandemarbetet. Dessutom följs deras arbete direkt eller indirekt upp av en handledare/lärare som har som uppgift att hjälpa dem att styra dem i deras inläring. (Brammerts, 2003, s. 20.)

4.2.2 Principen om ömsesidighet

Principen om ömsesidighet går ut på att man i tandem lär sig genom ett utbyte. Båda parterna i tandempartnerskapet vill lära känna varandra och de bidrar med de färdigheter och kunskaper de själva besitter som den andra vill lära sig. Det görs genom att man har viljan att stöda den andra i hans inläring. (Brammerts, 2003, s. 16.) Målet med ömsesidighet i tandeminläring är att båda personerna ska vara engagerade för att dels ha lika stor nytta av själva samarbetet, men också att de kan stötta varandra lika mycket under inlärningsprocessen. Det innebär också att de ska sätta ner lika mycket tid på bägge språken. (Karjalainen, 2011, s. 29; Brammerts, 2003, s. 14.) I praktiken betyder det att i tandem som sker face-to-face ska tiden mellan de två språken fördelas jämnt och dessutom ska personerna själva få bestämma hur de vill lära sig och vad de vill göra då de lär sig sitt tandemspråk (Karjalainen, 2011, s. 29).

Tandemsamarbetet skiljer sig från andra inlärningskontexter genom att båda personerna har nytta av samarbetet. Denna sorts samarbete kan man inte förvänta sig om man t.ex. under en utlandsvistelse kommunicerar med en infödd talare som i sin tur inte lär sig det andra språket. Därför kan man inte heller förvänta sig att dessa personer har samma vilja att lära ut ett språk som i ett tandemsamarbete där målet är att båda ska få något ut av samarbetet. (Brammerts, 2003, s. 17.)

Ömsesidigheten i ett tandempartnerskap i sig behöver inte nödvändigtvis betyda att personerna måste arbeta på samma sätt och att man i ett senare skede ska kunna mäta att båda personerna skulle ha lärt sig lika mycket. Som det tidigare framkom i autonomiprincipen ska valet av övningar och aktiviteter vara i enlighet med den personens tandemspråk man kommunicerar på. Båda ska alltså kunna dra den sorts nytta av tandemsamarbetet som de behöver för att lära sig språket. Samarbetet ska vara ömsesidigt men det behöver inte alltid se lika ut. (Karjalainen, 2011, s. 29.)

4.3 Klasstandem

Klasstandem betyder att man ordnar tandem i klassrumskontext och det karaktäriseras som språkundervisning under språklektioner där man också jobbar med grammatikundervisning. I klasstandem följer man läroplanen för att målen och bedömningskriterierna ska vara lika för alla deltagare. (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013, s. 168.)

I all sorts språkundervisning strävar man efter att deltagarna ska delta i interaktionen som förs på målspråket för lektionen. I klasstandem fungerar interaktionen som ett huvudmål för själva inlärningsprocessen. Eleverna är indelade i sina tandempar där båda eleverna turvis fungerar som mentor och språklig förebild i målspråksundervisningen för den andra. Lärarens roll i klassen är också mycket viktig då det är läraren som är expert i tandemmetoden och hens uppgift förblir att stöda eleverna i att använda sig av sin tandempartner som språklig mentor i andraspråksinläringen. Dessutom är det lärarens uppgift att sätta upp målen för

undervisningen, evaluera elevernas prestationer samt planera innehållet utgående från läroplanen. (Karjalainen m.fl. 2013, s. 169.)

Tabell 1. En överblick av olika språkinlärnings och -undervisningsmodeller

	Klasstandem	Reguljär språkundervisning	CLIL/ språkbad	Tandem i informell kontext
Interaktionspartner	-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
Grammatikundervisning	-explicit undervisning -implicit men systematiskt via målspråksanvändning i interaktion och uppgifter	-explicit undervisning	-implicit men systematiskt via målspråksanvändning 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

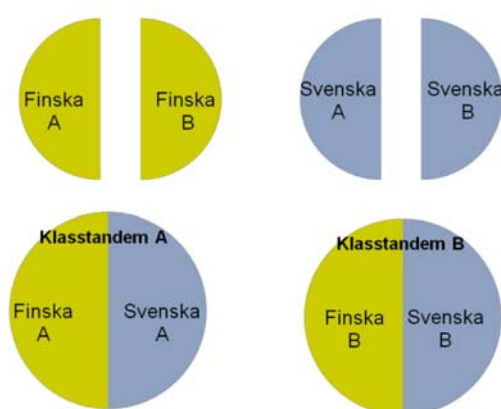
(Overview on different language learning and teaching contexts. Karjalainen m.fl., 2013, översättning Hoppela, 2014)

Tabell 1 visar att interaktionsparterna i klasstandem är den infödda talaren, språkläraren och andra inlärare. Den stora skillnaden mellan klasstandem och den reguljära språkundervisningen är att interaktionen i klasstandem i stort sett sker mellan två individer med olika modersmål medan interaktionen i den reguljära undervisningen sker mellan läraren och inlärare.

Interaktionen är lärandemål för både klasstandem och den reguljära språkundervisningen. Men det som bör påpekas är att man i klasstandem använder interaktionen även som ett hjälpmedel för att lära sig det nya språket. Grammatikundervisningen i klasstandem är mångsidig jämfört med grammatikundervisningen i den reguljära språkundervisningen. I tandem sker grammatikundervisning både explicit genom undervisning av läraren och implicit

genom interaktion och uppgifter. I vanlig språkundervisning har man en mer tydlig(explicit) grammatikundervisning och interaktionen används huvudsakligen inte som ett hjälpmedel utan mera som ett övergripande mål för själva språkundervisningen. I klasstandem är den underförstådda (implicita) grammatiken kombinerad med en mer klar och tydlig (explicit) grammatikundervisning och därmed innehåller klasstandem både inslag av reguljära och CLIL baserade metoder. (Karjalainen m.fl. 2013, s. 170.)

Som Pörn och Karjalainen (2013) konstaterar i sin artikel går klasstandem i Finland ut på att finsk- och svenskundervisning organiseras i respektive skola där grupperna består av hälften finskspråkiga elever och hälften svenskspråkiga elever. Det betyder att läraren kommer att undervisa i språkligt blandade undervisningsgrupper. Undervisningen ordnas parallellt vilket betyder att finssläraren under lektion ett börjar med att undervisa finska för grupp A medan svenskläraren undervisar svenska för grupp B. Nästa lektion byts rollerna, vilket i sin tur betyder att finssläraren undervisar finska i grupp B medan svenskläraren undervisar svenska i grupp A. Eleverna byter roller från den som fungerar som språklig mentor eller den som ska lära sig målspråket beroende på vilken lektion de deltar i. Det betyder att den finskspråkiga eleven fungerar som mentor för den svenskspråkiga eleven under finsklektionerna och vice versa. (Pörn & Karjalainen, 2013.)



Figur 1. Gruppindelningen i de läroplansbundna tandemkurserna.

4.4 Synen på lärande utgående från läroplanen 2014

I den nya läroplanen som beräknas tas i bruk år 2016 betonas att undervisningen ska stödja elevernas kulturella identitet och sporra eleverna till att aktivt delta i sociala gemenskaper. I kapitlet om synen på lärande betonas elevens aktiva roll i lärandet. Det står att eleven ska lära sig att sätta upp egna mål för inläringen och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Dessutom ska man aktivt försöka sporra eleverna till att ta ansvar och öka deras förutsättningar för att mångsidigt kunna utvärdera och bedöma sitt eget arbete. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14, 47.) Detta går hand i hand med principen för autonomi i tandemundervisningen som bygger på att studerandena själv får sätta upp inlärningsmål för vad de vill uppnå med tandem (Karjalainen, 2011, s. 28). I läroplanen står det att lärandet sker genom kommunikation med andra studerande och lärare i olika sorters sammanhang samt i olika inlärningsmiljöer. Det påpekas att förmågan att lära sig tillsammans med andra är betydelsefull för själva läroprocessen. I klasstandem jobbar man enbart i par vilket också stöds av den nya läroplanen. (Karjalainen m.fl. 2013, s. 169; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15.)

I läroplanens allmänna del tas den kommunikativa kompetensen upp och där påpekar man hur viktigt det är att eleven får uppleva kommunikationens betydelse för den egna utvecklingen. Eleverna ska ges möjlighet att få träna på sina sociala färdigheter genom att lära sig att uttrycka sig själv samt lära sig hur man beter sig i olika situationer. Det är viktigt att eleverna ges det stöd de behöver för att bli skickliga användare av språk, både på det egna modersmålet men också på andraspråk. Det som också poängteras i den nya läroplanen är att eleven ska uppmuntras till att kommunicera oavsett hens språkliga kunskaper. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 20.)

I den allmänna delen framkommer även att man i skolarbetet ska använda sig av varierande arbetsätt och lärmiljöer där man strävar till att föra undervisningen ut ur klassrummet. Med det menas att skolan ska samarbeta med olika aktörer också utanför skolan. Samarbete mellan andra parter, som t.ex. skolan och det omgivande

samhället stärker också elevernas förmåga att kommunicera och samarbeta. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 26). Differentiering är något som betonas i valet av arbetssätt. Det är differentieringen som styr valet av arbetssätten. Dit hör bland annat elevens ansvarstagande där det betonas att eleven själv ska få agera i olika roller, dela uppgifter med andra och att ta ansvar både över sina egna men också gemensamma mål (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29; Karjalainen m.fl. 2013, s. 167).

I kapitlet om språkundervisning framkommer det att man i finskundervisningen strävar efter att öka den språkliga och kulturella mångfalden genom att erbjuda eleverna autentiska situationer. Man ska ge eleverna möjligheten att bygga upp ett nätverk där de kan kommunicera med finskspråkiga elever. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 133.)

5 Metod

I detta kapitel beskriver jag syftet med min avhandling och vilka forskningsfrågor som står som grund för min undersökning. Därefter beskriver jag valet av forskningsansats. Till följande redogör jag för frågeformulär som kvalitativ datainsamlingsmetod samt redogör för urvalet av informanter och undersökningens genomförande. Sedan beskriver jag bearbetning av data och analys. Till sist behandlar jag reliabilitet, validitet och etiska ställningstaganden för min undersökning.

5.1 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med min undersökning är att beskriva elevernas uppfattningar av klasstandem som undervisningsmodell samt hur uppfattningarna förändrats under gymnasiets gång. Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hur upplever eleverna att deras kunskaper i finska har utvecklats under gymnasiets gång?
2. Vilka arbetssätt har eleverna upplevt fungera bra/mindre bra i klasstandem och varför?
3. Hurudan uppfattning har eleverna av klasstandem som metod för språkinläring?

5.2 Val av forskningsansats

Valet av undersökningsmetod bestäms enligt Bell (2006) först efter att man har bestämt sig för ämne och formulerat sina forskningsfrågor. Efter att man klarlagt syftet för undersökningen och specificerat sina problemställningar kan man börja fundera på hur det är man ska gå tillväga för att samla in det data man behöver för sin undersökning. (Bell, 2006, s. 115.)

