

”Genom att ha en personlig språklärare vågar man mer”

En intervjustudie om gymnasiestuderandes upplevelser av
uppgiftstyper inom klasstandem

Cindy Viinikka

Magisteravhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2015

Handledare: Michaela Pörn

ABSTRAKT

Författare (Tillnamn, förnamn)	Årtal
Viinikka, <u>Cindy</u> Marie Carola	2015
Arbetets titel	
”Genom att ha en personlig språklärare vågar man mer” – En intervjustudie om gymnasiestuderandes upplevelser av uppgiftstyper inom klasstandem	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen	Sidoantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	87
Projekt inom vilket arbetet gjorts	
Klasstandem (2012–2015)	
Referat	
Avhandlingens övergripande syfte är att beskriva hur svenskspråkiga och finskspråkiga studerande i slutskedet av gymnasiet upplever klasstandem som undervisningsmodell och metod för språkinläring. Jag vill ta reda på vilka upplevelser studerandena har av uppgiftstyperna som använts inom tandemundervisningen. Mina forskningsfrågor är följande: 1. Hurdana uppgifter upplever studerandena som främjande för sin språkinläring, och varför? 2. Hurdana uppgifter upplever studerandena som begränsande för sin språkinläring, och varför? Utgående från syftet med studien har jag gjort en kvalitativ undersökning med gruppintervju som datainsamlingsmetod inom projektet Klasstandem (2012–2015). Mitt material består av videomaterial och ljudinspelningar från intervjuerna samt exempeluppgifter framtagna från svensk- och finskkurserna sex och sju. Jag har analyserat materialet genom meningskoncentrering. Den svenskspråkiga gruppen upplever uppgifter med fokus på form som begränsande inom tandemundervisning, medan den finskspråkiga gruppen anser att de utgör en bra grund för språkinläring tillsammans med tandempartnern. Den svenskspråkiga gruppen anser att uppgifterna med fokus på innehåll är bra, eftersom studerandena ofta själva får styra uppgiften. Den finskspråkiga gruppen har delade åsikter om uppgifter med fokus på innehåll, och anser att flera uppgifter är svåra att utföra även på det egna modersmålet. Resultaten visar att uppgifter med fokus på både innehåll och form upplevs som främjande av båda språkgrupperna. Uppgifterna upplevs som mångsidiga. Studerandena anser att det är bra att blanda både form- och innehållsfokuserade uppgifter, eftersom inläringen sker på flera områden.	
Sökord/indexord enl. tesauros	
<i>Tandeminläring, språkinläring, andraspråksinläring, klasstandem, svenska som andra språk, finska som andra språk, uppgiftstyper</i>	

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund.....	2
1.2	Avhandlingens upplägg.....	3
2	Ett sociokulturellt perspektiv på lärande.....	4
3	Språkinläring och språkundervisning.....	9
3.1	Andraspråksinläring	9
3.2	Kommunikativ språkundervisning	11
3.3	Synen på lärande och språkundervisning i LP2014	14
4	Tandem som metod.....	16
4.1	Språkinläring i tandem.....	16
4.2	Tandemformer.....	18
4.3	Tandemprinciper	19
4.4	Klasstandem som undervisningsmodell.....	20
4.5	Tidigare forskning om klasstandem	22
5	Metod	26
5.1	Syfte och forskningsfrågor	26
5.2	Kvalitativ ansats och metod	26
5.3	Intervju som datainsamlingsmetod	30
5.4	Urval av respondenter	32
5.5	Undersökningens genomförande.....	33
5.6	Bearbetning och analys av data.....	34
5.7	Reliabilitet, validitet och etik	35
6	Resultat	39
6.1	Respondenternas upplevelser av uppgifter med fokus på form	40
6.2	Respondenternas upplevelser av uppgifter med fokus på innehåll	45
6.3	Respondenternas upplevelser av uppgifter med fokus på form och innehåll.....	54
6.4	Sammanfattning av resultaten.....	61
7	Diskussion.....	64
7.1	Resultatdiskussion.....	64
7.2	Metoddiskussion	69
7.3	Avslutning och förslag till fortsatt forskning	71

Figurer:

Figur 1:	Den proximala utvecklingszonen (egen översättning).....	5
Figur 2:	Gruppindelning i den obligatoriska klasstandemkursen.....	21
Figur 3:	Kategorisering av uppgifter i klasstandem (Hieta-Koivisto).....	25
Figur 4:	Kategorisering av uppgifter, egen revidering.....	39

Bilagor:

Bilaga 1:	Utskick av intervjuguide till respondenter (svenska)
Bilaga 2:	Utskick av intervjuguide till respondenter (finska)
Bilaga 3:	Skrivuppgift
Bilaga 4:	Grammatikuppgift
Bilaga 5:	Diskussion- och skrivuppgift
Bilaga 6:	Korsord
Bilaga 7:	Sammanfattningsuppgift
Bilaga 8:	Internetuppgift
Bilaga 9:	Dialoguppgift
Bilaga 10:	Diskussionsuppgift

1 Inledning

Finska språket har alltid varit mer eller mindre en del av mitt liv. Jag är född i en tvåspråkig familj och fram till sex års ålder pratade jag bättre finska än svenska. Efter att ha blivit satt i en svenskspråkig skola dog finskanvändningen hemma sakta men säkert ut och jag definierade mig som enspråkigt svensk. Jag har trots detta alltid haft lätt för språk och finskundervisningen under grundläggande utbildningen var aldrig ett problem.

När jag påbörjade mina studier vid Åbo Akademi vaknade mitt intresse för finska språket på nytt. På samma gång träffade jag min pojkvän, som på den tiden var fullständigt finskspråkig. Genom att vi använde båda språken när vi umgicks märkte jag hur båda småningom blev bättre på att använda det andra inhemska språket. Jag skrev min kandidatavhandling (se Viinikka, 2014) om kommunikativ språkundervisning i finska och hur lärare beskriver ämnet. Jag är personligen en förespråkare för kommunikativ språkundervisning och tror, av egen erfarenhet, att människan lär sig ett språk som bäst när hon sätter det i användning i social samverkan med andra.

Eftersom jag på sidan av mina klasslärarstudier kommer att utbilda mig till finsslärare är jag givetvis väldigt intresserad av olika aspekter av finskundervisningen och vill fortsätta min magisteravhandling på samma spår. Jag är intresserad av att göra min undersökning inom något projekt, eftersom jag skrev min kandidatavhandling på egen hand. På detta vis får jag se två sidor av forskning – forskning som görs på egen hand samt forskning som delvis utförs tillsammans med andra. Jag hade tidigare hört om Klasstandem (2012–2015), och efter att ha pratat med projektansvariga samt läst in mig på projektet ville jag vara delaktig i processen.

Det övergripande syftet med min avhandling är att beskriva hur svenskspråkiga och finskspråkiga studerande i slutskedet av gymnasiet upplever klasstandem som undervisningsmodell och metod för språkinläring. Utgående från det övergripande syftet vill jag ta reda på hur studerande har upplevt de olika uppgiftstyperna som har använts under kurserna sex och sju. Jag har använt mig av gruppintervju som datainsamlingsmetod.

Tandem är enligt mig en intressant undervisningsmodell, där modersmålstalaren fungerar som språkmodell och stöd tillsammans med en andraspråkstalare. Inläringen är många gånger indirekt och eleverna lär sig på så sätt i autentiska situationer. Klasstandems vision går hand i hand med min egen: autenticitet och kommunikation leder till inläring.

1.1 Bakgrund

Undervisningsmetoden tandem fick sitt egentliga genombrott på 1960-talet i ett tyskt-franskt ungdomsutbyte. Genombrottet ledde till att tandem så småningom breddade ut sig i resten av Europa och på andra kontinenter. I dagens läge finns det flera hundra olika tandeminitiativ och -nätverk. (Kötter, 2002, s. 35). I Finland har tandem främst fungerat som en verksamhetsform för vuxna inom den fria bildningen (Klasstandem, 2013).

Tandem handlar om samarbete och om att lära sig att kommunicera på målspråket. Tandemparen styr sin egen lärandeprocess, vilket innebär att de jobbar på en nivå som möter deras målsättningar, önskemål och lärandestil. På så sätt är varje tandempar unikt och det individuella arbetet är olika från par till par. Målspråket består av parternas modersmål, vilket innebär att båda individerna i paret fungerar turvis som lärande part och turvis som språklig modell och stöd. (Karjalainen, 2015, s. 1; Klasstandem, 2013). Inom alla tandemformer stöder man sig på två grundläggande principer: principen om ömsesidighet och principen om autonomi.

I Vasa har FinTandem hittills varit den främsta tandemformen. FinTandem är en vuxeninriktad form av närtandem som togs i bruk på Vasa arbetarinstitut under hösten 2002. FinTandem har vidare gett upphov till klasstandem tack vare de positiva reaktioner som språkkursen har väckt. (Karjalainen, 2009, s. 194; Karjalainen, 2011, s. 41–42; Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013, s. 2.)

Klasstandem (2012–2015) är ett aktionsforskningsorienterat projekt som strävar efter att öka kunskapen om och beskriva interaktionen dels mellan svensk- och finskspråkiga studerande, och dels mellan läraren och studerande i tandemklassrummet. (Pörn & Karjalainen, 2013). Aktionsforskning innebär att

forskningen sker under själva genomförandet och att forskningsprocessen inte skulle fungera utan att forskaren påverkar eller startar ett skeende (Wallén, 1996, s. 111). Projektets mål är att ”på empirisk grund utveckla språkpedagogiska modeller för språkligt blandade elevgrupper inom ramen för undervisningen i det andra inhemska språket i Finland”. (Klasstandem, 2013).

Inom projektet samarbetar forskare från Åbo Akademi och Vasa Universitet samt finsklärare från Vasa gymnasium och svensklärare från Vaasan lyseon lukio. Lärarna fungerar aktivt i lärarroll i klass samtidigt som de oavbrutet får fortbildning via forskar-lärarsamtal. Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio är sedan 2012 samlokaliserade i det tvåspråkiga campuset Lykeion i Vasa, vilket har gett goda möjligheter till samarbete över språkgränserna. Detta har även utgjort plattformen för pilotprojektet Klasstandem. (Karjalainen, 2015, s.12; Klasstandem, 2013; Pörn & Karjalainen, 2013.)

1.2 Avhandlingens upplägg

I avhandlingens första kapitel presenterar jag arbetets bakgrund och motiverar mitt val av forskningsobjekt. Avhandlingens andra kapitel behandlar det sociokulturella perspektivet på lärande samt några viktiga begrepp inom teorin. I mitt tredje kapitel presenterar jag viktiga begrepp inom språkundervisning och lärande, så som andraspråksinläring, kommunikativ språkundervisning och läroplansperspektivet på lärande och språkundervisning. I det fjärde kapitlet redogör jag för tandem som metod samt redovisar för tidigare gjord forskning inom klasstandem.

I mitt femte kapitel presenterar jag mitt metodval samt bearbetning och analys av data. Jag redovisar mina resultat utgående från avhandlingens syfte och forskningsfrågor i kapitel sex. I kapitel sju diskuterar jag både forskningsresultaten och metodvalet samt ger förslag till fortsatt forskning.

2 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

I detta kapitel redogör jag för det sociokulturella perspektivet på lärande med utgång från Vygotskijs teorier om lärande och utveckling samt den proximala utvecklingszonen. Jag redogör även för begreppet mediering och hur lärande utvecklas inom sociokulturell kontext. Undervisningen i klasstandem utgår från sociokulturellt lärande, genom att två deltagare på olika utvecklingsnivå samspelar och lär sig av varandra.

Som pedagog förutsätter man att undervisning är grundstommen i allt lärande. Ifall man ser läroprocessen ur ett sociokulturellt perspektiv, går kunskap ut från lärare eller läromedel och in i eleven, som ska ta till sig informationen och lära sig något av den. Hur engagerande ett läromedel än är och hur pedagogiskt skicklig en lärare än presenterar sin undervisning, så är det ändå alltid inom individen och mellan individer som tolkningen, bearbetningen och lärandet sker. Den information som en individ får tolkas och bearbetas inom hen själv på ett högst personligt sätt. (Säljö, 2000, s. 18.)