När man bestämt sig för hur man ska genomföra sin undersökning så måste man utgå från de problemformuleringar man gjort i syftet och i forskningsfrågorna. Man måste bestämma sig för vem det är man vill undersöka, hur informationen ska samlas in, hur undersökningen ska se ut och hur man kommer att genomföra det. Både tid och de medel som man har tillgång till ska beaktas. (Patel & Davidson, 2011, s. 53.)

Forskningsansatsen i min undersökning är fenomenografisk då jag koncentrerar mig på att undersöka elevers uppfattningar av tandem som språkinlärningsmetod. I fenomenografi intresserar man sig för människors uppfattningar och sätt att se på omvärlden. Man utgår från att olika saker kan ha olika betydelse för olika människor. I fenomenografin analyserar man människors uppfattningar av olika företeelser. Fenomenografin är en kvalitativ undersökningsmetod som ofta används inom pedagogiken. (Uljens, 1989, s. 7, 10.)

Fenomenografin handlar om att man som forskare försöker komma åt att beskriva och analysera den uppfattning som varje deltagare har av ett visst fenomen som man undersöker. Man måste välja vad det är man vill undersöka för att kunna formulera frågor utgående från det för att sedan komma åt de aspekter som är relevanta för ens undersökning. Efter att jag i mitt fall har samlat in mitt material i form av frågeformulär blir mitt nästa steg att analysera svaren i varje frågeformulär. Detta görs för att man sedan ska kunna jämföra likheter och skillnader mellan de olika formulären för att sedan kunna kategorisera svaren i kvalitativt skilda grupper. De grupper som forskaren har kommit fram till ska på bästa möjliga sätt kunna reflektera och karakterisera det som gruppen står för. (Uljens, 1989, s. 11–12.)

5.3 Frågeformulär som kvalitativ datainsamlingsmetod

Frågeformulär är en bra metod för att samla in material på ett enkelt och mindre tidskrävande sätt än t.ex. intervju. Genom att använda sig av ett frågeformulär kan man samtidigt nå en större grupp av informanter på en och samma gång. Samtidigt som man når fler människor på en och samma gång är frågeformuläret en bra

datainsamlingsmetod då de svar man får färdigt är i skriftlig form och därmed också lättare att bearbeta. Alla informanter blir dessutom tilldelade samma frågor vilket gör det lättare att jämföra svaren med varandra. (Ejvegård, 2009, s. 55.)

Att skapa ett frågeformulär kräver mycket. Det är inte enbart frågan om att formulera frågor eller skapa en fin layout för formuläret. Formuläret ska alltid testas innan det skickas ut med tanke på validitets- och reliabilitetssynpunkt. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 148.)

När man konstruerar ett eget frågeformulär finns det en mängd regler och riktlinjer som man måste följa. Meningen är att man börjar med att lista de variabler som man är intresserad av att undersöka. Därefter ska man börja konstruera relevanta frågor angående det som man vill undersöka. Det är viktigt att tänka på att man bara ska ta med frågor som är relevanta med tanke på ens syfte för undersökningen. Frågorna man ställer ska vara i en logisk ordning och formuläret ska vara lätt att förstå för den som besvarar det. Språket ska vara gott och frågorna ska vara välformulerade och det ska inte finnas dubbla, ledande eller förutsättande frågor. Det är viktigt att komma ihåg att man formulerar sina frågor och tänker på sina ordval utgående från den målgrupp man har. Frågorna och svarsalternativen ska därför vara entydiga och klara så att det inte sker missförstånd. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 151.)

Youngman (i Bell, 2006) lyfter fram olika typer av frågor som kan användas i frågeformulär i enkätundersökningar. En av frågetyperna är verbala eller öppna frågor. Som svar i dessa typer av frågor förväntas man få ett ord, en mening eller en längre kommentar. Den andra frågetypen som lyfts fram är alternativfrågor. I alternativfrågor har man sammanställt en lista med olika alternativ som respondenterna får välja emellan. Den tredje frågetypen som Youngman lyfter fram är kategorifrågor som går ut på att informanten endast får ge ett svar. Ett exempel på kategorifråga kan vara att informanten måste markera till vilken åldersgrupp hen hör till. Rangordningsfrågor går ut på att informanterna bes rankordna företeelser i olika

ordning, från t.ex. ett till fem. Tabellfrågor och rasterfrågor använder forskaren ifall hen vill ha svar på två eller flera frågor samtidigt. (Bell, 2006, s. 138–139.)

Ett frågeformulär ska se inbjudande ut och det ska vara lätt att fylla i. När man har utformat sitt frågeformulär ska det testas innan det skickas ut till undersökningens deltagare. Man kan låta sina medstuderande fylla i det och granska det för att se om det fungerar. Därefter ska man göra en pilotundersökning på frågeformuläret där man inkluderar reliabilitets- och validitetstester. Efter det är formuläret färdigt för att skickas ut till deltagarna i undersökningen. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 153.)

I min undersökning fick jag tillgång till ett frågeformulär som är gjort inom klasstandemprojektet. Dessa frågeformulär har blivit ifyllda av gymnasieeleverna efter att en tandemkurs har avslutats. Sammanlagt är det frågan om tre kurser och allt som allt 29 enkäter. Dessa enkäter besvarades alltså av 10 elever med ett undantag då det var en elev som inte deltagit i en av kurserna. Utöver det har jag gjort ett eget frågeformulär för att få tilläggsinformation om tandem som undervisningsmodell. Det frågeformuläret jag själv har gjort består av 15 stycken påståenden. Detta frågeformulär besvarades av de 10 gymnasieelever som deltagit i de tre tidigare nämnda kurserna samt åtta stycken andra elever som gått andra tandemkurser. I detta frågeformulär var syftet att fokusera enbart på klasstandem som undervisningsmodell så frågorna behandlar klasstandem och dess metoder överlag.

Efter varje avslutad tandemkurs har eleverna fyllt i ett frågeformulär angående deras uppfattningar om kursen. Frågeformuläret bestod av både flervalsfrågor och öppna frågor. Som ett exempel kunde en öppen fråga vara ”Vilka muntliga uppgifter/aktiviteter har du upplevt fungera bra tillsammans med ditt tandempar. Motivera!” och flervalsfrågor som ”Hur tycker du att dina kunskaper i finska har utvecklats i klasstandem gällande olika delområden såsom t.ex. hörförståelse” och som svarsalternativ fanns det mycket, ganska mycket, lite och inte alls (se bilaga 9.1).

Jag kommer i min undersökning att analysera dessa frågeformulär och plocka ut endast de svar som är relevanta för min undersökning, dvs. det material som besvarar forskningsfråga ett och två. Det handlar alltså om hur eleverna upplever att deras kunskaper i finska har utvecklats och vad de anser om de arbetssätt som använts i klasstandem. Jag fick inte tillräckligt med information från frågeformulären för att besvara forskningsfråga tre och därför gjorde jag ett nytt frågeformulär där jag enbart koncentrerade mig på att ta reda på elevernas uppfattning om tandem som metod för språkinläring. I frågeformuläret finns 15 stycken frågor där varje fråga består av två påståenden som eleverna måste ta ställning till. T.ex. ”Jag tycker att tandem är en bra metod för målspråksinläringen (finska) vs. ”Jag tycker att vanliga finska lektioner är bättre för målspråksinläringen (finska)”. Eleverna kan välja mellan svarsalternativen ”Håller helt med, Håller i stort sett med och Håller med båda lika mycket”. De nya frågeformulären besvarades av de svenskspråkiga eleverna i januari 2015 då alla tandemkurser var avslutade.

5.4 Projektet Klasstandem

I Vasa gjorde man ett försök med klasstandem under läsåret 2009–2010. Försöket gjordes som ett projekt och projektet finansierades av Utbildningsstyrelsen. I projektet deltog en finskspråkig och en svenskspråkig skola med respektive lärare för att stöda varandra i målspråksinläringen, dvs. finska och svenska. Projektet förverkligades i samarbete med Vasa arbetarinstitut, Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio år 2009. I undersökningen av projektet framkom det att deltagarna upplevde att de fick störst nytta av att få tala målspråket med en jämnårig diskussionspartner. De tyckte att detta sänkte kraven på att tala målspråket och det gav också en känsla av att lyckas. Förutom det ansåg deltagarna att deras ordförråd hade blivit större och att de också hade lärt sig språkbruk, till stort sett talspråk som inte annars tas upp i den normala språkundervisningen. Dessutom var det en del av tandemparen som blev goda vänner tack vare klasstandemprojektet och överlag upplevde eleverna att klasstandemundervisningen gav variation till den traditionella språkundervisningen. (FinTandem, 2012.)

Efter det första klasstandemförsöket som pågick under läsåret 2009–2010 startade man ett aktionsforskningsorienterat projekt, kallat Klasstandem, där Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio deltog. Projektet har pågått under åren 2012–2015 (Pörn & Karjalainen, 2013). Det började under höstterminen 2012 då man ordnade en frivillig kurs som bestod av två stycken sex veckor långa perioder. I kursen deltog 20 stycken elever varav 10 stycken var svenskspråkiga och 10 stycken finskspråkiga. Då man gjorde upp tandemparen utgick man från ett frågeformulär angående elevernas intressen och dessutom såg man på elevernas tidigare betyg i målspråket så att paret skulle vara på ungefär samma nivå. Ifall ens tandempartner råkade vara frånvarande fick man delta i undervisningen med ett annat par. Tanken var ändå att man skulle jobba med samma par under hela kursen. (Karjalainen m.fl. 2013, s. 171.)

5.5 Urval av informanter och undersökningens genomförande

Det har ordnats flera tandemkurser i Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio. De tandemkurser jag har valt att plocka ut är för de svenskspråkiga elevernas del finskakurs två, sex och sju. I dessa tre kurser har 10 stycken finskspråkiga elever och 10 stycken svenskspråkiga elever deltagit. Jag har valt att enbart fokusera på de svenskspråkiga elevernas uppfattningar om tandem som metod för språkinläring. Detta gör jag för att det på den svenskspråkiga sidan har varit samma elever under de tre kurserna vars frågeformulär jag analyserar. Dessutom skulle eleverna till antalet ha blivit så många att det kändes bättre att enbart koncentrera sig på en och samma grupp.

Kurs två ordnades under vårterminen år 2013, kurs sex ordnades under vårterminen 2014 och den sjunde kursen gick av stapeln höstterminen 2014. De 10 elever jag fokuserar på har deltagit i alla dessa kurser förutom ett undantag då en elev inte kunde närvara under kurs sex. Efter varje avslutad kurs har dessa 10 elever fyllt i ett frågeformulär som gjorts av forskningsprojektet Klasstandem. Jag fick tillgång till dessa frågeformulär (se bilaga 9.1), då jag valde att skriva min avhandling inom detta projekt. Förutom frågeformulären från de tre kurserna utarbetades ett frågeformulär

vars syfte var att få fram elevernas uppfattning av tandem som metod för språkinlärning. När frågeformuläret var sammanställt förde jag dem till Vasa gymnasium där de togs emot av elevernas lärare som ansvarar för tandemkurserna. Det var allt som allt 18 stycken elever som besvarade frågeformulären och efter att de blivit besvarade hämtade jag dem därifrån.