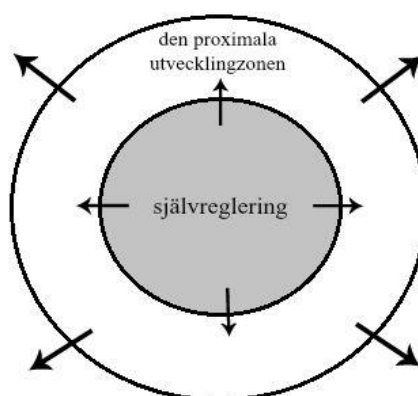
Lev Vygotskij (1896–1934) var en föregångare inom sociokulturell teori. Enligt Vygotskij är social samverkan själva utgångspunkten för lärande och utveckling, inte enbart ramen kring individuella processer. Social samverkan innebär att social aktivitet och historiskt betingade, kulturella handlingsmönster ligger till grund för bildandet av det individuella medvetandet. Både den som lär och den som undervisar är aktiva parter i en social samverkan, som på så vis är en förutsättning för att lärande och utveckling ska ske. (Dysthe & Igland, 2003, s. 75–83; Smidt, 2010, s. 25–31.)

Vygotskij sammanfattar tre huvudpunkter gällande förhållandet mellan utveckling och lärande, med grund i de teorier som var stora under hans samtid. Enligt den första teorin är utveckling helt oberoende av lärande. Utveckling kommer före lärande, och lärande är en extern process som följer utvecklingen. På så vis är det inte meningsfullt att undervisa barn i något som de inte är mogna för. Här tar Vygotskij stöd i Piagets teorier. Den andra teorin står för att lärande *är* utveckling. Detta beror på att både utveckling och lärande är simultana och sammanfallande

processer. Hit hör det behavioristiska synsättet som reducerar lärande till vanebildning och färdighetstillägnande. Den tredje och sista teorin står för att utveckling och lärande är inbördes olika förlopp som sammanhänger och inverkar på varandra. Vygotskij nämner här bland annat Koffkas teorier. Teorier som hör till den tredje huvudpunkten kombinerar idéerna från de två första huvudpunkterna. På så sätt får teoretikerna bukt med de ytterligheter som de två första huvudpunkterna står för. (Smidt, 2010, s. 80; Vygotskij, 1978, s.79–84.)

Vygotskij själv ansåg att lärande leder till utveckling och att flera utvecklingsprocesser inte skulle vara möjliga utan lärande. Barnets lärande påbörjas redan vid födseln, och allt lärande som barnet möter på vid skolstart har en lång utvecklingshistoria. Även om barnet inte direkt har lärt sig matematik, så har hen redan grundkunskapen på grund av att under uppväxten ha adderat, subtraherat eller fastställt olika storlekar och former. Lärandet är på så vis socialt och kulturellt betingat, och utveckling och lärande är sammanvävda på ett komplext sätt. (Smidt, 2010, s. 80–81; Vygotskij, 1978, s. 84.)

En av Vygotskijs mest kända teorier handlar om *den proximala utvecklingszonen*, även förkortat ZPD (zone of proximal development). (Smidt, 2010, s. 117). Van Lier (1996, s. 190) beskriver den proximala utvecklingszonen med följande figur:



Figur 1. Den proximala utvecklingszonen (egen översättning) (van Lier, 1996, s. 190).

Enligt van Lier (1996, s. 190) finns det vissa saker som en människa klarar av på egen hand, exempelvis ett barn som kan räkna högt till tio. Dessa hör till området för självreglering. Utöver detta finns det ett område med kunskap och färdigheter som en människa enbart kan få tillgång till med någon annan människas hjälp. Ifall det

handlar om en konkret handling, kan personen utföra denna med hjälp av en mer kunnig person. Ifall det handlar om kunskap, kan personen tillgå detta med hjälp av tidigare kunskap eller upplevelser och igen, möjligtvis med en annan människas hjälp. (Lundahl, 2009, s. 160). Allt detta ingår i området för den proximala utvecklingszonen. van Lier (1996, s. 193–194) hänvisar till fyra olika källor som människan kan hämta stöd från vid inläring inom den proximala utvecklingszonen:

1. Hjälp från personer på högre utvecklingsnivå
2. Interaktion med personer på samma utvecklingsnivå
3. Interaktion med personer på lägre utvecklingsnivå (vi lär genom att undervisa)
4. Inre källor: kunskap, erfarenhet, minne och styrka.

Allt som finns utanför de områdena är helt enkelt onåbart och personen är inte ännu tillgänglig för den typen av lärande. (van Lier, 1996, s. 190–191; Vygotskij, 1978, s. 84–87). Till exempel kan inte ett barn gå från att räkna högt till tio till att räkna division. Barnet måste även lära sig stegen där emellan. Enligt Vygotskij (1978, s. 86) definierar den proximala utvecklingszonen de funktioner som ännu inte har mognat, men som ändå är i mognadsstadiet.

Lärande kan alltså ske på en individuell, men även på en kollektiv nivå. Detta innebär att enskilda människor lär sig nya saker, men att även stora kollektiv (till exempel hela samhällen eller organisationer) lär sig tillsammans. Teknologisk och social utveckling påverkar hur vi tar del av information, färdigheter och kunskaper, och på så sätt förändras lärande under olika historiska epoker och kulturella villkor. Världen runt omkring oss är ständigt föränderlig. (Säljö, 2000, s. 13.)

Enligt Säljö (2000, s. 14–17) går inte lärande ut på att enbart kunna förstå ett språk eller en mening – man måste även förstå det sammanhang inom vilket budskapet har producerats. För att förstå till exempel slogans eller bibelcitat måste människan även förstå vad en metafor eller en liknelse är. Betydelsen existerar sällan enbart i texten utan är även beroende av bakgrundskunskaper. Människans lärande kan således inte reduceras till hennes tänkande eller vad hon fysiskt kan eller inte kan göra, utan hon måste även ta i beaktande hur hennes omgivning ser ut, vilka resurser den erbjuder och vilka krav som ställs.

Människan är en biologisk varelse som samtidigt lever i en sociokulturell verklighet med tillgång till olika slags hjälpmedel och verktyg. Med dessa kan hon komma mycket längre i sitt lärande än vad hennes egna biologiska gränser förutsätter. (Säljö, 2000, s. 19). De olika hjälpmedlen och verktygen är något som Vygotskij kallade kulturella redskap, vilka är en central del i hans teori om *mediering*. Mediering är ett av nyckelbegreppen inom det sociokulturella synsättet. Vygotskij hävdade att våra interaktioner med omvärlden alltid medieras med hjälp av kulturella redskap eller samhällets tecken. (Lundahl, 2009, s. 159; Smidt, 2010, s. 108.)

Kulturella redskap är ett samlingsnamn för olika medierande redskap. Redskapen kan vara mentala eller språkliga (till exempel symboler, mätsystem, alfabet) eller fysiska (hammare, linjal, ordbehandlare). Alla medierande redskap har en historia och är olika beroende på kultur. Till exempel dagens miniräknare var tidigare kulramar, och en köpt leksak i Finland kan för ett barn i Afrika bestå av en kotte. Det ena är inte bättre än det andra, utan barnen lär sig förstå sin värld och sin kultur genom sina undersökningar. (Lundahl, 2009, s. 159; Smidt, 2010, s. 41–42; Säljö, 2011, s. 177.)

Enligt Vygotskij är språket det viktigaste medierande redskapet. Genom språket kan vi uttrycka våra erfarenheter och dela dem med andra, men vi kan även tillägna oss andras erfarenheter. Språket fungerar i samspel med andra (det yttre), men även i vårt eget medvetande när vi tänker (det inre). Språket är länken mellan social interaktion och tänkande. Språk och kommunikation är på så vis inte bara ett redskap för lärande, utan själva grundvillkoret för att tänkande och lärande ska kunna ske. (Dysthe, 2003, s. 48–49; Säljö, 2011, s. 177–178).

Förändringar går inte att mätas hos människan fysiskt eller psykiskt, utan de syns i de redskap och verktyg med vilka hen observerar och bearbetar omvärlden och den kollektiva kunskap hen har byggt upp. Förändringarna synliggörs även genom de system som människorna har skapat för att samarbeta med varandra, till exempel skolor och sjukvård. Människan och hennes omgivning har utvecklats på ett sociokulturellt sätt som hens förfäder inte ens kunde tänka sig. (Säljö, 2000, s. 19–20.)

I vårt alltmer komplexa samhälle kan vi urskilja olika former av lärande och socialisation av individer. Den *primära socialisationen* sker oftast i den hemmiljö där individen föds, lever och växer upp. Den äger ofta rum i en mindre gemenskap,

till exempel en familj. Det är inom den gemenskapen som individen utvecklar och lär sig de flesta av livets grundläggande kunskaper och färdigheter: ett eller flera språk och regler för socialt samspel. Individen skaffar sig även insikt i olika spelregler som är nödvändiga för att fungera i samhället. Individerna som samspelar i dessa gemenskaper känner till varandras historia och personligheter och lär i samspel med varandra. I denna typ av socialisation är ofta pedagogiken osynlig – förklaringar och instruktioner ges i nära samband med färdigheter man ska lära sig. Barnet lär sig ofta på samma gång som aktiviteten pågår. Lärandet påminner ofta om hur kunskapsförmedling gick till förr i tiden – barnet lär sig genom att observera, härma och genom att helt enkelt vara delaktig. (Säljö, 2000, s. 39–41.)

Den *sekundära socialisationen* sker ofta i skolan och andra institutionaliserade miljöer. Här är villkoren för lärande annorlunda – i skolan är lärande och undervisningen klara mål. Aktiviteterna bestäms i stora drag utgående från vad som står på schemat och vad som läroplanen kräver. Barnen har inte samma typ av relation till skolan och dess representanter som till familjen. Läraren känner inte heller barnet på ett lika djupt plan som familjemedlemmarna och har på så sätt en mindre insikt om hur barnet fungerar utanför den pedagogiska situationen. Säljö (2000) nämner att lärandet lätt dekontextualiseras, det vill säga lösgörs från de miljöer inom vilka människor agerar och producerar i vardagliga verksamheter. Detta är en förändring som både är en förutsättning för lärande i ett komplext samhälle samt problemskapande för lärande inom skolans väggar. (Säljö, 2000, s. 39–41.)

Med tanke på hur människan ur ett sociokulturellt perspektiv lär sig i socialt samspel med andra är kommunikativa processer mycket centrala för människans lärande och utveckling. Det är genom att höra på andra människor och deras föreställningar om världen som barnet kan urskilja och lära sig vad som är viktigt och värdefullt. Barnet tar på så sätt del av det interaktiva och kommunikativa förlopp som redan pågår och som färdigt innehåller perspektiv på och förhållningssätt till omvärlden. (Säljö, 2000, s. 36–37.)

3 Språkinläring och språkundervisning

I detta teorikapitel kommer jag att beröra olika perspektiv på språkinläring, bland annat andraspråksinläring och kommunikativ språkundervisning. Jag kommer även att lyfta fram läroplansperspektivet, det vill säga hur man i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 ser på språkundervisning med fokus på lärande.

3.1 Andraspråksinläring

Inom språkinläring talar man om de två olika termerna förstaspråksinläring och andraspråksinläring. *Förstaspråksinläring* är det språk som barnet lär sig tala innan något annat språk etableras. I språkvetenskapliga sammanhang är förstaspråket likställt med termen modersmål. I definitionen inkluderas även inläringen av två parallella språk. Inläring av två parallella språk sker ifall barnet har två föräldrar med skilda modersmål som de använder vid kommunikation med barnet. Inläring av två parallella språk leder ofta till det begrepp som kallas tvåspråkighet. Förutsättningen för att de två språken ska utvecklas parallellt är att det råder någorlunda balans i användningen. Parallell språkinläring skiljer sig från andraspråksinläring genom att inget annat språk är etablerat. (Abrahamsson, 2009, s. 13; Sigurd & Håkansson, 2007, s. 150; Viberg, 1987, s. 9–10.)

Andraspråksinläring innefattar språk som lärs in efter att ett (eller flera) språk har blivit etablerat. Med ordet etablerat menas att barnet åtminstone har förståelse för de mest grundläggande strukturerna i ett språk. Detta kunde till exempel vara när ett barn med svenska som modersmål börjar lära sig finska i årskurs tre. Andraspråksinläringen innebär trots allt inte enbart inläring av ett extra språk, utan även inläring av ett tredje eller senare språk. På så vis kan andraspråk fungera som en paraplyterm för alla språk som lärs in efter modersmålet. Ibland görs dock en medveten skillnad mellan andraspråk (L2) och tredjespråk (L3), till exempel hur finskan (L1) och svenskan (L2) påverkar inläringen av engelskan (L3) i Finland. (Abrahamsson, 2009, s. 14; Viberg, 1987, s. 11). Det finns även en distinkt skillnad mellan termerna andraspråk och främmandespråk – andraspråk lärs in i en miljö där

språket kommer till användning, medan främmandespråk lärs in i en miljö där språket inte används på ett naturligt sätt (Abrahamsson, 2009, s. 14–15), till exempel när spanska lärs ut på språkkurser i Finland.