5.6 Bearbetning av data och analys

Jag började med att analysera forskningsfråga ett, *”Hur tycker du att dina kunskaper i finska har utvecklats i klasstandem gällande olika delområden?”*. Svaren för den forskningsfrågan fick jag ur de frågeformulär jag blivit tilldelad av klasstandemprojektet. Jag började med att skriva ner alla elevers svar på skilda papper från alla kurser för att göra det mer översiktligt för mig själv. Efter att jag gjort det analyserade jag elevernas svar från de olika kurserna och sedan gjorde jag fyra kategorier som beskriver de svar jag fått från frågeformulären. Kategori ett kallar jag för stabil utveckling, kategori två för tydlig positiv utveckling, kategori tre för tydlig negativ utveckling och den fjärde heter instabil. Samma gjorde jag med forskningsfråga två som behandlade arbetssätten i tandemkurserna. Efter att jag analyserat elevernas svar slog jag ihop de svar som syftade på samma sak och räknade ut hur många som svarat vad på vilken fråga.

De frågeformulär som behandlar forskningsfråga tre, *”Hurdan uppfattning har eleverna av klasstandem som metod för språkinlärning?”* analyserade jag på ett annorlunda sätt. Jag började med att gå igenom ett frågeformulär åt gången och skrev in räknestreck på ett tomt formulär för varje påstående vad eleverna hade besvarat. Som exempel fungerar detta påstående: *”Jag tycker att tandem är en bra metod för målspråksinläringen (finska) vs. ”Jag tycker att vanliga finska lektioner är bättre för målspråksinläringen (finska)”*. Det var fem stycken elever som håller helt med om att tandem är en bra metod för målspråksinläringen, nio stycken elever som håller i stort sett med och fyra elever som håller med båda lika mycket. Sedan dubbelkollade jag att antalet elever stämmer överens med hur många elever som deltog i

undersökningen och det var alltså 18 elevers frågeformulär som var relevanta för min undersökning. På så sätt gjorde jag det tydligt för mig hur majoriteten av gruppen hade upplevt tandem som metod för språkinläring.

Jag utgick från de påståenden som fanns i frågeformuläret och gjorde kategorier enligt dem. Den första kategorin heter *syn på språkinläring* och i den kategorin finns det frågor som har att göra med elevernas uppfattning om språkinläring och hur eleverna enligt sig själv på bästa sätt lär sig ett språk. Den andra kategorin heter *självstyrning och ömsesidighet*. I den kategorin finns de påståenden som i stort sett ger svar på om eleverna själv vill styra sitt arbete eller om de föredrar att läraren gör det. Förutom det så finns det påståenden som tangerar ömsesidigheten, dvs. påståenden som berör vad eleverna anser om att man i tandem lär sig genom ett utbyte mellan två parter.

5.7 Etik, reliabilitet och validitet

När en undersökning görs måste man ta hänsyn till olika forskningsetiska regler och normer som finns för vetenskaplig forskning. Det vi gör måste vara gjort i god sed och genom tillit och respekt mot andra. (Ruane, 2006, s. 27.)

De etiska regler som finns uppsatta för vetenskaplig forskning är t.ex. att man inte ska medföra skada med det man gör. Som forskare har man en grundläggande etisk skyldighet att se till att säkerställa deltagarnas fysiska, psykiska men såväl emotionella välbefinnande. Det kan vara svårt för forskare att på förhand veta om de konsekvenser och slutgiltiga effekter ens undersökning kan medföra, men oavsett om forskaren inte har kännedom om dessa faktorer på förhand så ska man som forskare göra sitt bästa för att kunna förutspå vad som kan tänkas hända under forskningens gång. Därmed minimerar man de skadliga verkningar som kan tänkas uppstå. (Ruane, 2006, s. 29–30.)

Ruane (2006) skriver om att det inom etiken för vetenskaplig forskning finns en samtyckesprincip. Samtyckesprincipen handlar om att alla människor ska ha rättighet att själva bestämma om de vill vara med i undersökningen eller inte. Det innebär också att deltagarna ska få all den information om själva undersökningen som kan tänkas påverka deras beslut om att delta. De som deltar i undersökningen ska också ha möjlighet att när som helst dra sig ur projektet. (Ruane, 2006, s. 31.)

För att man som forskare ska kunna lova att den information som informanterna lämnar ifrån sig inte kan kopplas till dem personligen måste man ge dem ett löfte om konfidentialitet. Det innebär att forskaren kan förknippa informationen till informanten men hen lovar att inte offentliggöra vem som har sagt vad. (Ruane, 2006, s. 37.) Det här har jag gjort genom att jag har lovat alla informanter som fyllde i mitt frågeformulär att frågeformulären kommer att behandlas konfidentiellt. Jag ville att informanterna skulle fylla i sina namn i formuläret så att jag kunde koppla namnen till de tidigare ifyllda formulären för att se ifall deras uppfattningar gentemot tandem som undervisningsmetod har förändrats.

Vad man än väljer för metod för datainsamling måste man se till att kritiskt granska den insamlade informationen för att sedan kunna avgöra hur tillförlitlig eller reliabel den är (Bell, 2006, s. 117). För att ens forskningsresultat ska ha ett vetenskapligt värde måste undersökningsmetoderna vara reliabla och valida. Reliabilitet är det som anger tillförlitligheten i en undersökning. (Ejvegård, 2009, s. 70.) En reliabel mätning är enligt Ejvegård en mätning som ger samma resultat varje gång det mäts (Ejvegård, 2009, s. 77–78).

Validitet innebär att man som forskare mäter det som man avser mäta (Ejvegård, 2009, s. 80). Bell (2006) menar att ifall en fråga inte är reliabel kan den inte heller vara valid. Men bara för att en fråga har en hög reliabilitet behöver det inte i sig betyda att den också skulle ha en hög validitet. (Bell, 2006, s. 118.) Enligt Svensson (1996) är validitet ett överordnat begrepp gentemot reliabilitet. Man kan tala om både inre (intern) validitet och yttre (extern) validitet. Den interna validiteten handlar

om resultatens sannolikhet, ifall de slutsatser man kan dra av undersökningen är trovärdiga anses man ha fått rätt bild av det man undersökt. Den externa validiteten handlar om att ifall man kan överföra de resultat man fått till en annan kontext. (Svensson, 1996, s. 209, 217.)

6 Resultatredovisning

I detta kapitel redovisar jag för mina forskningsresultat. Jag har delat in forskningsresultaten utgående från de forskningsfrågor som finns uppsatta för min undersökning. För att bevara informanternas anonymitet har jag valt att använda mig av fingerade namn.

6.1 Hur upplever eleverna att deras kunskaper i finska har utvecklats under gymnasiets gång?

Jag kommer att koncentrera mig på att redogöra för resultat från frågeformulär från tandemkurs två, sex och sju. Eleverna har efter varje avslutad tandemkurs besvarat frågeformulären där det frågats ”Hur tycker du att dina kunskaper i finska har utvecklats i klasstandem gällande olika delområden?”. Man koncentrerade sig på att få veta hur eleverna upplever att deras kunskaper i finska utvecklats. Frågorna i frågeformuläret gällde olika delområden inom språkundervisningen. Dessa områden är: Hörförståelse, tal, läsförståelse, skrift, deltagande i interaktion och medvetenhet om språk. Eleverna har kunnat välja mellan olika svarsalternativ som mycket, ganska mycket, lite och inte alls. Det är alltså frågan om elevernas egen uppfattning av hur deras kunskaper har utvecklats i finska.

I denna forskningsfråga har jag valt att redovisa för elevernas kunskaper fall för fall för att ge en tydlig bild av varje enskild elevs uppfattning över sina kunskaper i finska. Efter att jag gått igenom resultaten skilt för varje enskild informant såg jag det nödvändigt att kategorisera eleverna enligt deras uppfattningar om hur deras kunskaper i finska har utvecklats under gymnasiets gång. I materialet utkristalliseras fyra olika kategorier i vilka jag har samlat elever enligt vilken uppfattning de har om sin utveckling i sina kunskaper i finska. Kategori ett kallar jag stabil, dvs. det har skett en liten utveckling under alla kurser. Det betyder alltså att elevernas svar i kategorin stabil har hållits samma under kursernas gång med några enstaka undantag i några delområden. Kategori två kallar jag för tydlig positiv utveckling och det innebär att en tydlig utveckling inom nästan alla delområden har skett efter den sjunde kursen. Den tredje kategorin kallar jag för tydlig negativ utveckling, dvs. en

kategori där utvecklingen har blivit negativ under kursernas gång. Den sista kategorin har jag nämnt till instabil och med det menar jag en kategori där utvecklingen varierat i båda riktningarna mycket från kurs till kurs.

6.1.1 Stabil

Elev 1. Anna

I kurs två har eleven svarat lika på alla delområden genom att fylla i svarsalternativet lite. Samma gäller i kurs sex där Anna har svarat att hennes kunskaper har utvecklats lite på alla delområden. I kurs sju har hon svarat att hörförståelsen har utvecklats ganska mycket, medan hon har lämnat tal och deltagande i interaktion obesvarat. Läsförståelse och skrift har utvecklats lite medan medvetenhet om språk utvecklats ganska mycket. I Annas fall har utvecklingen varit stabil då hon endast på två ställen anser att hennes utveckling gått framåt från lite till ganska mycket.

Elev 2. Thomas

Thomas har svarat att hans kunskaper i finska efter alla kurser och inom alla delområden har utvecklats lite. Detta betyder att utvecklingen har varit stabil då det inte skett några markanta förändringar under gymnasiets gång.

6.1.2 Tydlig positiv utveckling

Elev 3. Johannes

I kurs två har Johannes svarat att hans hörförståelse har utvecklats lite, talet har utvecklats ganska mycket och läsförståelsen har utvecklats lite. Delområden skrift, deltagande i interaktion och medvetenhet om språk har utvecklats lite. I kurs sex har alla delområden utvecklats lite. Efter den sjunde kursen har hans kunskaper utvecklats ganska mycket i alla delområden förutom medvetenhet om språk där han anser att hans kunskaper utvecklats lite. I Johannes fall ser man att det inte skett så stora förändringar mellan den andra och den sjätte kursen medan han anser efter den

sjunde kursen att hans kunskaper i finska utvecklats mera. När man ser på hans svar ser man en tydlig positiv utveckling under gymnasiets gång.

6.1.3 Tydlig negativ utveckling

Elev 4. Gustav

Gustav anser att hans kunskaper i hörförståelse i kurs två har utvecklats lite medan kunskaperna på alla andra delområden har utvecklats ganska mycket. I kurs sex deltog han inte så från den kursen har jag inga resultat. I kurs sju anser Gustav att hans kunskaper i hörförståelse har utvecklats lite. Talet har utvecklats ganska mycket medan läsförståelse, skrift, deltagande i interaktion och medvetenhet om språk utvecklats lite. I detta fall kan man skönja en tydlig negativ utveckling.