Enligt Abrahamsson (2009, s. 198) finns det sociolingvistiska faktorer som påverkar andraspråksinläringen: socio-ekonomisk status samt etnisk och språklig tillhörighet. Socio-ekonomisk status, även kallad social klass, innefattar bland annat utbildning, yrke och inkomst, men även föräldrarnas utbildnings- och yrkesbakgrund. Dessa variabler är en del av den sociala kontext som uppvisar tydliga effekter på inlärningsframgång och inlärningshastighet. Skolframgång tenderar generellt att ha starka samband med klasstillhörighet, och enligt Abrahamsson (2009, s. 198) klarar sig barn från arbetar- och lägre medelklass i genomsnitt sämre i skolans teoretiska ämnen än barn från övre medel- och överklassen. Teoretiska ämnen innebär förstås även språkundervisningen och i detta fall den mer formella undervisningen (till exempel explicit grammatikundervisning). Gällande de mer kommunikativa sidorna av språkinläringen visar sig klasstillhörigheten inte ha lika stor effekt, om ens någon effekt alls. (ibid.)

Förutom dessa påverkas andraspråksinläraren även av ålder, eget engagemang samt stöd från omgivningen i form av frågor, repetitioner och expansioner. Inläringen underlättas även ifall läraren/omgivningen anpassar sitt språk till inläraren. Detta kan innebära långsammare taltempo, kortare yttranden och begränsat ordförråd – helt enkelt ett mer eller mindre komplext språk beroende på inlärarens förståelsenivå. (Sigurd & Håkansson, 2007, s. 154.)

Andraspråksinläringen kan delas in i informell, naturlig inläring (*aquisition*) och formell, styrd inläring (*learning*). Den formella inläringen äger rum i klassrummet, medan den informella inläringen sker utanför undervisningen. Dessa är två skilda processer, utom i de fall där undervisningen äger rum i målspråksmiljö. För detta används en skild term: semiformell inläring. Ett andraspråk som lärs in och används både i och utanför klassrummet är på så vis semiformell. (Abrahamsson, 2009, s. 16; Lindberg, 1996, s. 53; Viberg, 1987, s. 11.)

Inom språkundervisning finns det två modeller som hittills har regerat i klassrummen runt om i världen: en så kallad sändarmodell och en progressiv modell. Sändarmodellen är den som vi känner igen som ”traditionell” språkundervisning:

förhållandet mellan lärare och elever ses som sändare – mottagare, lärarens undervisning är i fokus och eleverna fungerar som mottagare av information. Inom den progressiva modellen sätts eleverna däremot i centrum av undervisningsprocessen. Lärarens roll är att förse eleverna med lämpliga arbetsuppgifter och man fokuserar inte på någon explicit språkundervisning. Båda modeller har blivit kritiserade för att inte ta hänsyn till andraspråksinlärare, och därför har forskare presenterat en alternativ, sociokulturell modell som istället betonar vikten av samarbete mellan individer och samspelet mellan lärare och elev. Den sociala synen på andraspråksinlärning ser på mänsklig utveckling som en social företeelse, inte individualistisk (se kap 2). Vad och hur vi lär oss beror på vilka människor vi omger oss med. (Gibbons, 2009, s. 24–27.)

Språkundervisningen har på så vis förändrats till stor del tack vare teoriutvecklingen inom andraspråksforskningen. I dagens läge blir det allt vanligare med en kommunikativt inriktad språkundervisning som bygger på inlärarens aktiva medverkan. Under strukturalismens tidsperiod ansågs formell språkundervisning byggd på grammatik och formlära vara det viktigaste, medan modern forskning om semantik, pragmatik och syntax har lett till att man i dagens läge uppmuntrar interaktion i klassrummet. Individens eget språkskapande är en dyrbar resurs i undervisningen och andraspråksinlärningen. (Sigurd & Håkansson, 2007, s. 157.)

3.2 Kommunikativ språkundervisning¹

Utgående från att det är inom individen och mellan individer som lärande sker behöver man även se på den roll som kommunikation spelar i undervisningen. Genom åren har kommunikativ språkundervisning definierats på olika sätt, och med tiden har termen närmast blivit ett paraplybegrepp som rymmer olika tillvägagångssätt och synsätt. Fokus sätts på att kommunikationen ska vara meningsfull och innehålla olika dimensioner av kommunikativ förmåga. (Lundahl, 2009, s. 121.)

¹ Kapitlet är en reviderad version taget ur min kandidatavhandling i pedagogik (se Viinikka, 2014).

I dagens ”kommunikativa klassrum” finns det en grundtanke om att samtal, läsning och skrivning är kommunikativa handlingar som hör ihop. Allt blir en process genom att en person läser någonting, som någon annan sedan skriver om, som sedan andra i sin tur läser. Människan kommunicerar för att göra sig förstådd och för att förstå andra, vare sig hon läser, lyssnar, talar eller skriver. (Lundahl, 2009, s. 121.)

Johnson och Johnson (1998) betonar några utmärkande drag i kommunikativ språkundervisning (hänvisning i Lundahl, 2009, s. 121). Språket ska anpassas till situationen och till individernas nivå, och fokus bör ligga på det som ska uttryckas och förstås. I undervisningen ska inte enbart den kognitiva förståelseprocessen inbegripas, utan även de affektiva och sociala. Risktagande hos eleverna är något som bör värdesättas – den lärande ska uppmuntras att ta risker med språket och att lära sig av felen som en naturlig del av språkinläringen och språkutvecklingen. Det är viktigt att hela språket används så fritt som möjligt.

All språkundervisning bör ge rika tillfällen till språkanvändning, detta eftersom en kommunikativ språkförmåga förutsätter såväl kunskap om det språkliga systemet som förmåga att använda och omsätta denna kunskap i verklig kommunikativ språkanvändning. Som tidigare konstaterats är kommunikation en integrerad process, där språkets delar inte kan brytas ner i skilda beståndsdelar. Språkinläringen sker holistiskt, eftersom språkets olika delar är sammanflätade och intimt beroende av varandra. Man lär sig kommunicera genom att delta i kommunikation. För att kunna delta krävs en sammansatt och kreativ språkförmåga där de olika delkomponenterna utvecklas och samverkar i ett organisatoriskt samspel. (Lindberg, 1996, s. 29.)

Det är viktigt att språkundervisningen erbjuder ett stödjande socialt och emotionellt klimat där eleverna har möjlighet att bygga upp en kompetens i samspel med varandra och på så sätt förbereda sig för kommunikation utanför klassrummet. I kommunikativ språkundervisning ser man även arbetssätt och innehåll som en helhet och inte som separata delar som kan isoleras från varandra. (Lindberg, 1996, s. 29.)

Lindberg (1996, s. 30) lyfter fram fem drag som kännetecknar kommunikativ språkundervisning:

1. En stark betoning av interaktionens betydelse för inläring av kommunikativa färdigheter.

2. Prioritering av autentiskt material i undervisningen.
3. Möjligheter för eleverna att inte bara fokusera på själva språket utan även på sin egen inläring.
4. Att ta tillvara inlärnarnas egna erfarenheter som utgångspunkt för undervisningen.
5. En strävan att koppla språkinläringen i klassrummet till språkliga aktiviteter utanför klassrummet.

När elever deltar i kommunikativ språkundervisning är målet att eleverna ska uppnå kommunikativ kompetens. Eleverna ska inte vara rädda för att använda språket, vare sig i skrift eller i tal, och de ska senare klara av att använda språket i vardagliga situationer utanför klassrummet. Den kommunikativa kompetensen hos eleven borde vara varje språklärares mål. Detta eftersträvas även i tandemundervisningen (se kap 4.1).

Lundahl (2009, s. 117–118) hänvisar till Canale och Swain (1980), som menade att kommunikativ kompetens består av tre komponenter, varav den ena är indelad i två underkategorier. Den *grammatiska kompetensen* består av kunskaper och färdigheter i fråga om språkets ordförråd, uttal, syntax med mera. Man bör alltså kunna hantera språket rent formellt på olika nivåer för att kunna kommunicera effektivt. (Lindberg, 1996, s. 24.)

Den *sociolingvistiska kompetensen* handlar om hur språk används i olika situationer. Det gäller till exempel att veta vem man ska säga något till i en viss situation och hur det sägs. Den sociolingvistiska kompetensen är indelad i två underkategorier, *sociokulturell kompetens* och *diskurskompetens*. Den sociokulturella kompetensen innebär att personer använder språket på olika sätt i olika kulturer, t.ex. formaliteten i ett språk kan ändra beroende på vilken kultur mottagaren tillhör. Diskurskompetens innebär att man har förmågan att sätta ihop språkets delar till sammanhängande helheter. Då vi skriver skapar vi sammanhang genom att binda samman meningar och satser med sambandsord som *och*, *men*, *trots* och *även om*. (Lundahl, 2009, s. 117–118.)

Den sista kompetensen, *strategisk kompetens*, innebär att man har förmågan att använda kommunikationsstrategier som omformuleringar, frågor och kroppsspråk. Dessa kan ge stöd när vi inte finner ord eller när vi behöver få något förklarat.

Strategisk kompetens är speciellt viktig när man kommunicerar på ett språk som man inte behärskar till hundra procent. (Lundahl, 2009, s. 118; Lindberg, 1996, s. 25–26.) Den strategiska kompetensen är väldigt viktig när tandempartnerna kommunicerar med varandra inom tandem.

Lindberg (1996, s. 28) konstaterar att insikten om att kunskap *om* det språkliga systemet inte automatiskt innebär förmåga att använda språket i verklig kommunikation har betytt mycket för utvecklingen inom all språkundervisning. Vid andraspråksinlärning är inlärnarnas behov av kommunikativa färdigheter överhängande. Undervisningen sker i den miljö där målspråket används och eleverna behöver behärska språket för att kunna leva och fungera i samhället. I traditionell språkundervisning har tanken varit att man bygger upp en teoretisk kunskap om språket som senare kommer till användning i verklig kommunikation. Detta är en modell som visat sig fungera dåligt. Därför bör dagens andraspråkundervisning kompletteras med den kommunikativa språkundervisningen, för att eleverna ska kunna bygga upp de kompetenser inom språket som behövs senare i livet.

3.3 Synen på lärande och språkundervisning i LP2014

Utbildningsstyrelsen fastställde grunderna för den nya nationella läroplanen 22.12.2014. Man beräknar att ta den i bruk 2016. (Utbildningsstyrelsen, 2015.) Genom att se på hur lärande och språkundervisning behandlas i den nationella läroplanen kan man även avgöra ifall klasstandem möter de nationella kraven. Eftersom den nya läroplanen är färdigt utformad kommer jag att analysera den istället för LP2004.

Synen på lärande utgår från att eleven har en aktiv roll. Eleven ska kunna lösa problem tillsammans med andra men även självständigt. Eleven ska även lära sig att ställa upp egna mål. På samma gång som eleven tillägnar sig nya kunskaper och färdigheter ska hen kunna reflektera över sitt lärande, sina känslor och upplevelser. Eleven lär sig att handla mera självständigt efterhand som hen blir medveten om och tar ansvar för sin läroprocess. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16). På samma sätt är även lärande i tandem självstyrt, och studerande ska kunna bestämma över sin egen inlärning.

Enligt den nationella läroplanen (2014, s. 16–20) uppstår lärande genom kommunikation med andra människor: elever, lärare och andra vuxna. Lärande sker även i olika grupper, sammanhang och lärmiljöer. Inom tandem jobbar studerande i interaktion med andra studerande genom tandempär. Inom klasstandem är inte pären åtskilda från varandra, utan alla tandempär interagerar i samma klassrum. På så sätt är studerandena en del av en större grupp, även om de jobbar i par. Enligt den nationella läroplanen (2014) är målet för varje elev att utveckla en mångsidig kompetens. Detta är även målet med klasstandem, där studerande får jobba med varierande uppgifter i autentiska språksituationer.