Elev 5. Josefin

I kurs två har Josefin svarat att hennes kunskaper i hörförståelse och tal utvecklats mycket. Läsförståelsen tycker hon har utvecklats ganska mycket medan både skrift och deltagande i interaktion har utvecklats mycket. Hennes kunskaper i medvetenhet om språk har utvecklats lite. I kurs sex har hörförståelsen, talet och läsförståelsen utvecklats ganska mycket medan skrift, deltagande i interaktion och medvetenhet om språk har utvecklats lite. I kurs sju tycker hon att hörförståelsen har utvecklats ganska mycket medan talet, läsförståelsen och skriften utvecklats lite. Deltagande i interaktion har enligt henne utvecklats ganska mycket medan medvetenhet om språk har utvecklats lite. För Josefins del har utvecklingen av kunskaperna i finska haft tendensen att under kursernas gång gå neråt.

Elev 6. Jessica

Jessica anser att hennes hörförståelse i kurs två har utvecklats ganska mycket, talet lite medan läsförståelsen inte har utvecklats alls. Delområdena skrift, deltagande i interaktion och medvetenhet om språk har alla utvecklats ganska mycket enligt henne. I kurs sex har både hörförståelse och tal utvecklats ganska mycket medan

läsförståelse och skrift har utvecklats lite. Deltagande i interaktion och medvetenhet om språk har utvecklats ganska mycket. I den sjunde kursen tycker hon att hennes hörförståelse har utvecklats ganska mycket medan talet har utvecklats lite. Hon anser att läsförståelsen har utvecklats ganska mycket medan hon lämnat delområdet skrift obesvarat. Delområden deltagande i interaktion och medvetenhet om språk har enligt henne utvecklats lite. I Jessicas fall har hennes åsikt om resultaten från de olika kurserna varit ganska varierande och endast svaren beträffande delområde hörförståelse har hållits samma genom alla kurser.

6.1.4 Instabil

Elev 7. Marianna

I kurs två har Marianna svarat att hennes kunskaper i hörförståelsen har utvecklats lite, talet ganska mycket och att både läsförståelsen och skriften utvecklats lite. Deltagande i interaktion och medvetenhet om språk har utvecklats ganska mycket. I den sjätte kursen har hennes kunskaper i hörförståelse, tal och läsförståelse utvecklats ganska mycket. Skriften har enligt Marianna utvecklats lite medan deltagande i interaktion och medvetenhet om språk utvecklats ganska mycket. I den sjunde och sista kursen anser Marianna att hennes kunskaper i hörförståelse har utvecklats lite, talet och läsförståelsen har utvecklats ganska mycket. Skriften, deltagande i interaktion och medvetenhet om språket har utvecklats lite. I Mariannas fall har hennes åsikt om hennes egen utveckling i finska varierat mycket från kurs till kurs.

Elev 8. Mikael

I kurs nummer två har Mikael svarat att hörförståelsen har utvecklats lite, talet har utvecklats ganska mycket medan läsförståelsen har utvecklats lite. Skriften har enligt honom inte utvecklats alls, samma gäller deltagande i interaktion. Mikael anser att hans kunskaper i medvetenhet om språk har utvecklats lite. I kurs sex har hörförståelsen och talet utvecklats lite. De resterande delområdena läsförståelse, skrift, deltagande i interaktion och medvetenhet om språk har enligt honom inte

utvecklats alls. I den sjunde kursen har hörförståelsen och talet utvecklats ganska mycket medan läsförståelse, skrift, deltagande i interaktion och medvetenhet om språk inte har utvecklats alls enligt Mikael. Mikael's egen uppfattning om hans kunskaper i finska har varierat i båda riktningarna från kurs till kurs.

Elev 9. Sara

I kurs nummer två har Sara svarat att hennes kunskaper i hörförståelse har utvecklats lite. Talet har enligt henne utvecklats ganska mycket medan läsförståelsen inte har utvecklats alls. Skrift och deltagande i interaktion har utvecklats lite och medvetenhet om språk har utvecklats ganska mycket. I den sjätte kursen har hörförståelse och tal utvecklats lite medan läsförståelse och skrift inte har utvecklats alls. De två resterande delområdena, dvs. deltagande i interaktion och medvetenhet om språk har enligt Sara utvecklats lite. I den sjunde kursen har hörförståelsen fortfarande utvecklats lite medan talet nu har utvecklats mycket. Läsförståelsen har fortsättningsvis inte utvecklats alls medan delområdet skrift har utvecklats lite. Deltagande i interaktion har utvecklats ganska mycket och det sista delområdet som behandlar medvetenhet om språk har utvecklats mycket. I detta fall ser man att det enligt henne har skett vissa förändringar inom nästan alla delområden under varje kurs.

Elev 10. Tove

Efter kurs två har Tove upplevt att hennes kunskaper i alla delområden utvecklats ganska mycket. I den sjätte kursen har kunskaperna i de olika delområdena utvecklats lite. I den sjunde kursen anser hon att hennes kunskaper i skrift utvecklats lite medan i de resterande delområdena har kunskaperna utvecklats ganska mycket. I Toves fall kan man se att hon anser att kunskaperna i de olika delområdena utvecklats som mest i kurs två och sju medan hon i kurs sex anser att delområdena bara har utvecklats lite.

6.1.5 De olika kategorierna

Till kategorin stabil hör Anna och Thomas. Jag kallar denna kategori för stabil för att det inte har skett några större förändringar i svaren från kurs två, sex och sju. Dessa två informanter som tillhör denna kategori hade svarat ungefär lika på alla delområden, dvs. att de i alla fall har utvecklats lite under alla tre kurser.

Till kategorin tydlig positiv utveckling hör Johannes. Informantens svar har under kurserna tre och sex varit ganska negativa men i kurs sju visar det sig att svaren blivit mer positiva. Därför kallas kategorin för tydlig positiv utveckling.

Den tredje kategorin är tydlig negativ utveckling och till den kategorin hör Gustav, Josefin och Jessica. Alla dessa tre elever har det gemensamt att man från resultaten kan se att de varit mer positivt inställda i början och att svaren blivit mer negativa under gymnasiets gång.

Den fjärde och sista kategorin har jag valt att kalla för instabil. Till denna kategori hör Marianna, Mikael, Sara och Tove. Dessa elevers svar har varierat stort från kurs till kurs. Mariannas svar har varit mer negativa i kurs två medan svaren blivit positiva i kurs sex och sedan har svaren igen blivit mer negativa i den sista kursen. Mikael har i sin tur svarat genomgående ganska negativt på alla delområden under alla tre kurser. Saras kunskaper varierar från kurs till kurs men i kurs sex anser hon att hennes kunskaper har utvecklats lite eller inte alls. Tove har haft positiva svar i den tredje kursen medan svaren i den sjätte kursen blev negativa. I den sista kursen blev de nästan lika positiva som i den första kursen. Det finns alltså en stor variation mellan studerandenas svar inom denna kategori.

6.2 Vilka arbetssätt har eleverna upplevt fungera bra/mindre bra i klasstandem och varför?

I forskningsfråga två har jag undersökt elevernas uppfattningar om vilka arbetssätt som har fungerat bra/mindre bra. Jag har valt att lyfta fram de svar som förekom mest i de olika frågorna. Frågeformulären är de samma som i forskningsfråga ett. I

frågeformulären som eleverna har besvarat efter varje kurs fanns fyra frågor gällande arbetssätten i klasstandem. Fråga nummer ett lyder "Vilka arbetssätt eller aktiviteter har du upplevt fungera bra gällande talat språk och diskussion? Motivera!". Den andra frågan lyder: "Vilka arbetssätt eller aktiviteter har du upplevt fungera mindre bra gällande talat språk och diskussion? Motivera!". Den tredje frågan lyder: "Vilka arbetssätt har du upplevt fungera bra gällande skrivet språk? Motivera!" och den fjärde och sista frågan: "Vilka arbetssätt eller aktiviteter har du upplevt fungera mindre bra gällande skrivet språk? Motivera!". Jag valde att slå ihop de svarsalternativ som jag upplevde att syftade på samma sak. Jag redogör nu för varje fråga enskilt för att man ska få en bättre uppfattning av vilka arbetssätt eleverna har tyckt fungerar bra/mindre bra.

Den första frågan gällde arbetssätt eller aktiviteter som eleverna har upplevt fungera bra gällande talat språk och diskussion. Majoriteten av eleverna har svarat att de upplever att *diskussioner* har fungerat bra ifall läraren har valt ett diskussionstema eller om eleverna fått diskutera om någonting som intresserar dem. Det framkom också att flera elever ansåg att *högläsning* fungerat bra. Förutom det var det några som tyckte att *spel* som t.ex. Alias fungerat som en bra aktivitet gällande talat språk och diskussion.

Den andra frågan gällde vilka arbetssätt eller aktiviteter eleverna har upplevt fungera mindre bra gällande talat språk och diskussion. Det var flera elever som skrivit att de har upplevt att *dialoger* inte har fungerat bra, ofta p.g.a. att det har upplevts vara alltför stelt. Detta kan möjligtvis bero på att eleverna inte befinner sig i en autentisk situation och därför upplever de att det känns stelt. Dialogerna har ofta varit styrda, dvs. att eleverna inte själv har fått bestämma vad de ska säga. Eleverna upplevde också att *sammanfattande* och *översättande* av texter inte har fungerat bra för att de upplever att de inte lär sig så bra genom den metoden och dessutom är metoden mycket tidskrävande.

Den tredje frågan handlade om vilka arbetssätt som eleverna har upplevt fungera bra gällande skrivet språk. En klar majoritet har besvarat att de tycker att *uppsats* har fungerat bra. Eleverna upplever också att *korsord* är ett bra arbetssätt p.g.a. att man då måste fundera tillsammans med sitt tandempar. En tredje sak som de upplevde ha fungerat bra är *översättning* av ord och meningar p.g.a. att de fått göra det tillsammans med sitt tandempar.

I den sista frågan frågade man efter vilka arbetssätt eller aktiviteter som eleverna har upplevt fungera mindre bra gällande skrivet språk. Det var inte många som hade svarat på den frågan men majoriteten hade skrivit att de upplevde att *översättningar* av ord och meningar inte har fungerat bra. Någon av informanterna skrev att de antingen har varit för lätta eller för svåra. Dessutom skrev flera att de inte har tyckt om att *skriva tal* till sitt tandempar då de knappt känner varandra.

6.3 Hurudan uppfattning har eleverna av klasstandem som metod för språkinläring?

För att få fram resultat gällande denna forskningsfråga skapades ett frågeformulär där frågor angående elevernas uppfattning av klasstandem som metod för språkinläring stod i fokus (se bilaga 9.2). Jag har valt att redovisa svaren i form av två olika kategorier. Den första kategorin heter syn på språkinläring och den andra är tandemprinciperna självstyrning och ömsesidighet.