Enligt den nationella läroplanen ska varje elevs språkliga och kulturella identitet stödjas på ett mångsidigt sätt. Eleverna ska även kunna värdesätta olika språk och kulturer. Målet är att främja två- och flerspråkighet och stärka elevernas språkliga medvetenhet samt deras metalingvistiska färdigheter. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86). Undervisningen i det andra inhemska språket är till för att stärka elevernas tilltro till sin förmåga att lära sig språk och att modigt använda dem. Eleverna ska ges möjlighet att studera i sin egen takt. Språkundervisningen ska även ge färdigheter som främjar delaktighet och aktiv påverkan. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 324–326). Dessa bemöts av tandemprinciperna om autonomi och ömsesidighet (se kap 4.3).

Fokuset (specifikt för finskundervisningen) ligger på att språk ska användas mångsidigt. Undervisningen ska även utveckla elevernas språkliga medvetenhet och slutledningsförmåga, och eleverna ska kunna använda språket i olika situationer och sammanhang. Eleverna ska uppmuntras att lära sig språk på flera olika sätt och fokus sätts på att eleverna ska våga lära sig språk samt modigt våga använda dem även på grundläggande nivå. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 324–325). Samma saker eftersträvs i tandem, och genom att turvis fungera som lärande part och turvis som språklig modell och stöd växer elevens självkänsla inom språkanvändningen.

4 Tandem som metod

I detta teorikapitel sätts fokus på tandem som metod för språkinläring. Jag kommer först att redogöra för själva tandeminläringen och tandemformerna. Det mest grundläggande för språkinläring i tandem är principerna om självstyrt lärande och ömsesidighet, vilket jag behandlar i nästa underkapitel. Jag kommer att gå igenom hur klasstandom fungerar som undervisningsform, eftersom det är inom projektet Klasstandom (2012–2015) som min datainsamling har gjorts. Till sist väljer jag att redogöra för tidigare gjord forskning på magisternivå inom projektet Klasstandom.

4.1 Språkinläring i tandem

Tandem som metod fick sitt genombrott i ett tyskt-franskt ungdomsutbyte (Deutsch-Französisches Jugendwerk) på 1960-talet. Tandem har med åren expanderat både i Europa och på andra kontinenter, och i dagens läge finns det flera hundra olika tandem-nätverk och -initiativ. (Kötter, 2002, s. 35.) I Finland fungerar tandem främst som en verksamhetsform för vuxna inom den fria bildningen (Klasstandom, 2013).

Tandem handlar om samarbete. Karjalainen (2011, s. 1) jämför tandem som språkinlärningsmetod med en tandemcykel: två människor måste arbeta tillsammans, och båda måste trampa för att komma sig framåt. Vid språkinläring i tandem kommunicerar två personer med olika modersmål med varandra för att lära och lära sig av varandra. (Brammerts, 2003, s. 14; Kötter, 2002, s. 34–35). På tandemcykeln är det inlärares som styr och bestämmer målet, medan den modersmålstalande partnern har en karta över rutten. Ifall inlärares inte vet vart hen ska svänga eller åker vilse är det modersmålstalarens ansvar att hjälpa och stödja inlärares att hitta den korrekta vägen. (Karjalainen, 2011, s. 209.)

Inom tandem arbetar man i par och lärandet är självstyrt, det vill säga parterna får själva styra sin lärandeprocess utifrån sina önskemål, lärandestil och målsättningar. Tandemarbetet ser därför olika ut från par till par. Målspåket består av parternas modersmål, vilket innebär att inlärares hela tiden har en infödd talare som språklig modell och stöd. (Karjalainen, 2015, s. 1.) På så vis kan en person med svenska som modersmål bilda par med en person med finska som modersmål, och inom

tandemparet lär de sig varandras språk. Båda personerna fungerar turvis som inlärare och turvis som språklig modell och stöd på sitt eget modersmål.

Det viktigaste målet med inläringen i tandem är färdigheten att kunna kommunicera på målspråket. Personerna i ett tandempar har olika modersmål, och målet är att lära sig det andra språket genom autentisk kommunikation. Den autentiska situationen består av riktiga diskussioner i meningsfull kontext, där ingen i paret har färdiga repliker. Detta ger möjlighet till personlig kontakt till den andra språkgruppen och ett äkta meningsutbyte. (Karjalainen, 2015, s. 12). Den autentiska kommunikationssituationen ger även möjligheter till fokusering på vissa element och individuella behov på ett sätt som inte reguljär gruppundervisning vanligen gör (Brammerts, 2003, s. 14–16; Karjalainen, 2010, s. 119). Språkinläring i tandem ersätter dock inte i normala fall vanlig språkundervisning, utan fungerar som ett komplement (Brammerts, 1996, s. 2). Paren har även mer tid för förklaringar och genomgång av problem. Problematiska aspekter kan lyftas upp flera gånger under ett samtal, även om paret redan har gått vidare till andra teman (Karjalainen, 2010, s. 119).

Inom tandem jobbar man med ett tudelat fokus på form och innehåll. Tyngdpunkten ligger på muntlig produktion, men man kan även träna till exempel läsförståelse eller skrivförmåga tillsammans med sitt tandempar. Tandemparet kan därför jobba med både formfokuserade uppgifter och innehållsfokuserade uppgifter inom tandem. (Brammerts & Calvert, 2003, s. 32–33.)

Tandempartnerna behöver inte vara proffs på sitt eget modersmål och tandemsituationer kräver inga speciella kunskaper av modersmålstalaren. Modersmålstalaren måste trots detta vara villig att hjälpa och stödja sin partner när denne lär sig hens modersmål. För att klara av att kommunicera sinsemellan måste tandempartnerna ha åtminstone grundläggande färdigheter i sitt tandemspråk. (Karjalainen, 2011, s. 37–38; Kötter, 2002, s. 36–37). Med detta menas att de ska båda kunna förstå enkla yttranden från sin partner, eftersom partnern fungerar som språkmodell. Två nybörjare kan på så vis inte lära sig av varandra i tandem. (Brammerts & Calvert, 2003, s. 35–39.)

4.2 Tandemformer

Under åren har olika tandemformer utvecklats. Tandeminläringen kan endera ske personligen (*face-to-face*) eller via internet. Båda formerna bygger på likadana principer och har sina egna fördelar och nackdelar. Vid närtandem träffas paren personligen, medan det i eTandem inte krävs att tandemparen ska finnas till hands på samma ort. (Brammerts, 1996, s. 4–6; Kötter, 2002, s. 35.)

Tack vare den snabba utvecklingen av olika kommunikationsmöjligheter har eTandem blivit en populär tandemform. eTandem slog igenom runt år 2000, till stor del på grund av att samarbetet nästan alltid sker via internet och tandemformen är användbar på flera olika språk. E-posttandem är den mest vanliga formen av eTandem eftersom det är billigt, men även andra medier blir allt vanligare, till exempel skriftlig-synkron kommunikation eller bildkonferenstandem via internet. Medierna kan även kombineras sinsemellan. (Brammerts och Calvert, 2003, s. 33–34.)

Kommunikationen inom eTandem är ofta asynkron (inte samtidig) ifall den sker via till exempel e-post. Partnern kan inte reagera direkt, hjälpa till med formuleringar eller förståelse, vilket ses som en nackdel. Å andra sidan finns meddelandena kvar och kan läsas och bearbetas flera gånger. Inläraren kan även ta sin tid med att formulera svar och bearbeta det mottagna meddelandet. (Brammerts och Calvert, 2003, s. 33–34). Synkron (samtidig) kommunikation via till exempel bildkonferens påminner lite mera om närtandem, eftersom individerna har direkt kontakt till sina partners och kan även öva på sin hörförståelse och kommunikationsfärdigheter i bland annat talform. (Brammerts och Calvert, 2003, s. 34–36.)

Enligt Brammerts & Calvert (2003, s. 32–33) är det en fördel med närtandem att individerna i tandemparen kan se varandra och reagera omedelbart vid till exempel problem. Vid närtandem spelar även kroppsspråket en stor roll, och partnerna kan läsa av varandra längre än till vad som sägs eller skrivs. Kommunikationsformen i tandem är i majoritet muntlig, men paret kan även använda sig av skriftliga verktyg och material vid behov. Kommunikationen blir även smidigare och mer flytande i närtandem, i och med att partnerna snabbt kan göra överenskommelser eller avbryta

sig själva eller partnern (för att fråga, rätta eller hjälpa) då det behövs. Det är även lättare att undvika eller reda ut missförstånd. (Brammerts & Calvert, 2003, s. 32–33.)

FinTandem är en tandemform som baserar sig på närtandem. FinTandem togs i bruk på Vasa arbis under hösten 2002 och efterhand har tandeminläringen utvecklats utgående från deltagarnas önskemål och behov. Hösten 2006 började kursen ordnas tillsammans med Korsholms vuxeninstitut. FinTandem har vidare gett upphov till klasstandem tack vare de positiva reaktioner som språkkursen har väckt. (Karjalainen, 2009, s. 194; Karjalainen, 2011, s. 41–42; Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013, s. 2.)

FinTandem är riktad till vuxna och följer samma tandemprinciper (se kap 4.3) som andra tandemkurser. Tandempartnerna träffas två timmar i veckan under ett läsårs tid för att i en autentisk situation utveckla sina språkkunskaper. (Karjalainen, 2009, s. 194; Karjalainen, 2011, s. 41–42.) Under året ordnas fem närstudietillfällen, under det första närstudietillfället träffar man sin tandempartner för första gången. Eftersom FinTandem-kursen är självstyrd är det upp till deltagarna själva att planera och följa upp sin inlärningsprocess. Förutom närstudie- samt de individuella träffarna hör det även till att deltagarna får en FinTandem-handbok i början av kursen. Handboken finns till som information och stöd för deltagarna. Deltagarna har även möjlighet till individuellt stöd av kurskoordinatorerna under läsåret. (Karjalainen, 2011, s. 41–45.)

4.3 Tandemprinciper

Tandeminläring stöder sig på två grundläggande principer: *principen om autonomi* och *principen om ömsesidighet*. Principerna gäller för alla typer av tandemformer, även om de kan tillämpas lite olika beroende på om inläringen sker inom närtandem eller eTandem. (Brammerts, 1996, s. 3–4; Brammerts, 2003, s.14; Karjalainen, 2011, s. 27–28.)

Principen om autonomi innebär att tandempartnerna själva är ansvariga för sin inlärningsprocess. Individerna i paret bestämmer själva vad som är målet med deras inläring, hur de vill nå fram till det målet och hur mycket hjälp de vill ha av sin

partner på vägen. (Brammerts, 1996, s. 3–4; Brammerts, 2003, s. 14). En av huvudorsakerna till att personerna inom tandemparet ska vara ansvariga för den egna inläringen är att mål och metoder sällan är likadana för båda, eftersom de har olika erfarenheter och behov av inläring. (Brammerts, 1996, s. 4). En i paret kanske bara vill bli rättad vid grova grammatikaliska fel, medan den andra vill att alla fel ska rättas. Det kan även vara så att den ena i paret vill utveckla sin talförmåga på målspråket, medan den andra vill lära sig förstå olika texter. Förutom detta förväntas individerna i ett tandempar vara självständiga och kunna identifiera och nå sina individuella mål (Kötter, 2002, s. 36).

Principen om ömsesidighet bygger på att bägge individer i ett tandempar är beroende av varandra och ger varandra stöd. På så vis får båda i paret lika mycket utav den andra partnern, och man hjälper varandra mot de individuella mål som satts upp. Detta kräver att båda parter engagerar sig i varandra. (Brammerts, 1996, s. 3; Brammerts, 2003, s. 14). Eftersom tandeminläringen bygger på turvis användning av målspråk, står individerna i paret turvis till förfogande som mentor och expert. Förutsatt att parterna ska få lika mycket ut av tiden, bör båda sätta ner lika mycket energi på förberedelser och vara lika observanta på varandras svårigheter i att uttrycka sig eller förstå målspråket. En fördel i tandem är att båda i paret får uppleva rollen som språklig mentor kontra inlärare, vilket i högre grad leder att modersmålstalaren är inställd på att visa tålamod och förståelse för andraspråkstalarens svårigheter och behov. (Brammerts, 1996, s. 2–3, Kötter, 2003, s. 36.)