6.3.1 Syn på språkinläring

I kategorin om syn på språkinläring finns det frågor som tangerar elevernas allmänna uppfattning om språkinläring och hur hen på bästa sätt lär sig ett språk. Denna kategori innehåller sex stycken påståenden som eleverna har fått svara på. Det första påståendet lyder ”Jag tycker att tandem är en bra metod för målspråksinläringen (finska)” vs. ”Jag tycker att vanliga finska lektioner är bättre för målspråksinläringen(finska). Det var totalt nio av 18 stycken elever som i stort sett håller med om att tandem är en bra metod för målspråksinläringen. Fem elever

håller helt med och fyra elever håller med båda lika mycket. Majoriteten av eleverna i detta påstående anser att tandem är en bra metod för målspråksinläringen.

Det andra påståendet som lyder "För mig är det viktigt att hålla mig till målspråket (finska)" vs. "För mig är det inte viktigt att hålla mig till målspråket (finska)" har majoriteten, 12 av 18 stycken elever svarat att de håller i stort sett med att det är viktigt att hålla sig till målspråket, två elever har svarat att de håller helt med att det är viktigt att hålla sig till målspråket. Två stycken elever har svarat att de håller med båda alternativen lika mycket medan två elever håller i stort sett med att det inte är viktigt för dem att hålla sig till målspråket. Majoriteten av eleverna håller ändå i stort sett med om att det är viktigt för dem att hålla sig till målspråket.

I det tredje påståendet för denna kategori finns det ett internt bortfall då jag inte har kunnat tyda vad en av informanterna har svarat. Därför finns det 17 stycken elever som har besvarat denna fråga. Påståendet lyder: "I språkinläringen är det inte viktigt att lära sig något om den andra kulturen" vs. "I språkinläringen bör man lära sig något om den andra kulturen". I detta påstående var svaren lite mer jämnt fördelade men majoriteten, sju stycken elever håller helt med om att man i språkinläringen bör lära sig något om den andra kulturen. En elev har svarat att hen i stort sett håller med att man bör lära sig något om den andra kulturen medan fem elever håller med båda alternativen lika mycket. Tre stycken elever håller i stort sett med om att det inte är viktigt att man i språkinläringen lär sig något om den andra kulturen. Endast en elev håller helt med om att det inte är viktigt.

I det fjärde påståendet finns det igen ett internt bortfall då jag inte har kunnat tyda en elevs svar. Det fjärde påståendet lyder "Jag föredrar skrivuppgifter (t.ex. uppsatser)" vs. "Jag föredrar muntliga övningar". Det var endast en elev som svarade att hen håller helt med om att hen föredrar skrivuppgifter. Fem stycken elever håller med båda påståendena lika mycket medan sex elever håller i stort sett med påståendet om att de föredrar muntliga övningar och fem elever som håller helt med om påståendet att de föredrar muntliga övningar. Så majoriteten av eleverna håller i stort sett med och håller helt med om att de föredrar muntliga övningar gentemot skriftliga övningar.

Det femte påståendet lyder: "Det är viktigt att diskutera på finska när man ska lära sig" vs. "Det är viktigt att lära sig grammatik". 12 av 18 stycken elever håller helt med om att det är viktigt att diskutera på finska när man ska lära sig. Tre stycken elever håller i stort sett med att det är viktigt medan två elever håller med båda påståendena lika mycket. En elev har svarat att hen håller helt med om att det är viktigt att lära sig grammatik. Majoriteten av eleverna håller med om att det är viktigt att diskutera på finska när man ska lära sig.

Det sjätte och sista påståendet för denna kategori lyder: "Jag lär mig bättre genom att använda finska i praktiken" vs. "Jag lär mig bättre genom föreläsningar och övningar". Nio av 18 elever håller helt med om att de lär sig bättre genom att använda finska i praktiken, tre elever håller i stort sett med om det påståendet medan sex elever håller med båda påståendena lika mycket. Majoriteten av eleverna håller i stort sett med eller håller helt med om att de lär sig bättre genom att få använda finskan i praktiken.

6.3.2 Tandemprinciperna självstyrning och ömsesidighet

Till denna kategori hör både självstyrning och ömsesidighet. Självstyrning är under principen om autonomi vilket bygger på att eleven själv ska få sätta upp inlärningsmål för vad hen vill uppnå med tandem. I frågeformuläret ger påståendena om självstyrning i stort sett svar på om eleverna själv vill styra sitt arbete eller om de föredrar att läraren gör det. Ömsesidighetsprincipen i tandem handlar om vad studerandena själva anser om att man i tandem lär sig genom ett utbyte (för noggrannare redogörelse, se vidare kapitel 4). I denna kategori finns det totalt åtta påståenden eleverna har fått ta ställning till. Påståendena tangerar alltså både självstyrning och ömsesidighet i tandem.

Det första påståendet lyder: "I språkinläring är det viktigt att få prata med dem som har finska som modersmål" vs. "I språkinläring lär jag mig bättre genom att få prata med andra svenskspråkiga". 11 av 18 stycken elever, alltså en tydlig majoritet har svarat att de håller helt med om att det i språkinläring är viktigt att få prata med dem som har finska som modersmål. Fem elever har svarat att de i stort sett håller med om att det är viktigt att få tala med dem som har finska som modersmål och en elev

som håller med båda påståendena lika mycket. En elev har svarat att hen i stort sett håller med om att man i språkinläring lär sig bättre genom att få tala med andra svenskspråkiga.

Det andra påståendet lyder: ”Jag tycker att det är viktigt att bli korrigerad av min tandempartner då jag säger fel” vs. ”Jag tycker inte att det är viktigt att bli korrigerad av min tandempartner då jag säger fel”. 12 av 18 stycken elever har svarat att de håller i stort sett med om att det är viktigt att bli korrigerad av sin tandempartner då de säger fel, fem stycken elever svarade att de håller helt med om att det är viktigt att bli korrigerad medan endast en elev har svarat att hen håller i stort sett med att de inte är viktigt att bli korrigerad av ens tandempartner då man säger fel. Majoriteten av eleverna var alltså av den åsikten att de antingen håller helt med eller håller i stort sett med att det är viktigt att bli korrigerad.

Det tredje påståendet lyder: ”Jag föredrar att själv få bestämma över vilket material som används i tandemundervisningen” vs. ”Jag föredrar att läraren bestämmer över vilket material som används i tandemundervisningen”. Det är endast en elev som håller helt med om att hen föredrar att själv få bestämma över vilket material som används i tandemundervisningen. 11 av 18 stycken elever håller med båda påståendena lika mycket medan sex stycken elever håller i stort sett med att de föredrar att det är läraren som bestämmer över vilket material som används i undervisningen. Majoriteten av eleverna ansåg alltså att de håller med båda påståendena lika mycket.

I det fjärde påståendet finns det också ett internt bortfall då jag inte kunnat tyda en elevs svar. Det fjärde påståendet lyder: ”Jag föredrar att själv få välja arbetssättet under lektionen” vs. ”Jag föredrar att läraren väljer arbetssättet under lektionen”. En elev har svarat att hen håller helt med om att hen föredrar att själv få bestämma arbetssättet under lektionen. Fem stycken elever håller i stort sett med om att de föredrar att själv få bestämma arbetssätt medan två elever håller i stort sett med om att de föredrar att det är läraren som väljer arbetssättet medan endast en elev har svarat att hen håller helt med om att hen föredrar att det är läraren som väljer arbetssätt. Åtta av 18 stycken elever håller med båda påståendena lika mycket.

Det femte påståendet lyder: "Jag föredrar att själv få bestämma samtalstema med mitt tandempar under lektionen" vs. "Jag föredrar samtalsteman som är förutbestämda av läraren". En elev har svarat att hen håller helt med om att hen föredrar samtalsteman som är förutbestämda av läraren, medan tre elever i stort sett håller med om det. Nio elever av 18 stycken, en tydlig majoritet, har svarat att de håller med båda påståendena lika mycket och de resterande fem eleverna håller i stort sett med om att själv få bestämma samtalstema med sitt tandempar under lektionen.

Det sjätte påståendet lyder: "Jag föredrar att vara den som lär ut mitt modersmål åt min tandempartner" vs. "Jag föredrar att vara den som lär sig det andra språket (finska). En elev håller helt med om att hen föredrar att vara den som lär ut sitt modersmål åt tandempartnern, en elev håller i stort sett med om samma. Majoriteten, dvs. nio stycken av 18 elever håller med båda påståendena lika mycket. Tre elever håller i stort sett med att de föredrar att vara den som lär sig det andra språket och fyra stycken som håller helt med om att de föredrar att vara den parten som lär sig.

I det sjunde påståendet finns ett internt bortfall då jag inte har kunnat tyda ett av svaren. Påståendet lyder så här: "Jag föredrar att själv få lägga upp mål för min språkinläring" vs. "Jag föredrar färdigt uppställda mål för min språkinläring". Majoriteten, dvs. åtta av 17 stycken elever har svarat att de håller med båda påståendena lika mycket, sex elever som håller i stort sett med att de föredrar att själv få lägga upp mål för sin språkinläring och tre elever som håller helt med om samma.

Det åttonde påståendet lyder: "Jag föredrar att själv utvärdera min språkinläring" vs. "Jag föredrar att läraren utvärderar min språkinläring". Två elever håller i stort sett med om att de föredrar att själv utvärdera sin språkinläring, fem elever håller i stort sett med om att de föredrar att läraren utvärderar deras språkinläring och en elev som håller helt med om att hen föredrar att det är läraren som utvärderar språkinläringen. Majoriteten av eleverna, dvs. 10 av 18 stycken håller ändå med båda påståendena lika mycket.

I det nionde och sista påståendet finns ett internt bortfall p.g.a. att jag inte kunnat tyda vad eleven svarat. Påståendet lyder: "Jag har själv ansvaret för min

språkinläring” vs. ”Läraren har ansvaret för att jag lär mig”. Majoriteten, hela 12 av 18 stycken elever har svarat att de håller helt med om att de ansvarar själva för sin språkinläring. Fyra elever håller i stort sett med om att de själva ansvarar för sin språkinläring medan en elev håller med båda påståendena lika mycket.

7 Diskussion

I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat och den metod som använts i undersökningen. Avslutningsvis ges förslag på fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Med forskningsfrågorna har jag velat ta reda på hur gymnasieeleverna upplever att deras finskkunskaper utvecklats, vilka arbetssätt eleverna har upplevt fungera bra/mindre bra i klasstandem och hurudan uppfattning eleverna har om klasstandem som metod för språkinläring. I detta kapitel kommer jag att diskutera resultaten för de tre forskningsfrågor som finns uppsatta för undersökningen.

7.1.1 Gymnasieelevers uppfattning av hur deras kunskaper i finska har utvecklats under gymnasiets gång

Resultaten från undersökningen jag tagit del av visar att de tio elever som deltog i undersökningen har generellt ansett att deras kunskaper i finska har utvecklats. Alla elever har upplevt att de utvecklats i något delområde under någon kurs. En del har upplevt att de har utvecklats mycket inom ett visst delområde under en kurs medan de känner att de inte utvecklats lika mycket i samma delområde i en annan kurs. Andra elever däremot upplever att de har utvecklats lite i något och under nästa kurs har det upplevt att de utvecklats mycket jämfört med den tidigare kursen. Det finns alltså en stor variation mellan de svar jag har fått ta del av. Det var inte många elever som hade svarat ”inte alls” på de olika delområdena vilket tyder på att någon utveckling har skett.

Det som framkom i resultaten var att för flera elevers del var deras egen uppfattning om deras kunskaper i finska mer positiva efter den första kursen än efter den andra. Det kan kanske bero på att det kändes nytt och spännande under den första

tandemkursen medan eleverna redan under den andra kursen hade vant sig och fått en föreställning om hur det skulle bli. Kurs två var en kurs där temat var handel, teknik och kommunikation. Den sjätte kursen handlade om den finska kulturen och litteraturen och den sjunde kursen var en muntlig kurs där man satte extra fokus på muntlig framställning. Resultaten efter den muntliga kursen ger en synnerligen positiv bild av vad eleverna anser om sina kunskaper i finska. Majoriteten av eleverna, nämligen nio stycken elever ansåg att deras kunskaper i delområdet tal utvecklats antingen lite, ganska mycket eller mycket. I deltagande i interaktion var det åtta stycken elever som ansåg att deras kunskaper hade utvecklats antingen lite, ganska mycket eller mycket. Det var bara en elev som ansåg att hans kunskaper i deltagande i interaktion inte utvecklats alls. Dessutom var det en elev som lämnat dessa två delområden obesvarade. Men med dessa resultat kan man dra slutsatsen att eleverna har haft en positiv bild av deras kunskaper i både tal och i deltagande i interaktion efter den muntliga kursen. Därmed kan man säga att kursen har lyckats med det man har haft som mål, alltså att eleverna ska bli säkrare i sitt tal och att de ska känna sig säkrare i att delta i interaktion med andra.

7.1.2 Arbetssätt som eleverna har upplevt fungera bra/mindre bra i klasständer

I den första frågan gällande arbetssätt eller aktiviteter som eleverna har upplevt fungera bra gällande talat språk och diskussion framkom det att majoriteten av eleverna upplevde att *diskussioner* har fungerat bra som arbetssätt i tandemkurserna. Det framkom även att eleverna har upplevt att det har varit bra om läraren har haft ett förutbestämt diskussionstema eller om eleverna själv har fått välja att diskutera om någonting som de är intresserade av. Detta kan man tydligt koppla till principen om autonomi inom tandem där det står att eleven ska få bestämma på vilket sätt hen vill lära sig och det görs genom att eleven t.ex. får välja samtalsämne i en diskussion (Karjalainen, 2011, s. 28). I tandem som språkinlärningsmetod är syftet att paret ska arbeta tillsammans för att lära sig det andra språket och det görs genom att eleverna får kommunicera i autentiska situationer (Karjalainen, 2007, s. 4). För att det ska kännas mer autentiskt är det viktigt att eleverna själva får bestämma över vad de diskuterar om för då får de möjlighet att diskutera om ämnen som intresserar dem.

Ansvarstagande är något som också lyfts fram i den nya läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14).

Resultaten från den undersökning jag tagit del av stöds av det projekt som utfördes i klasstandem under läsåret 2009–2010. I det projektet ansåg deltagarna att de hade lärt sig mest då de fått tala målspråket med en jämnårig diskussionspartner. Deltagarna tyckte att deras ordförråd blivit större och att de lärt sig språkbruk, där de lyfte fram talspråket som en faktor som de inte i den normala språkundervisningen skulle lära sig så mycket om. (FinTandem, 2012)

Det som Dysthe (2003, s. 31) och Säljö (2000, s. 18) också påpekar är att man lär sig genom deltagande och genom interaktion med andra människor. Detta stöds även av den sociokulturella synen på lärandet där språket och kommunikationen spelar en viktig roll. Dysthe (2003, s. 48) fortsätter med att poängtera att interaktionen ses som en avgörande faktor för att lärande ska ske. Hon påpekar att man genom kommunikativa processer utvecklas och får kunskaper i vad som kännetecknar den kultur man lever i. Vygotskij (2011, s. 179) stöder också tanken om att människan utvecklar kunskaper och färdigheter under sin uppväxttid genom att vara i samspel med andra och genom att delta i sociala aktiviteter. Den nya läroplanen (2014) har också tagit ställning till kommunikationens roll i undervisningen och i läroplanens allmänna del tas den kommunikativa kompetensen upp. Där påpekar man att det är viktigt att eleven får uppleva kommunikationens betydelse för den egna utvecklingen. Det står att man ska ge eleverna möjlighet att träna på deras sociala färdigheter och detta kan göras genom diskussioner eleverna emellan. Det att resultaten visar att eleverna föredrar och anser att diskussioner fungerar bra är ett positivt tecken med tanke på deras inläring.

Den andra frågan i frågeformuläret gällde vilka arbetssätt eller aktiviteter eleverna har upplevt fungera mindre bra gällande talat språk och diskussion. Där var det flera elever som upplevt att *dialoger* inte har fungerat bra, ofta p.g.a. att det har upplevts vara alltför stelt. Det kunde förklaras genom att eleverna möjligtvis inte vid det

tillfället befunnit sig i en autentisk situation och därför har eleverna upplevt att det har känts stelt. Dialoguppgiften går ut på att eleverna helt enkelt översätter det som de ska säga till målspråket. Eleverna får alltså inte själv bestämma vad de säger i dialogen utan det är styrt. Det betyder att det inte finns utrymme för eleverna att vara kreativa och föra dialog om något ämne som kanske skulle intressera dem.

I den tredje frågan som behandlade vilka arbetssätt som eleverna har upplevt fungera bra gällande skrivet språk ser man att en tydlig majoritet tycker att *uppsatsskrivning* har fungerat bra. Dessutom tycker eleverna att *korsord* också är ett bra arbetssätt p.g.a. att man under processen måste fundera tillsammans med sitt tandempar. Eleverna har motiverat sina svar genom att skriva att de tycker att ”korsord är en bra aktivitet för att man får tänka tillsammans på svaren med sin tandempartner”. Det eleverna menar är själva samarbetet. I tandemteorin poängteras det att lärande sker i samarbete mellan två personer (Brammerts, 2003, s. 16). Detta stöds även av den nya läroplanen där det står så här: ”*Lärandet innebär individuellt och gemensamt arbete, tankeverksamhet, planering och utforskning samt mångsidig utvärdering av dessa processer. Därför har elevernas vilja och växande förmåga att arbeta och lära sig tillsammans stor betydelse för lärprocessen.*” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15).

7.1.3 Gymnasieelevernas uppfattning om klasstandem som metod för språkinläring

I den första kategorin som handlade om elevernas syn på språkinläring finns ett påstående eleverna skulle ta ställning till. Påståendet lyder: ”Jag lär mig bättre genom att använda finska i praktiken” vs. ”Jag lär mig bättre genom föreläsningar och övningar”. Majoriteten av eleverna håller i stort sett med eller håller helt med om att de lär sig bättre genom att få använda finskan i praktiken. I tandem som språkinlärningsmetod är utgångspunkten att två personer med olika modersmål ska kommunicera med varandra för att lära sig varandras modersmål. Paret jobbar alltså tillsammans med målet att lära sig det andra språket genom att kommunicera i autentiska situationer. (Karjalainen, 2007, s. 4.) Jag tror att det blir mera autentiskt då eleverna faktiskt får arbeta tillsammans med en modersmålstalare i tandem i

jämförelse med traditionell språkundervisning. I den traditionella språkklassen är läraren oftast den enda språkliga förebilden som eleverna har medan man i tandem har både lärare och elever som språkliga mentorer. Därför tror jag att klasstandem är en mycket bra språkinlärningsmetod med tanke på att eleverna där får använda sig av finskan i praktiken och bli stötta på ett helt annat sätt än i den traditionella språkundervisningen (se Karjalainen et al. 2013, s. 21).

I kategorin tandemprinciperna självstyrning och ömsesidighet lyder det andra påståendet så här: ”Jag tycker att det är viktigt att bli korrigerad av min tandempartner då jag säger fel” vs. ”Jag tycker inte att det är viktigt att bli korrigerad av min tandempartner då jag säger fel”. Majoriteten av eleverna var av den åsikten att de antingen håller helt med eller håller i stort sett med om att det är viktigt att bli korrigerad. Detta var ett intressant resultat med tanke på att jag inte tror att eleverna är lika fokuserade eller villiga till att fel ska korrigeras i den traditionella språkundervisningen. Men detta resultat tyder på att eleverna faktiskt tycker att det är viktigt att de blir korrigerade i tandemkurserna med tanke på sin inläring. Dessutom kan det kännas trevligare att bli korrigerad av en jämnårig än att alltid bli korrigerad av läraren som man vet att bedömer en enligt det man presterar. Det som är skäl att komma ihåg är att tandemparen i början av varje tandemkurs gör upp ett så kallat tandemavtal. I avtalet kommer paret gemensamt överens om ifall de vill bli korrigerade och hur de i såfall ska ske. Stöttandet och korrigerandet är ju en del av själva tandemmetoden. Läraren kan även i vissa instruktioner till respektive uppgifter be att eleverna ska korrigera sin tandempartner.

I det tredje påståendet, ”Jag föredrar att själv få bestämma över vilket material som används i tandemundervisningen” vs. ”Jag föredrar att läraren bestämmer över vilket material som används i tandemundervisningen” höll majoriteten av eleverna med båda påståendena lika mycket. Men det var ändå sex stycken elever som i stort sett håller med om att de föredrar att det är läraren som bestämmer över vilket material som används i undervisningen. Detta strider lite mot principen om autonomi i tandem. Principen om autonomi i tandem går alltså ut på att eleverna själva ska få bestämma över på vilket sätt de vill lära sig och det görs genom att eleverna får själv välja

övningar eller samtalsämnen (Karjalainen, 2011, s. 28). Kanske dessa sex elever som sagt att de hellre vill att läraren bestämmer över vilket material som används känner sig tryggare om valet görs av en vuxen person? Möjligtvis är eleverna ännu idag så vana vid att det är läraren som bestämmer över vad som ska göras under lektionstid att det gör det svårt för eleven att inta en annorlunda elevroll än vad de vanligtvis är vana vid att ha.

I det femte påståendet: ”Jag föredrar att själv få bestämma samtalstema med mitt tandempar under lektionen” vs. ”Jag föredrar samtalsteman som är förutbestämda av läraren” var det en tydlig majoritet av eleverna som svarat att de håller med båda påståendena lika mycket. Både i det föregående påståendet och i detta påstående håller majoriteten av eleverna med om att det är viktigt att både lärare och elever får bestämma om saker i undervisningen. Trots att tandem går ut på att eleverna själva ska få lägga upp mål för sin egen inläring och få bestämma över hur det lär sig tycks eleverna ändå vilja bli styrda av läraren till en viss mån.