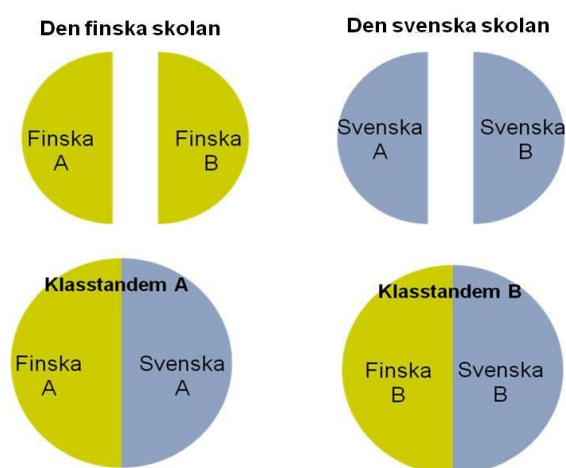
4.4 Klasstandem som undervisningsmodell

Klasstandem är en modell för språkundervisning som har utvecklats inom pilotprojektet Klasstandem (2012–2015). Inom klasstandem strävar man efter att visa hur språkanvändning skapar möjligheter till lärande genom interaktion individer emellan. Individer från olika språkgrupper umgås i autentiska interaktionssituationer, precis som i FinTandem. Även här har deltagarna grundkunskaper i det andra inhemska språket och växlar turvis mellan språken. Klasstandem följer även

principerna för autonomi och ömsesidighet. (Klasstandem, 2013; Pörn & Karjalainen, 2013).

Klasstandem är alltså en version av närtandem, men skiljer sig på många sätt från andra tandemformer. Klasstandem utspelar sig på språklektionerna i skolan och följer den nationella läroplanen. På tandemlektionerna finns även en språklärare närvarande, och alla tandempar träffas på samma gång i klassrummet. Lärarens uppgift är inte att undervisa under tandemlektionerna, utan att hålla sig i bakgrunden och främst ta ansvar för planering och utvärdering. (Karjalainen, 2015, s. 12–13; Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013, s. 4–5.)

Studerandena inom klasstandem har tre språklektioner i veckan, varav en av dem är målspråkslektion i egen grupp (svenskspråkiga har finska och tvärtom). De två andra lektionerna består av gemensamma tandemlektioner, där en lektion hålls på finska och en hålls på svenska. På så vis får studerandena turas om att fungera som språkmodell för varandra. Under finsklektionerna fungerar den finskspråkige som mentor och stöd, medan under svensklektionerna fungerar den svenskspråkige som mentor och stöd. (Karjalainen, 2015, s. 12–13.) Undervisningsarrangemanget går alltså ut på att den svenskspråkiga och den finskspråkiga klassen slås ihop, och två nya klasser med lika många studerande från vardera språkgruppen bildas.



Figur 2. Gruppindelning i den obligatoriska klasstandemkursen

4.5 Tidigare forskning om klasstandem

Björkskog (2013) fokuserar sin magisteravhandling på lärarens roll i tandemundervisning. Hennes undersökning är en fallstudie av lärares orientering mot språkrelaterade aspekter i interaktion med gymnasiestuderande. Syftet med avhandlingen är att öka kunskapen om och beskriva lärarens roll i tandemundervisning. (Björkskog, 2013, s. 30–32.) Björkskogs (2013) resultat visar på att lärare inom tandem orienterar sig mot två huvudsakliga kategorier: språklig mentor och språklig expert. Den språkliga mentorrollen handlar om att stärka tandempartnernas roller inbördes och stödja dem i deras samarbete. Läraren som språklig expert handlar mer om att läraren undervisar i språk då varken modersmåls- eller andraspråkstälarens språkfärdigheter räcker till. (Björkskog, 2013, s. 70). Enligt Björkskog (2013, s. 73) är lärarens båda roller lika viktiga, även om de är situationsberoende.

Mäkis (2013) avhandling är en fenomenografisk studie om gymnasiestuderandes uppfattningar av tandemundervisning. Syftet med undersökning var att beskriva gymnasiestuderandenas uppfattningar av tandemundervisning. (Mäki, 2013, s. 25). Mäkis (2013) resultat visar att studerandenas uppfattningar av tandem i huvudsak är positiva. Studerandena upplever att motivationen har ökat och att deras inläring har förbättrats. Tandemparen lär sig bäst genom att tala. (Mäki, 2013, s. 40–41). Studerandena anser även att de är aktiva under lektionen, medan lärarens uppgift är att organisera och styra undervisningen (Mäki, 2013, s. 47). Problemen som uppkommer under lektionen är oftast produktions- eller förståelseproblem (Mäki, 2013, s. 49–50). Studerandena anser att de har blivit modigare att tala det andra inhemska språket, att de talar mer flytande och att de har fått ett större ordförråd (Mäki, 2013, s. 54). Enligt Mäki (2013, s. 57) förekommer det få skillnader mellan språkgrupperna.

Hoppela (2014) har gjort en fallstudie om språkbyten i gymnasiestuderandes interaktion i tandemundervisning. Syftet med avhandlingen är att öka kunskapen om och beskriva i vilken mån och vid hurdana språkliga problem språkbyten sker i tandemsamtal. (Hoppela, 2014, s. 29–30.) Hoppelas (2014) resultat påvisar att språkbyten inom tandemsamtal oftast sker vid språkliga problem, samt att dessa

språkliga problem oftast även topikaliseras² av någon av tandempartnerna. Modersmålstalaren byter endast språk när andraspråkstalaren har receptiva problem. (Hoppela, 2014, s. 54–58). Andraspråkstalaren byter språk vid både produktiva och receptiva problem (Hoppela, 2014, s. 45–54). Språkbyten sker oftast i samband med samtalsuppgifter. Detta gäller båda tandempartnerna. Flest språkbyten finns kategoriserade under samtalsuppgifter, översättning och spel. Inom alla dessa kategorier finns uppgifter där språkbyten sker vid muntliga övningar. I de andra uppgiftskategorierna har uppgifterna mer fokus på skriftliga övningar. (Hoppela, 2014, s. 59–62.)

Järvisalos (2015) avhandling handlar om inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier hos två gymnasister i klasstandem. Syftet med undersökningen är att undersöka gymnasisters inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier i deras muntliga interaktion i klasstandem. (Järvisalo, 2015, s. 6). Enligt Järvisalos (2015) resultat använder sig studerandena mest av kognitiva, sociala och affektiva inlärningsstrategier. Det är en mycket liten skillnad mellan informanternas användning av inlärningsstrategier. Inom kommunikationsstrategier använder sig den finskspråkiga informanten av strategier med grund i sitt modersmål, så som kodväxling. Den svenskspråkiga använder sig av kommunikationsstrategier med grund i tandemspråket, så som omformulering. Störst skillnad mellan informanternas kommunikationsstrategianvändning finns mellan dessa två strategier. (Järvisalo, 2015, s. 40–67.)

Jokiranta (2015) har i sin avhandling fokuserat på svenskans ordföljd i tal hos språkbads elever och gymnasister i klasstandem. Syftet med undersökningen är att undersöka hur ett antal andraspråksinlärare behärskar svenskans ordföljd i muntlig produktion. (Jokiranta, 2015, s. 8–9, 11). Resultaten påvisar att informanterna inte har svårigheter med rak ordföljd (Jokiranta, 2015, s. 55–56). De klarar även av inversion³ relativt bra. Informanterna hade mest problem med inversion när meningen började med en bisats. Informanterna hade även mer problem med ordföljden i bisatser än i huvudsatser. (Jokiranta, 2015, s. 56–64). Jokiranta (2015, s.

² Topikalisering = uppmärksammande av språk, till exempel genom att orientera sig mot byte av språk eller också att tala om språket. (Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge, 2013, s. 121)

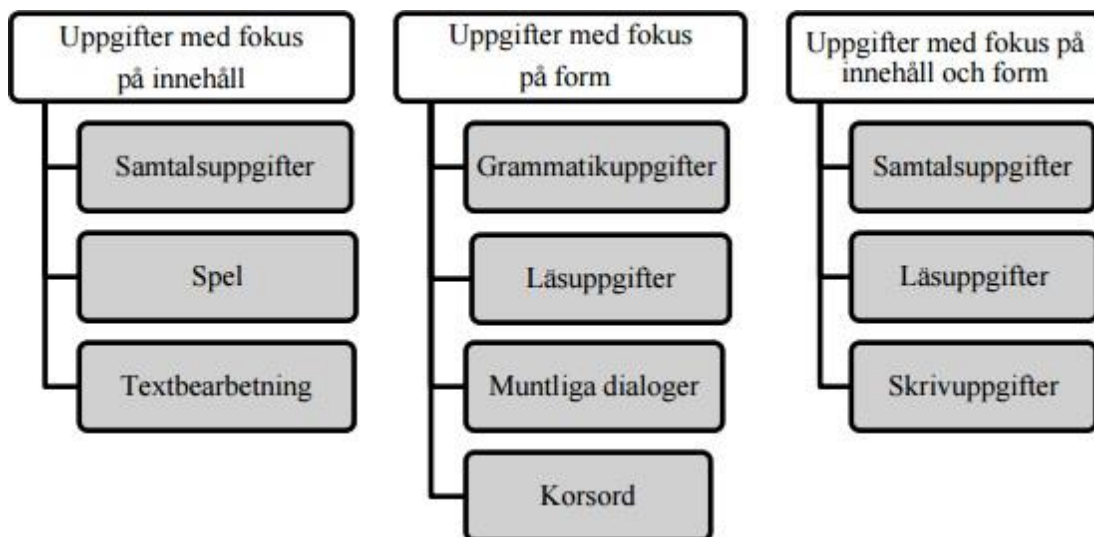
³ Inversion = omvänd ordföljd (Jokiranta, 2015, s. 8)

69–73) konstaterar dock att informanternas behärskande av inversion är ett tecken på att språket redan är långt utvecklat.

Hieta-Koivistos (2014) avhandling behandlar innehåll och form i tandemuppgifter och är en fallstudie av tandempartnernas metaspråkliga diskussioner i klasstandem. Det övergripande syftet med avhandlingen är att beskriva i samband med vilka uppgifter och i vilken mån ett studerat tandempar topikaliserar språkliga aspekter samt i vilka situationer modersmålstalaren respektive inläraren initierar den språkliga topikaliseringen. Hieta-Koivisto (2014) vill även med sin avhandling beskriva hurdana uppgifter som finns i klasstandem. Materialet består av videoinspelningar av ett fokuspar från den obligatoriska tandemkursen, finska kurs 2 och svenska kurs 3. Hieta-Koivisto (2014) har även haft tillgång till lärarnas planering av lektionerna samt de uppgifter som studerandena har jobbat med. (Hieta-Koivisto, 2014, ss. 3, 32.)

Hieta-Koivisto (2014) har gått igenom uppgift för uppgift och utgående från uppgifternas instruktioner fått en idé om hur hon skulle forma en uppgiftskategorisering. Hieta-Koivisto (2014) har främst följt instruktionerna för att få en rättvis kategorisering. Forskaren har valt att ha ett tudelat fokus på innehåll och form i sina kategoriseringar, eftersom även tandem som undervisningsform stöder detta. (Hieta-Koivisto, 2014, s. 39–40.)

Utgående från fokuset har Hieta-Koivisto (2014) format tre huvudkategorier: *uppgifter med fokus på innehåll*, *uppgifter med fokus på form* och *uppgifter med fokus på innehåll och form*. Kategorin innehållande uppgifter med fokus på innehåll och form skapades eftersom det finns uppgifter där studerandena fokuserar på båda. (Hieta-Koivisto, 2014, s. 39–40). Uppgifterna i de tre huvudkategorierna är vidare indelade i mindre underkategorier. Underkategorierna är namngivna med en för alla uppgifter beskrivande rubrik och presenteras i följande figur:



Figur 3. Kategorisering av uppgifter i klasstandem (Hieta-Koivisto, 2014, s. 46).

Inom kategorin *uppgifter med fokus på innehåll* har Hieta-Koivisto (2014) placerat uppgifter i vilka studerandena under utförandet av uppgiften förväntas lägga tyngdpunkt på innehållet. Inom kategorin *uppgifter med fokus på form* har hon placerat alla uppgifter som har syftet att fokusera på form. Inom den tredje kategorin, *uppgifter med fokus på innehåll och form*, har Hieta-Koivisto (2014) placerat in alla de uppgifter som inte enbart går att placera i någon av de andra kategorierna – detta på grund av att fokuset i uppgiften ligger på både innehåll och form. (Hieta-Koivisto, 2014, s. 46–65.) Kategoriseringen är även en del av undersökningens resultat.

Förutom kategoriseringen påvisar även Hieta-Koivistos (2014) resultat att studerandena topikaliserar språkliga aspekter främst i formfokuserade uppgifter, men även i vissa uppgifter med fokus på innehåll. Andraspråkstalaren initierar topikaliseringar av språkliga aspekter främst när ordförrådet eller förståelsen inte räcker till. Utöver detta sker även topikaliseringar av språkliga aspekter när andraspråkstalaren behöver hjälp med böjningar, ord, stavning, ändelser eller uttal. Modersmålstalaren initierar topikaliseringar av språkliga aspekter för att stödja eller korrigera inläraren, men även ibland vid brist i förståelse i det andra inhemska språket. (Hieta-Koivisto, 2014, s. 72–75.)