I det sjunde påståendet: ”Jag föredrar att själv få lägga upp mål för min språkinläring” vs. ”Jag föredrar färdigt uppställda mål för min språkinläring” ansåg majoriteten, dvs. åtta stycken elever att de håller med båda påståendena lika mycket. Här ser man igen ett liknande resultat som i de två föregående påståendena och därför kan man säga att dessa resultat från de tre påståendena stöder varandra.

Som det tidigare framkom betyder principen om autonomi inte att språkinläringen helt och hållet ska vara självständig. Begreppet autonomi i tandem betyder att eleverna har möjlighet att bestämma vad de gör tillsammans med sitt tandempar men också med andra deltagare eller lärare. (Karjalainen, 2011, s. 28.) I studien (Karjalainen&Nyholm 2009) undersökte man FinTandem-deltagares attityder till inlärautonomi gentemot reguljär språkundervisning. Resultaten tydde på att deltagarna i allmänhet var positivt inställda till att de själva får bestämma över sin egen språkinläring men det var många som ändå tyckte att det kändes till en viss mån jobbigt att själv välja material och arbetssätt och att de därför hellre skulle se att

det var språkläraren som skulle göra valen. (Karjalainen, 2011, s. 28.) Resultaten i min egen undersökning stöds av resultaten i Karjalaines och Nyholms undersökning. Eleverna tycks både vilja bestämma själv över sin inläring men samtidigt vill de till en viss mån att läraren ska styra över inläringen.

I påståendet: ”Jag föredrar att vara den som lär ut mitt modersmål åt min tandempartner” vs. ”Jag föredrar att vara den som lär sig det andra språket (finska) höll majoriteten med båda påståendena lika mycket. Det innebär att eleverna har förstått ömsesidighetsprincipen i tandem som går ut på att man i tandem lär sig genom ett utbyte i tandempartnerskapet. Det innebär att båda personerna är villiga att dela med sig av de färdigheter och det kunnande de besitter för att stöda den andra personen i hans inläring av språket. (Brammerts, 2003, s. 16.) Detta är ett mycket gott resultat.

I det näst sista påståendet ville jag få fram ifall eleverna föredrar att utvärdera deras språkinläring själv eller om de föredrar att läraren gör det. Majoriteten av eleverna, dvs. 10 stycken håller med båda påståendena lika mycket. I den nya läroplanen lyfts självutvärderingen fram och den anses vara viktig. Det står att man ska försöka utveckla elevernas kunskaper i självbedömning. Det lyfts också fram att eleverna ska få agera i olika roller och där betonas ansvarstagande både över elevens egna men också de gemensamt uppsatta målen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29, 47; Karjalainen m.fl. 2013, s. 167.) Enligt resultatet för detta påstående föredrar majoriteten av eleverna att deras språkinläring ska utvärderas både av dem själva men också av läraren. Detta stöds av tandemteorin där båda parterna är med och bedömer språkinläringen (Karjalainen, 2011, s. 28; Karjalainen m.fl. 2013, s. 169).

I det sista påståendet skulle eleverna ta ställning till om de själva anser sig ha ansvar för sin språkinläring eller om det är läraren som har ansvaret för att de lär sig. En majoritet på 12 stycken elever ansåg att de själva ansvarar för sin språkinläring. Fyra elever ansåg att de i stort sett ansvarar för sin egen språkinläring medan det var en elev som höll med om båda påståendena lika mycket. Som tidigare nämnt så

framkommer det i läroplanen att eleverna ska lära sig att ta ansvar över sitt eget arbete och de mål som finns uppsatta. Dessutom betonas elevens aktiva roll i lärandet i kapitlet om synen på lärande. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14, 29.) Fastän inläringen i sig är autonom i klasstandem innebär det inte att läraren helt och hållet överlämnar ansvaret åt eleverna. Istället så betonar man ansvarstagande och därmed försöker läraren fostra till självständighet. (Brammerts, 2003, s. 20.) Det tycks eleverna ha förstått enligt de resultat som fåtts från detta påstående.

7.2 Metoddiskussion

I min avhandling har jag använt mig av en tidigare utförd enkätundersökning som gjordes inom projektet Klasstandem 2012–2015. Jag använde mig av vissa valda delar av det insamlade datamaterialet som är relevanta för de forskningsfrågor som finns uppsatta för undersökningen och för avhandlingens syfte. Förutom det frågeformulär jag blev tilldelad skapade jag ett eget frågeformulär för att besvara forskningsfråga nummer tre. Enligt Bell (2006) bestäms valet av undersökningsmetod först efter att problemställningarna och syftet är formulerade. Eftersom jag visste att jag kommer att använda mig av enkätundersökningen som var gjord redan tidigare kunde jag formulera mina problemställningar och syfte efter att jag visste vilken datainsamlingsmetod jag kommer att använda mig av. Efter att jag formulerat problemställningarna valde jag vilka delar av frågeformuläret som var av relevans för min undersökning. När jag sedan insåg att jag inte kommer att få fram den information jag behöver för att besvara forskningsfråga nummer tre, gjorde jag ett nytt frågeformulär enbart i syftet att besvara den forskningsfrågan.

Forskningsansatsen i min undersökning var fenomenografisk, vilket enligt Uljens (1989, s. 10) är en kvalitativ undersökningsmetod som ofta används inom pedagogiken. I fenomenografin analyserar man människors uppfattningar av olika företeelser. Det är just det jag gjort då det övergripande syftet i min undersökning är att beskriva studerandenas uppfattningar av klasstandem som undervisningsmodell och hur de förändrats efter avslutade tandemkurser i gymnasiet.

Patel och Davidson (2011) menar att när man har bestämt sig för hur man ska genomföra sin undersökning utgående från de problemställningar man har måste man bestämma sig för vem det är man vill undersöka. Hur ska informationen samlas in, hur ska undersökningen se ut och hur genomför man den? Både medel och tid måste beaktas. (Patel & Davidson, 2011, s. 53.) I denna undersökning deltog allt som allt 18 elever. I de tilldelade frågeformulären jag fick deltog samma tio elever efter tre avslutade tandemkurser. För att få lite mera bredd i min undersökning valde jag att låta de tio elever som deltagit i den tidigare enkätundersökningen och åtta stycken andra elever som deltagit i andra tandemkurser besvara frågeformuläret för forskningsfråga tre. Frågeformulären som besvarades av de tio tidigare nämnda eleverna besvarades efter varje avslutad tandemkurs. Det frågeformulär som behandlar forskningsfråga tre skickades ut till skolan i början av januari 2015 då det gått några veckor sedan den sista tandemkursen tog slut. Jag valde att inte skicka ut frågeformulären i december då det annars också är så mycket som händer i skolan och samtidigt fick eleverna smälta det som de lärt sig under den sista kursen.

Den information som var av relevans för mina problemställningar plockade jag ut ur det frågeformulär jag blev tilldelad. Frågorna som hade betydelse för min undersökning var öppna vilket ledde till att svaren jag fick varierade mycket. En del av eleverna har svarat med några få ord medan vissa har skrivit längre svar. Andra har i sin tur kanske helt och hållet hoppat över vissa frågor. I en del frågor hade jag svårt att tyda vad eleverna hade svarat och då måste jag helt enkelt lämna bort de svar p.g.a. att jag inte kunde tyda vad eleven menade.

Jag tyckte att det var lättare att tolka svaren ur det frågeformulär jag själv bearbetat fram för forskningsfråga tre än svaren från det tidigare nämnda frågeformuläret. På grund av att det bara fanns fasta svarsalternativ i det frågeformulär jag själv har gjort kunde jag i nästan alla frågeformulär tyda vad eleverna hade svarat. På så sätt undvek jag också onödiga bortfall. En nackdel i att ha öppna frågor såsom i forskningsfråga två är att eleverna inte svarar med fullständiga meningar. Man skulle ha fått mycket mer ut av deras åsikter ifall man hade intervjuat dem.

Överlag är jag mycket nöjd med min datainsamlingsmetod. Som Ejvegård (2009) belyser är frågeformulär en bra metod för att samla in material på ett enkelt och mindre tidskrävande sätt än t.ex. intervju. Genom att jag kunde använda mig av frågeformulär kunde jag på en och samma gång nå en större grupp informanter. Samtidigt var det lätt att bearbeta svaren då alla svar var i skriftlig form. Såsom Ejvegård vidare påpekar blir alla informanter tilldelade samma frågor vilket gör det lättare att jämföra svaren med varandra. (Ejvegård, 2009, s. 55.)

Det som kändes svårt i början var att konstruera mitt eget frågeformulär. Olsson & Sörensen påpekar att det finns en mängd regler och riktlinjer som man måste följa då man gör ett frågeformulär. Frågorna man ställer ska vara i en logisk ordning och formuläret ska vara lätt att förstå för den som besvarar det. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 151.) Efter att jag låtit mina medstudenter gå igenom frågeformuläret fick jag respons om att jag använt mig av för svåra ordval i påståendena. Det fick mig att gå igenom frågeformuläret på nytt och omformulera vissa påståenden så att det var passande för den målgrupp jag hade. Det är något som Olsson & Sörensen (2011, s. 151) också anser att är viktigt. Enligt dem ska man formulera sina frågor och tänka på sina ordval utgående från den målgrupp man har.

Som det tidigare framkom finns det olika typer av frågor som man kan använda sig av i frågeformulär och enkäter. De typer av frågor som Youngman lyfter fram (i Bell 2006) och som jag har använt mig av i min undersökning är öppna frågor där man förväntar sig få ett ord, en mening eller en längre kommentar som svar. Förutom de öppna frågorna har jag använt mig av kategorifrågor där informanten endast måste ge ett svar.

I min undersökning har jag följt de regler och normer som finns uppsatta för vetenskaplig forskning. Ruane (2006, s. 27) påpekar att det man gör måste vara gjort i god sed och genom tillit och respekt mot andra. Jag tycker att jag har lyckats med det i min undersökning då jag har lovat de informanter som deltagit i min undersökning att deras svar kommer att behandlas konfidentiellt. Det gjorde jag genom att jag använde mig av fingerade namn så att man säkert inte kunde koppla

resultaten till de elever som deltog i undersökningen. Dessutom skrev jag under ett avtal inom Klasstandem-projektet där jag lovade att behandla materialet konfidentiellt under hela avhandlingsprocessen.

För att man som forskare ska kunna lova att den information som respondenterna lämnar ifrån sig inte kan kopplas till dem personligen måste man ge dem ett löfte om konfidentialitet. Det innebär att forskaren kan förknippa informationen till informanten men hen lovar att inte offentliggöra vem som har sagt vad. (Ruane, 2006, s. 37.)