5 Metod

I metodkapitlet kommer jag först att presentera det övergripande syftet och forskningsfrågorna för min avhandling, för att sedan gå vidare med att förklara undersökningens forskningsansats. Jag har använt mig av gruppintervjuer som datainsamlingsmetod, vilket presenteras i följande underkapitel. Efter det går jag igenom mitt urval av respondenter samt hur undersökningen har genomförts, följt av hur jag har bearbetat och analyserat mina data. Sist av allt redogör jag för avhandlingens reliabilitet, validitet och etik.

5.1 Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens övergripande syfte är att beskriva hur svenskspråkiga och finskspråkiga studerande i slutskedet av gymnasiet upplever klasstandem som undervisningsmodell och metod för språkinläring. Med deras upplevelser i fokus vill jag ta reda på vilka typer av uppgifter de har upplevt som meningsfulla och främjande för språkinläringen och vilka uppgifter som har känts begränsande för inläringen, samt orsakerna bakom. Här har jag utgått från Hieta-Koivistos (2014, s. 45–46) kategorisystem (se kap 4.5), där uppgifterna är uppdelade enligt fokus på innehåll, fokus på form och fokus på innehåll och form. Mitt syfte konkretiseras genom följande forskningsfrågor:

1. Hurdana uppgifter upplever studerandena som främjande för deras språkinläring, och varför?
2. Hurdana uppgifter upplever studerandena som begränsande för deras språkinläring, och varför?

5.2 Kvalitativ ansats och metod

I all forskning måste forskaren välja hur undersökningens data ska samlas in. Forskaren kan endera välja ett kvalitativt eller ett kvantitativt förhållningssätt, något som även inom datainsamling kallas mjukdata eller hårddata. Typen av data hör

alltså samman med typen av undersökning, genom att kvantitativa data (hårddata) samlas in med kvantitativa metoder, medan kvalitativa data (mjukdata) samlas in med kvalitativa metoder. Man bör som forskare vara medveten om att den metod man väljer är avgörande vilken typ av data som samlas in. (Larsen, 2009, s. 22). Jag har i min avhandling valt en kvalitativ ansats med fenomenologi som kvalitativ metod. Orsaken är att jag vill få en helhetsförståelse av ett enskilt fenomen, i detta fall klasstandem som undervisningsmodell.

Beteckningarna ”kvalitativt” och kvantitativt” syftar alltså på hur forskaren väljer att generera, bearbeta och analysera den information som har samlats in. (Patel & Davidson, 2011, s. 13). Ifall data är mätbart och kan redovisas i siffervärde betecknas det som kvantitativt. Kvantitativa data kan kategoriseras så att man kan ange hur många som har valt respektive svarsalternativ. Forskaren försöker mäta och isolera egenskaper. Trost (2005, s. 8) konstaterar, att ifall man lyckas undvika jämförelser som fler, längre eller mer så blir tänkandet mer kvalitativt. Förenklat kan man säga att kvantitativa data handlar om att man använder sig av siffror.

Med kvalitativt inriktad forskning menar man att datainsamlingens data är ”mjukare” och kan existera i former av kvalitativa intervjuer med öppna frågor eller tolkande analyser, till exempel genom att tolka fjärdeklassares teckningar om döden. Syftet med kvalitativa undersökningar är att få fram en annan och djupare kunskap än den ofta fragmentiserade, kvantitativa kunskapen. Kvalitativa undersökningar är sällan lika svartvita som kvantitativa, och man kan hävda att varje kvalitativt forskningsproblem kräver sin egen unika variant av metod. (Patel & Davidson, 2011, s. 14, 119–120.)

Uppfattningarna om kvalitativa studier är väldigt olika – vissa anser att de är subjektiva och oprecisa medan andra anser att de är de enda studierna utav värde. Deras främsta uppgift är att undersöka av vilken karaktär en företeelse är samt hur den ska identifieras, något som man inte gör inom kvantitativa studier. (Wallén, 1996, s. 73.)

Wallén (1996, s. 73–74) nämner flera olika huvudskäl till varför kvalitativa studier behövs. De är bland annat nödvändiga för sådant som är mångtydigt, subjektivt och inte kan mätas direkt. I min undersökning står respondenternas upplevelser av klasstandem i fokus, vilket är väldigt subjektivt. Medvetenhet är något tolkningsbart

och på så vis även subjektivt. Kvalitativa studier behövs då man försöker fastställa ett slags fenomen eller finna karaktäristiska drag. I min undersökning vill jag ta reda på *hur* respondenterna har upplevt uppgifterna i klasstandem, men även orsaken till varför vissa uppgifter är mer omtyckta än andra. På så sätt kan man möjligtvis hitta karaktäristiska drag som är gemensamt för olika uppgiftstyper.

Larsen (2009, s. 26–28) lyfter fram fördelar respektive nackdelar med kvalitativa metoder. En fördel är bland annat möjligheten att minimera bortfallet, tack vare att forskaren möter respondenterna personligen. Forskaren har även lättare att gå på djupet när det är nödvändigt, vilket leder till bättre möjligheter för en helhetsförståelse av fenomenet som undersöks. Till exempel kan forskaren ställa följdfrågor vid intervjuer, eller be respondenten att förklara ett svar närmare. Validiteten är även enklare att säkerställa på så vis.

En av nackdelarna med kvalitativ forskning är att man inte kan generalisera. Behandlingen av data är även mer omfattande och tar längre tid att gå igenom. Man kan inte heller alltid förutsätta att respondenterna är fullt ärliga – en forskare är svårare att möta ansikte mot ansikte än via ett formulär sänt via internet. Den största nackdelen är trots allt den så kallade intervjueffekten. Med detta menas att intervjuaren eller själva metoden kan påverka resultaten, till exempel ifall forskaren inte klarar av att vara objektiv under intervjun och på så vis ”styr” intervjuens resultat undermedvetet. (Larsen, 2009, s. 26–28.)

Kvalitativa studier kan kategoriseras som holistiska. Det holistiska tänkesättet utgår från en företeelses helhet, inte från dess delar. Holistiska filosofier är karaktäriserade av att mänsklig erfarenhet är komplicerad – erfarenheten är beroende av förståelse för människan i ett socialt sammanhang. Varje individ upplever olika händelser olika, och därför är varje människas syn på verkligheten olika. De holistiska filosofierna omfattar olika kvalitativa metoder, bland annat fenomenologi, vilken jag använder mig av i min forskning. (Olsson & Sörensen, 2007, s. 63–64.)

Fenomenologi är en metod som används inom kvalitativ forskning för att studera människors upplevelser. Metoden kallas även ibland fenomenologisk-hermeneutisk. Det som studeras består av människans upplevelser i förhållande till hennes egen verklighet, det vill säga världen som människan lever i. Metoden grundades som filosofi i början av 1900-talet av Edmund Husserl och utvecklades ytterligare som

existentiell filosofi av Martin Heidegger. Fenomenologin utvecklades senare även i en existentiell och dialektisk riktning av Jean-Paul Sartre och Maurice Merleau-Ponty. (Laine, 2001, s. 26–27; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 41.)

Fenomenologerna ville först forska kring medvetandet och upplevelsen, men har senare utvecklats även till forskning av människans livsvärld och handlande i historisk kontext. Att leva och uppleva består främst av fysisk aktivitet och observation, och upplevelser föds i växelverkan med verkligheten. Individens förhållande till andra människor, natur och kulturer påverkar hens erfarenheter och upplevelser. Fenomenologer säger att människans förhållande till resten av världen är intentionell, det vill säga att allt har en mening och betyder något för oss. (Laine, 2001, s. 26–27; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 41; Kvale, 1996, s. 52–53.)

Fenomenologi handlar alltså om att man försöker se den upplevande personens ståndpunkt, perspektivet kommer inifrån. Till exempel, ifall en psykolog sitter och lyssnar på en klient, innebär det fenomenologiska perspektivet att psykologen ska lyssna noga på patienten och, så långt som det är möjligt, försöka förstå hen såsom hen förstår sig själv. Ifall psykologen vidare ska beskriva innehållet i dialogen, så ska klienten kunna känna igen innehållet och kunna bekräfta och godkänna det som en rätt eller felaktig beskrivning. (da Silva, 1996, s. 190.)

Upplevelser formas även av våra värden, och inom fenomenologisk värdeteori anses människan från grunden vara samhällelig, social. De olika värden som vi har är inte medfödda, utan formas utgående från det samhälle som vi växer upp i. Människan är även en kulturell varelse, och våra värden är intersubjektiva. Människor i olika kulturer har olika upplevelsevärldar, de lever i olika verkligheter på grund av att de utgående från sin kultur har olika värdegrunder att gå efter. (Laine, 2001, s. 28.)

Fenomenologi söker inte efter universella svar på olika forskningsfrågor, och man kan inte generalisera utgående från fenomenologisk forskning. Däremot försöker forskaren studera den upplevelsevärld, som den enskilda människan erfar för stunden. (Laine, 2001, s. 29.) Samma sak är jag ute efter i min undersökning, och genom att se till de enskilda respondenternas upplevelser kan jag inte heller generalisera mina resultat till resten av tandemdeltagarna.

5.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Starrin och Renck (1996, s. 57) definierar den kvalitativa intervjun i huvudsak som en språklig händelse⁴, men de påpekar även att denna betraktelse är ovanlig. En viktig anledning till det är att intervjun ofta tas för given och att vi därför tror oss veta vad det handlar om. Idén bryter mot standarduppfattningen, i vilken det antas att frågorna representeras på ett adekvat sätt genom frågeformulär. I den kvalitativa intervjun är frågeformulär sällan den bestämmande faktorn. Enligt Patel och Davidson (2011, s. 81) har kvalitativa intervjuer så gott som alltid en låg grad av strukturering.

Kvalitativa intervjuer är ofta personliga, där intervjuaren och intervjupersonen ofta träffas för genomförandet av intervjun. Intervjuer kan även genomföras via telefonsamtal. Intervjun är uppbyggd av frågor, som endera uppkommer under intervjun eller är färdigt förberedda innan intervjun. Genomförandet av intervjun påverkas av två saker: *strukturering* och *standardisering*. (Patel & Davidson, 2011, s. 75–77.)

Graden av standardisering styrs av hur exakt utformade frågorna som ska ställas är samt ifall deras inbördes ordning är bestämd. Graden av strukturering styrs av hur mycket ”svarsutrymme” intervjupersonen får. (Patel & Davidson, 2011, s. 75–77; Larsen, 2009, s. 83–84; Olsson & Sörensen, 2007, s. 80–81). Mina intervjuer är *semistrukturerade*, på så vis att jag har en intervjumanual med färdiga frågor som jag utgår från, men som fungerar mera som ett underlag till intervjun än som ett strukturerat frågeformulär.

Lantz (1993, s.109–112) påpekar vikten av att intervjuaren har sett till att både det psykologiska utrymmet och den rumsliga utformningen är så god som möjligt. Det psykologiska utrymmet innebär att det ska finnas tid avsatt så att både intervjuare och intervjuperson kan känna sig fria till eftertanke under intervjun. Det ska även finnas ordentligt med tid före intervjuns början att gå igenom överenskommelser.

⁴ En uppsättning sociala relationer som utspelas kring en uppsättning schemata i relation till några kommunikativa målsättningar, t.ex. intervjuer, småprat, föreläsningar. En språklig händelse innefattar vissa förväntningar om tematiska framåtskridanden, turordning i tal, form och resultat av interaktionen, men också kontextuella hinder. (Starrin & Renck, 1996, s. 57.)

Detta tog jag i beaktande när jag meddelade respondenterna om hur lång tid intervjun tar.

Den rumsliga utformningen innebär att rummet där intervjun utförs bör vara fredat från intrång, telefoner och störande ljud. (Lantz, 1993, s. 109–112). Detta tog jag i beaktande genom att välja rum för intervjun som var aningen avsides och som gick att låsa (detta eftersom båda intervjuerna gjordes i en skola). Jag såg även till att de använda rummen inte var bokade samt kontrollerade att inga störande ljud (till exempel ventilation) störde ljudupptagningen.

Patel och Davidson (2011, s. 77–79) poängterar att när man intervjuar är det bäst att inleda med neutrala frågor eller frågor kring bakgrundsvariabler som vi behöver information om. (Trost, 2005, s. 65). Detta gjorde jag genom att diskutera med studerandena lite kring vad klasstandem handlar om. På samma sätt avslutas även intervjun neutralt. Intervjuaren kan till exempel lämna utrymme för kommentarer kring frågornas innehåll, eller möjligheten att tillägga något som inte har kommit fram i frågorna, men som upplevs som betydelsefullt för intervjupersonerna. Mellan inledningen och avslutningen kommer de egentliga frågorna som berör forskningens syfte och forskningsfrågor. Man kan även prata om *tratt-teknik*, det vill säga att intervjuaren börjar med stora öppna frågor för att småningom gå över till mer specifika. (Patel och Davidson, 2011, s. 77–79.)

Jag har valt att forma intervjun mera som en diskussion mellan mig själv som intervjuare och studerande som intervjupersoner, på så vis att jag ställer frågor och studerande får diskutera sinsemellan. Jag stöder mig på Svenning (1997, s. 130), som påpekar att gruppintervjuer ofta utformas som diskussioner.

Larsen (2009, s. 85–86) konstaterar att det är relativt vanligt med gruppintervjuer. Intervjuerna kan användas för att få fram kollektiva åsikter eller dolda attityder. Det kan även vara lättare att få människor att prata när de ingår i en grupp, eftersom de har möjligheten att komplettera varandra och komma på mera att säga genom att lyssna på varandra. Det kan även komma fram att respondenterna eller grupperna sinsemellan är oeniga i en fråga, vilket kan ge intressanta resultat. Det är trots detta viktigt att minnas att den sociala kontrollen påverkar. Respondenterna är möjligen inte ärliga om allt i andras närvaro och själva grupsituationen kan få betydelse för hur åsikter bildas och uttrycks. (Larsen, 2009, s. 85–86; Trost, 2008, s. 24–27.)

Trost (2008, s. 24–27) påpekar även att gruppintervjuer innebär etiska problem med tystnadsplikten. Som intervjuare har man tystnadsplikt, men man kan inte kräva detta av intervjupersonerna i gruppen. Trost (2008, s. 25–26) förklarar vidare, att det även är lätt hänt att de språksamma och dominanta dominerar intervjun och att endast deras synpunkter kommer fram. De blygsamma och tystlåtna ställer sig eller ställs lätt på sidan om. Det största problemet ligger ändå hos intervjuaren, som ska försöka skapa en vi-känsla i gruppen, samtidigt som alla ska få komma till tals. Ingen ska heller behöva ångra efteråt vad de har sagt, och på så vis axlar intervjuaren ett stort ansvar.

Gruppintervjuer är bra för att få fram deltagares erfarenheter och skapa idéer. (Trost, 2008, s. 26). Eftersom jag i min forskning vill ta reda på studerandes upplevelser av uppgiftstyper i tandem, anser jag att gruppintervju är en lämplig metod. Intervjun behandlar inte frågor som är direkt känsliga eller för personliga, och genom diskussion kan man i resultaten få fram enhetliga eller individuella åsikter.

5.4 Urval av respondenter

Utgående från forskningens urval kan jag inte generalisera mina resultat. Inom kvalitativa studier är det relativt vanligt att man gör så kallade *icke-sannolikhetsurval*, det vill säga urval som inte är generaliserbara. Larsen (2009, s. 77) skriver att ibland är undersökningens mål att uppnå mesta möjliga kunskap inom ett visst område, utan att det nödvändigtvis behöver gälla för andra än undersökningens respondenter. Detta stämmer överens med min undersökning och det urval jag har gjort. Jag har valt att utföra mina intervjuer i två grupper. Den ena gruppen består av tre (3) finskspråkiga studerande och den andra av tre (3) svenskspråkiga studerande. Jag kan inte generalisera dessa sex personers åsikter kring uppgiftstyper till hela gruppen som har gått kurserna, men jag kan få en insyn i vilka upplevelser som finns.

Enligt Kvale (1996, s. 102) blir antalet intervjupersoner ofta för stort eller för litet i kvalitativa intervjuer, och urvalets antal beror på undersökningens syfte. Ifall antalet är för litet kan man inte göra statistiska generaliseringar, och ifall antalet är för stort kan forskaren inte göra djupgående tolkningar. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129.)

Kvale (1996, s. 102) exemplifierar att ifall man vill testa hypoteser kring pojkar och flickors olika attityder gällande betyg, så räcker det med att ha tre pojkar och tre flickor för att uppnå signifikans. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129.)

Jag vill ta reda på huruvida finsk- och svenskspråkiga studerande upplever klasstandem som undervisningsmodell och metod för språkinläring med fokus på uppgiftstyper. Respondenterna består av fyra män och två kvinnor. De har alla deltagit i klasstandem. Fyra av respondenterna har gått tre kurser, resterande har gått två kurser. Kurserna består av en frivillig tandemkurs, en hopslagning av kurs 2 i finska och kurs 3 i svenska, samt kurserna 6 och 7. Respondenterna är alla i samma ålder och i slutskedet av sina gymnasiestudier. Jag har variation mellan grupperna men liten variation inom grupperna. (Trost, 2005, s. 120.)

Urvalet är gjort enligt *självselektion*, det vill säga respondenterna fick själva bestämma ifall de ville vara med i undersökningen eller ej. (Larsen, 2009, s. 77). Projektassistenten för Klasstandem deltog i en tandemlektion och frågade gruppen ifall det fanns någon intresserad. På så vis kunde jag inte heller styra könsindelningen under urvalsprocessen.

5.5 Undersökningens genomförande

Jag tog kontakt med respondenterna per telefon. Efter att kort ha presenterat mig, förklarade jag vad min undersökning går ut på och frågade ifall personerna ännu var intresserade av att delta i studien. Intervjupersonerna fick även ge förslag på var intervjun skulle hållas samt berätta vilka tider som skulle passa dem bäst. Jag berättade även hur mycket tid respondenterna skulle undvara för respektive intervju. Allt detta är i enlighet med Trost (2005, s. 61). Jag tackade respondenterna för deras tid och förklarade att deras insats är viktig för undersökningen.

Jag valde att skicka intervjumanualen (se bilaga 1 och 2) till respondenterna via e-mail så att de skulle hinna bekanta sig med frågorna och förbereda sig för vilken typ av intervju de skulle delta i. Jag ansåg att jag kunde göra det eftersom jag är ute efter att mäta upplevelser, inte kunskap. På så vis hade alla samma förutsättningar att komma förberedda till intervjun.

Inför intervjun hade jag i enlighet med Hieta-Koivistos (2014, s. 45–46) kategorisering av uppgiftstyper (se kap 4.5) valt ut åtta (8) uppgifter (se bilaga 3–10) som studerandena skulle diskutera. Uppgifterna var plockade ur kurserna sex och sju, hälften från svensklektioner och hälften från finsklektioner. Tre av uppgifterna hade fokus på form, två hade fokus på innehåll och tre hade fokus på innehåll och form. Intervjufrågorna var bara ett underlag för intervjun, och de hade ingen fast ordning. Intervjuerna var mera som styrda gruppdiskussioner.

Under intervjun valde jag att spela in intervjun med en diktafon, röstinspelningsprogram via telefon och videokamera. Genom att ha tre olika inspelningsalternativ kunde jag minska bortfall på grund av dålig hörbarhet och fånga studerandenas kroppsspråk på video. På så sätt behövde jag inte heller anteckna lika mycket under intervjuns gång, utan kunde fokusera bättre på själva diskussionen.

Jag tror att det är viktigt att fånga upp hela konversationen under en intervju. Jag stöder mig på Kvale (1996, s. 125), som nämner att intervjupersonen inte enbart kommunicerar med ord, utan även med röstläge, uttryck och kroppsspråk som en naturlig ström i konversationen. Det fanns även situationer då videokameran krävdes, till exempel när en studerande pekade på en uppgift och konstaterade: ”Den här är bra”. Utan videokameran kunde jag inte ha uttrönt vilken uppgift intervjupersonen menade. Inspelningen från diktafonen var användbar ifall hörbarheten i videoklippet var dålig. (Trost, 2005, s. 53–54). På så vis kompletterade de varandra.

5.6 Bearbetning och analys av data

När jag hade samlat in allt material började jag bearbeta det. Mitt material består av ljudband och videomaterial. Jag har använt ljudbandet vid utskrivning av själva texten och videomaterialet för att komplettera texten med tolkning av kroppsspråk. Larsen (2009, s. 97) påpekar att man ska vara noga med att avsätta tid till denna process, eftersom det är ett tidskrävande arbete som ska genomföras på korrekt sätt för att resultatet ska bli bra. Videoinspelningar har många fördelar och ger en stor mängd data, men bearbetningen tar tid och data är inte alltid relevant. Här bör man

därför dela upp data och händelser och beskriva dem så noggrant som möjligt, något som jag har tagit i beaktande. (Larsen, 2009, s. 98).

Enligt Trost (2005, s. 125) består databearbetningsprocessen av tre steg: först samlar man in data, sedan analyserar man data och till sist tolkar man data. När man analyserar data är det viktigt att läsa igenom texten många gånger för att hitta nya tankegångar. Trost (2005, s. 127) påpekar att även om det finns delade meningar om när analysen sker (under intervjun, efteråt eller under hela processen), så rekommenderar han inte att man gör analysarbetet under eller i direkt anslutning till intervjuerna. Ifall man blandar ihop databearbetningsstegen blir resultatet ofta framstressat – analys och tolkning ska helst ske under avslappnade former. (Trost, 2005, s. 127). Jag valde att göra på samma sätt och fokusera skilt på datainsamling och bearbetning/analys.

Efter att jag hade skrivit ut intervjuerna läste jag igenom dem flera gånger och började reducera data. Datareducering innebär att man plockar bort data som ligger utanför frågeställningen och som på så vis är ointressant. (Larsen, 2009, s. 98; Lantz, 1993, s. 77–79). Efter reduceringen valde jag att kategorisera intervjupersonernas uttalanden enligt forskningsfrågorna för att materialet skulle vara lättare överskådligt. Patel och Davidson (2011, s. 122) skriver att vissa forskare väljer att arbeta med texten utskriven och sorterar texten helt fysiskt för att få en överblick. Det är även vanligt att, som jag, arbeta med datorn som hjälpmedel och sortera textavsnitt (t.ex. citat) i olika dokument. Jag meningskoncentrerade mina intervjuer, vilket innebär att man pressar samman långa uttalanden till korta formuleringar utan att gå miste om uttalandets huvudinnebörd (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 221). Därefter har jag byggt upp resultaten i enlighet med uppgiftskategoriseringen.

5.7 Reliabilitet, validitet och etik

Reliabiliteten mäter undersökningens tillförlitlighet. Detta innebär att ifall man undersöker ett och samma subjekt flera gånger med samma syfte och samma metoder ska det även ge samma resultat. Det finns dock flera sätt att se på reliabilitet – vissa forskare menar att ett och samma mätinstrument ska gå att använda flera gånger och ge samma resultat, andra menar att samma begrepp och frågeställningar ska ge

samma resultat. Hursomhelst ska resultat kunna reproduceras vid annan tidpunkt och av andra forskare. Reliabiliteten inom kvalitativa undersökningar är aningen omstridd, eftersom den är svårare att mäta i och med att man inom kvalitativa studier söker varians och inte konstans. (Svenning, 1997, s. 64; Trost, 2005, s. 111–112; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 263.)

Reliabiliteten är svår att mäta inom kvalitativa intervjuer därför att människor är levande forskningsobjekt vars förnimmelsetvärld och upplevelser är i konstant förändring, vilket leder till att intervjupersoner sällan ger exakt samma svar. Med reliabiliteten försöker man mäta ett ”konstant objekt”, och eftersom intervjupersonen kan vid ena tillfället vara nedstämd och vid det andra tillfället glad bör reliabiliteten ses ur sitt sammanhang. (Svensson, 1996, s. 210.)

För att kontrollera reliabiliteten vid intervjuer kan intervjuaren ha ytterligare en person närvarande som registrerar svaren parallellt med intervjuaren. Även ifall man ”lagrar” verkligheten så att registreringar kan göras i efterhand, till exempel via inspelningar i form av ljud eller/och bild, kan reliabiliteten höjas. (Patel & Davidson, 2011, s. 104). Eftersom jag i min undersökning har valt att registrera mina intervjuer på två olika sätt kan man bedöma att reliabiliteten är relativt hög.