7.3 Förslag till fortsatt forskning

Efter att ha gjort min undersökning om gymnasieelevers uppfattningar av tandem som metod för språkinlärning kunde man fortsätta forska inom samma område. Det finns några områden man kunde gå djupare in på som t.ex. samarbetet mellan tandemparen. Jag tänker mig att man kunde undersöka hur eleverna upplever att deras samarbete har fungerat och vad man möjligen kunde göra för att det skulle fungera ännu bättre.

En annan intressant synvinkel man kunde gå djupare in på är hur eleverna upplevt tandem som metod för språkinlärning jämfört med vanlig språkundervisning. Tycker eleverna att de får mera ut av tandem som språkinlärningsmetod än traditionell språkundervisning?

För det tredje tycker jag att det skulle vara intressant att ta reda på hurdan språklig bakgrund eleverna som deltar i tandem har. Har alla elever oberoende av sin språkliga bakgrund möjlighet att delta i tandemkurserna eller krävs det att man behärskar finskan/svenskan med ett gott vitsord från tidigare språkkurser? Det finns säkert en stor variation mellan de elever som deltar i dessa kurser och därför tycker

jag att det skulle vara intressant att få veta varför just de har valt att gå på tandemkurser.

När tandem förhoppningsvis sprider sig till andra delar av Finland kunde det vara intressant att undersöka det på en annan ort än bara i Vasa. Det kräver ju dock att det får fotfäste i städer där det är möjligt att ordna tandem, där skolor med olika språk ligger nära varandra så att det på bästa möjliga sätt skulle gå att ordna. Ifall skolorna inte är belägna nära varandra kan man också införa eKlasstandem som man i Vasa från och med inkommande höst kommer att börja forska i och utveckla. Efter att man ordnat tandem på andra orter vore det intressant att jämföra resultaten från de olika orterna med varandra. Skiljer sig resultaten märkbart mellan olika städer och vad kan det i så fall bero på?

Förutom dessa förslag tycker jag att det vore intressant att undersöka lärares attityder gentemot tandemundervisning. Vad anser de lärare som håller tandemkurser om själva metoden? Hur tycker de lärare som varit engagerade i tandem att det har fungerat?

8 Källförteckning

- Nelson, M. (2010). Andraspråkstalare i arbete. En språkvetenskaplig studie av kommunikation vid ett svenskt storföretag. *Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet* 82.
- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Barnes, D. (1978). *Kommunikation och inläring - Hur talet och gruppsamtalet fungerar i en interaktionsmodell för undervisning och inläring*. Malmö : ALMAserien 86 Wahlström&Widstrand.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Brammerts, H. (2003). *Språkinläring i tandem och inlärarautonomi. Om utvecklingen av ett koncept. Ingår i B. Jonsson (red.). Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok (s.13–)Rapport nr 13.* . Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- FinTandem. (2012). FinTandem – Språkinläring genom kommunikation med en modersmålstalare.
- Garme, B. (2006). *Tala är guld! Ingår i Bjar, L. Det hänger på språket!* Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2009). *Stärk språket stärk lärandet - Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hammarberg, B. (2013). *Teoretiska ramar för andraspråksforskning. Ingår i Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013) Svenska som andraspråk - I forskning, undervisning och samhälle*. Lund.
- Hieta-Koivisto, A. (2014). Innehåll och form i tandemuppgifter - En fallstudie av tandempartnernas metaspråkliga diskussioner i klasstandem. Vasa.
- Hoppela, P. (2014). Språkbyten i tandemsamtal – En fallstudie om språkbyten i gymnasiestuderandens interaktion i tandemundervisning. Vasa.
- Karjalainen, K. (2007). Tandem kielenoppimismenetelmä. Ingår i Taylor, U. & Karjalainen, K. & Sandås, P. & Boström, M. FinTandem – koordinattorin käsikirja: Vaasa arbis, Korsholms vuxeninstitut.

- 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. (2015). Tandemstudier i skolkontext.
http://www.suomenruotsinopettajat.fi/images/Poppis_1-15_Tandemstudier1.pdf.
 Tidskriften Poppis.
- Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F., & Björkskog, L. (2013). Classroom tandem – Outlining a Model for Language Learning and Instruction.
- Lindberg, I. (1996). *Språka samman - Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber AB.
- Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition.
- Mäki, L. (2013). "Jag bryr mig inte om du talar fel eller rätt så länge jag förstår dig" - En fenomenografisk studie om gymnasiestuderandes uppfattningar av tandemundervisning. Vasa.
- Nationalspråksstrategi. (2012). hämtat den 2.3.2015 från
<http://oikeusministerio.fi/material/attachments/om/toiminta/perusoikeudetjademokratia/6F38EQbLT/Kansalliskielistrategia.pdf>.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen - Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pörn, M., & Karjalainen, K. (den 10 Toukokuu 2013). Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext. Suomi.
- Ruane, J. (2006). *A och O i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk, & Slotte-Lüttge. (2012). *Språk och identitet i undervisning - inga konstigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2011). *Allmändidaktik - Vetenskap för lärare. ingår i S-E. Hansén & L. Forsman (Red.), Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P.-G. (1996). *Förståelse, trovärdighet eller validitet? Ingår i Svensson, P.-G. & Starrin, B. (red.) (1996) Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Utbildningsstyrelsen.

9 Bilagor

9.1 Erfarenheter av klasstandem

Klasstandem – ett forsknings- och utvecklingsarbete inom undervisningen i det andra inhemska språket.

En förfrågan till deltagare inom den frivilliga tandemkursen hösten 2012.

Namn: _____

1. a) Vad tycker du om klasstandem i allmänhet?

b) Vad har varit bra under denna tandemkurs?

c) Vad har varit mindre bra under denna tandemkurs? Vad kunde förbättras?
Motivera!

2. Hur tycker du att dina kunskaper i finska har utvecklats i klasstandem gällande olika delområden:

	mycket	ganska	mycket	lite	inte	alls
a) hörförståelse	☐	☐		☐	☐	
b) tal	☐	☐		☐	☐	
c) läsförståelse	☐	☐		☐	☐	
d) skrift	☐	☐		☐	☐	
e) deltagande i interaktion	☐	☐		☐	☐	
f) medvetenhet om språk	☐	☐		☐	☐	

3. Vilka arbetssätt eller aktiviteter har du upplevt fungerar bra gällande talat språk och diskussion? Motivera!

4. Vilka arbetssätt eller aktiviteter har du upplevt fungerar mindre bra gällande talat språk och diskussion? Motivera!

5. Vilka arbetssätt har du upplevt fungerar bra gällande skrivet språk? Motivera!

6. Vilka arbetssätt eller aktiviteter har du upplevt fungerar mindre bra gällande skrivet språk? Motivera!

7. Har du lärt dig något annat än finska under klasstandemkursen? Om ja, vad?

8. Hur har samarbetet med din tandempartner fungerat? Motivera!

9. Hurdant stöd har du och din tandempartner fått av lärarna?

10. Hur tycker du att klasstandem fungerar som metod att lära sig finska jämfört med en vanlig gymnasiekurs i finska?

11. Skulle du vilja ha en tandemkompis på fritiden? Varför/varför inte?

12. Har du något annat att tillägga?

Tack för din medverkan!

9.2 Språkinläring- uppfattningar om klasstandem som språkinlärningsmetod

Mitt namn är Andrea Eckstein och jag skriver min Pro gradu-avhandling vid Åbo Akademi. Jag är med i ett forskningsprojekt som heter klasstandem och jag undersöker elevers uppfattningar om klasstandem som metod för språkinläring.

Jag önskar att ni alla som deltagit i tandemkurserna kunde fylla i mitt frågeformulär som består av olika frågor angående tandem som metod för språkinläring. Fyll i frågeformuläret utgående från dina egna uppfattningar om tandem som metod. I detta frågeformulär vill jag att ni fyller i ert namn så att jag kan koppla era tidigare enkäter ihop med varandra. Era svar kommer att behandlas konfidentiellt. Resultaten från frågeformulären kommer jag att använda mig av i min Pro gradu-avhandling.

Vasa / 2015

Andrea Eckstein

1. Namn: _____

2. Läs påståendena en i taget från vänster till höger. Fundera på vilket av påståendena passar bäst in på dig. Sätt ett X om du håller helt med eller håller i stort sett med. Ifall du tycker att båda påståendena passar in på dig sätt ett X på det mittersta alternativet, dvs. håller med båda lika mycket. Sätt endast ett X per fråga.

Håller helt med	Håller i stort sett med	Håller med båda lika mycket	Håller i stort sett med	Håller helt med
-----------------------	-------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	-----------------------

Jag tycker att
tandem är en bra
metod för
målspråks-
inläringen
(finska)

— — — — —

Jag tycker att
vanliga finska
lektioner är bättre
för målspråks-
inläringen
(finska)

	Håller helt med	Håller i stort sett med	Håller med båda lika mycket	Håller i stort sett med	Håller helt med	
I språkinläring är det viktigt att få prata med dem som har finska som modersmål	—	—	—	—	—	I språkinläring lär jag mig bättre genom att få prata med andra svenskspråkiga
För mig är det viktigt att hålla mig till målspråket (finska)	—	—	—	—	—	För mig är det inte viktigt att hålla mig till målspråket (finska)
Jag tycker att det är viktigt att bli korrigerad av min tandempartner då jag säger fel	—	—	—	—	—	Jag tycker inte att det är viktigt att bli korrigerad av min tandempartner då jag säger fel
I språkinläringen är det inte viktigt att lära sig något om den andra kulturen	—	—	—	—	—	I språkinläringen bör man lära sig något om den andra kulturen
Jag föredrar att själv få bestämma över vilket material som används i tandem- undervisningen	—	—	—	—	—	Jag föredrar att läraren bestämmer över vilket material som används i tandem- undervisningen
Jag föredrar att själv få välja arbetssättet under lektionen	—	—	—	—	—	Jag föredrar att läraren väljer arbetssättet under lektionen
Jag föredrar skriv uppgifter (t.ex. uppsatser)	—	—	—	—	—	Jag föredrar muntliga övningar

Håller helt med	Håller i stort sett med	Håller med båda lika mycket	Håller i stort sett med	Håller helt med
-----------------	-------------------------	-----------------------------	-------------------------	-----------------

Jag föredrar att själv få bestämma samtalstema med mitt tandempar under lektionen

— — — — —

Jag föredrar samtalsteman som är förutbestämda av läraren

Jag föredrar att vara den som lär ut mitt modersmål åt min tandempartner

— — — — —

Jag föredrar att vara den som lär sig det andra språket (finska)

Det är viktigt att diskutera på finska när man ska lära sig

— — — — —

Det är viktigt att lära sig grammatik

Jag lär mig bättre genom att använda finska i praktiken

— — — — —

Jag lär mig bättre genom föreläsningar och övningar

Jag föredrar att själv få lägga upp mål för min språkinläring

— — — — —

Jag föredrar färdigt uppställda mål för min språkinläring

Jag föredrar att själv utvärdera min språkinläring

— — — — —

Jag föredrar att läraren utvärderar min språkinläring

Jag har själv ansvaret för min språkinläring

— — — — —

Läraren har ansvaret för att jag lär mig