Svensson (1996, s. 209) anser att *validiteten* är överordnat reliabiliteten. Ifall validiteten är god är också reliabiliteten det, men ifall reliabiliteten är god är det inte en garanti för att validiteten också är det. Ifall undersökningen har god validitet innebär det att forskaren har lyckats mäta det som hen avser att mäta. (Svenning, 1997, s. 61). Validiteten syftar på trovärdighet eller giltighet, och är av större vikt än reliabiliteten i en kvalitativ studie. Det är enklare att försäkra sig om en hög validitet i kvalitativa undersökningar än i kvantitativa. Till exempel genom intervjuer kan man göra ändringar under arbetets gång ifall man upptäcker att det finns andra detaljer som är viktiga för frågeställningen. Genom att respondenterna tillåts ta upp ämnen de själva betraktar som viktiga kan man hitta flera förklaringsätt. Man kan höja validiteten genom att processen är flexibel och man kan ändra på frågorna i efterhand. (Larsen, 2009, s. 80–81.)

För att undersökningen ska vara valid måste forskaren kunna visa de som läser eller tar del av forskningsresultaten att data och analyser är trovärdiga. Det innebär att forskaren måste kunna visa att hans data är insamlat på ett sådant sätt att de är seriösa

och relevanta för frågeställningarna. Resultaten måste svara på undersökningens syfte och forskningsfrågor. Läsaren måste även kunna se att undersökningen grundar sig i arbetets teori. (Trost, 2005, s. 113.)

Enligt Svenning (1998, s. 62–63) kan man prata om inre validitet och yttre validitet. Den inre validiteten handlar om själva undersökningen och den direkta kopplingen som finns mellan teori och empiri, medan yttre validitet handlar om hela undersökningen som helhet och dess förankring i en vidare ram med möjligheter till generalisering.

Validiteten höjs genom tydliga, välstrukturerade resultat. I min resultatredovisning svarar jag på mina forskningsfrågor i enlighet med uppgiftskategoriseringen. Jag förankrar även mina resultat i tidigare skriven teori kring ämnet. Jag har redogjort för hur min undersökning är gjord, och för att förstärka trovärdigheten har jag bifogat båda intervjumanualerna till mitt arbete (se bilaga 1–2). Under intervjuerna använde jag mig av autentiska exempeluppgifter hämtade ur kurserna sex och sju, vilka jag även har bifogat till avhandlingen (se bilaga 3–10). På så sätt är validiteten för mitt arbete hög.

När forskaren utför en undersökning måste hen även ta i beaktande olika forskningsetiska aspekter. Personerna som ingår i undersökningen får inte utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. Patel och Davidson (2011, s. 62–63) hänvisar till de fyra övergripande etikreglerna, som har formulerats av vetenskapsrådet⁵:

1. Informationskravet

Forskaren måste informera respondenterna om undersökningens syfte.

2. Samtyckeskravet

Deltagare får själva bestämma över sin medverkan i undersökningen.

3. Konfidentialitetskravet

Alla uppgifter (personuppgifter, svar med mera) om deltagarna i undersökningen ska hållas konfidentiella. Obehöriga får ej ta del av uppgifterna.

⁵ Svensk myndighet som fördelar medel till forskning, men som även har ett övergripande ansvar för frågor om etiska krav på forskning. (Patel & Davidson, 2011, s. 62–63).

4. Nyttjandekravet

Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för själva forskningsändamålet.

När jag tog kontakt med respondenterna berättade jag om undersökningens syfte och frågade ifall de är villiga att delta. På så sätt fyller jag både informations- och samtyckeskravet. Jag förklarade för dem att de har möjlighet att avbryta när de vill. Alla personuppgifter har hållits konfidentiella. Den enda personen som har tagit del av de valda respondenternas uppgifter är projektets projektassistent, eftersom hon har varit delaktig i urvalsprocessen för intervjuerna.

Inom resultatredovisningen är respondenterna enbart tecknade efter grupptillhörighet samt med en siffra, för att kunna skilja åt vem som har sagt vad. Till exempel, den andra personen ur den finsktalande gruppen är betecknad F2. På så vis är allt uttalat material fullständigt anonymt. Anonymitet enligt Olsson och Sörensen (2007, s. 53) innebär att data är avidentifierat och att varken forskare eller obehöriga kan identifiera enskilda personer. Allt insamlat material används enbart för min forskning, och på så vis uppfylls även nyttjandekravet.

6 Resultat

I resultatdelen kommer jag att redovisa för respondenternas upplevelser utgående från tre olika kategorier: *uppgifter med fokus på form*, *uppgifter med fokus på innehåll* samt *uppgifter med fokus på form och innehåll* (se närmare beskrivning av uppgifterna i bilagorna 3–10). Jag har separerat den svenskspråkiga gruppens upplevelser från den finskspråkiga gruppens upplevelser, eftersom jag även gjorde gruppintervjuerna skilt inom språkgrupperna. Till sist summerar jag resultaten i en kort sammanfattning. Upplevelserna är ofta gruppernas gemensamma, men ibland nämner jag även respondenternas upplevelser separat. I den svenskspråkiga gruppen har respondenterna förkortningarna S1, S2 och S3, i den finskspråkiga F1, F2 och F3. Förkortningarna är slumpmässiga utan inbördes ordning. Citaten är omskrivna från dialekt till standardspråk, detta för att underlätta läsandet samt behålla anonymiteten.

Jag har skapat en egen kategorianpassning, där jag har plockat in de åtta olika uppgifterna i de kategorier som Hieta-Koivisto (2014, s. 43 [se kap 4.5]) har utformat. Detta gör det lättare att kunna följa med i min resultatredovisning och de specifika uppgifter jag har använt mig av i min undersökning:



Figur 4. Kategorisering av uppgifter, egen revidering.

6.1 Respondenternas upplevelser av uppgifter med fokus på form

Grammatikuppgiften är tagen från en svensklektion i kurs sex. Studerandena i den svenskspråkiga gruppen är förstaspråksanvändare och agerar som språkliga modeller och stöd. Den finskspråkiga gruppen är andraspråksanvändare och agerar som lärande parter.

Grammatikuppgiften är en direkt ordöversättningsuppgift. Tandemparet ska tillsammans fylla i ordluckor med hjälp av text och ordlista. Orden som ska översättas finns på både finska och svenska (se bilaga 4).

Studerandena i den svenskspråkiga gruppen är eniga om att grammatikuppgiften är väldigt oklar i instruktionerna och att det kan vara svårt att få samarbetet inom paret att fungera smärtfritt. S3 anser att det är en uppgift som endera går bra eller dåligt, beroende på vilken typ av partner man har. S2 håller med och minns hur hen hade en partner som var tystlåten och hellre sökte upp svar i boken direkt, istället för att kommunicera med S2. Gruppen anser att tandempartnerns inställning och attityd kan vara väldigt avgörande gällande inläringen.

Den svenskspråkiga gruppen upplever att grammatikuppgiften var svår att utföra. Även om kommunikationen inom paret fungerade fanns det svårigheter i att förklara orden för sina partners på ett lättförståeligt sätt på svenska. Ifall respondenterna kände till ordet från förr var det lätt hänt att de inte orkade förklara, utan istället sade ordet rakt ut. Gruppen är även överens om att det vore lättare att få förklara orden på den lärande partens modersmål istället för på målspråket, men att det naturligtvis beror på ens egen nivå av kunnande.

”Inte vet jag hur jag ska förklara på svenska hur du ska tänka för att komma fram till svaret”

”Jag skulle nästan säga att det är lättare att förklara på finska vad ’en berättelse’ är”

Även om gruppen inte skulle förklara någon grammatik under uppgiften, ansåg respondenterna att det lätt uppstod metalingvistiska diskussioner om varför ett ord ser ut eller böjs på olika sätt. Enligt den svenskspråkiga gruppen är det svårt att förklara grammatik på sitt eget modersmål. Gruppen upplever dessutom att korta ord

(till exempel ifall paret ska skriva ”en” eller ”ett”) är särskilt svåra att förklara. S3 upplevde att paret inte fick tillräckligt mycket hjälp av läraren gällande grammatiken överlag inom uppgifterna. S3 får medhåll av sina gruppkamrater, och S1 tillägger att läraren borde ha mera spelöga för ifall paret verkligen har försökt själva men inte kan lösa problemet, eller ifall paret söker genvägar genom att fråga läraren.

Gruppen upplever att grammatikuppgiften är för traditionell för tandemundervisning. Respondenterna upplever att uppgiften inte är anpassad till tandemundervisning och att de lika bra kunde ha haft uppgiften på en vanlig språklektion. De anser att ifall uppgiften ska användas inom tandem kunde den fungera bättre som till exempel tilläggsuppgift eller läxa.

”Nå jag tycker nog inte att det är en helt... ideal uppgift...”

”Den här tycker jag man kan ha en vanlig finsklektion istället för tandem”

S3 berättar att hen har upplevt direkta problem med rollen som språklig modell och stöd i uppgifter som behandlar grammatik eller ordinläring. Respondenten känner sig lätt otillräcklig ifall hen, i rollen som språklig mentor, inte kan hjälpa sin partner. Enligt S3 vore det bättre ifall paret till exempel hade de aktuella orden eller grammatiken i läxa före tandemlektionen. Då skulle inte paret behöva lägga ner lika mycket tid på att förklara eller fundera under lektionstid.

Den finskspråkiga gruppen upplevde grammatikuppgiften som rolig. De minns att de hade en hel del grammatikuppgifter i tandem, vilket enligt respondenterna var bra och lärorikt. Gruppen är överens om att de via grammatikuppgifterna utvecklar ett rikt ordförråd och ett bra språk, vilket är viktigt när man ska lära sig prata ett nytt språk. Gruppen anser att det är viktigt med formfokuserade uppgifter i tandem, eftersom dessa stöder uppbyggnaden av språket.

”Minusta ne ovat hyviä, tommoisia.. Tai niiden tapaisia ainakin”

”Minä muistan sen ja se oli oikein kiva!”

Enligt de finskspråkiga respondenterna lär man sig ord och strukturer på ett brett och annorlunda sätt tillsammans med sin partner. Gruppen upplever att ifall partnern förklarar orden eller grammatiken är det lättare att minnas det man lärt sig senare.

Modersmålstalaren ger ofta den lärande parten någon bra minnesregel eller förklaring som gör att andraspråkstalaren har lättare att senare återknyta till ordet.

Ifall respondenterna jobbar med liknande uppgifter på en vanlig språklektion är det lätt hänt att deras partner inte orkar förklara ordet på målspråket, och därför bara säger ordet rakt ut. Det är lättare att på så vis fuska sig genom uppgifterna på en vanlig svensklektion, anser respondenterna. I sådana fall går en stor del av inläringen förlorad.

”Jos en heti tajua, niin se toinen ei jaksa rupea selittää sitä ruotsiksi, niin se sanoo vaan suoraan että sana on ’kertomus’”

”Ruotsinkielisillä on helppoa selittää silleen ymmärrettävästi. Sillä tavalla on opettavaisempi jos on tandemtunti”

Den finskspråkiga gruppen drar även paralleller till när man gör grammatikuppgifter på egen hand. Gruppen upplever att även om de har svårt med en uppgift, vill de inte fråga hjälp av läraren hela tiden. Ifall de behöver hjälp måste de ofta vänta, och på så vis flyter inte uppgiften på ett smidigt sätt. Ifall de inte orkar vänta på hjälp vid problem är det lätt hänt att respondenterna hoppar över de uppgifter de inte kan. I tandem har man inte inom paren samma möjlighet, eftersom de hela tiden har en språklig modell och ett språkligt stöd bredvid sig. Gruppen upplever detta som en bra sak och anser att intresset för grammatik och ord ökar när man känner att man kan och får det stöd man behöver.

Korsordsuppgiften är tagen från en finsklektion i kurs sex. Studerandena i den svenskspråkiga gruppen är andraspråksanvändare och agerar som lärande parter. Den finskspråkiga gruppen är förstaspråksanvändare och agerar som språkliga modeller och stöd.

Paret ska tillsammans fylla i korsordet på finska (mest direkt ordöversättning). Uppgiften har inga direkta instruktioner. Uppgiften har film som tema. (se bilaga 6).

Den svenskspråkiga gruppens upplevelser av korsordsuppgiften är väldigt lika som av grammatikuppgiften. Respondenterna anser att eftersom den inte har tydliga instruktioner så kan paren uppfatta och göra uppgiften väldigt olika beroende på hur paret fungerar tillsammans. S1 berättar att ifall man har en tystlåten tandempartner

som är svår att samarbeta med är det lätt hänt att partnern tar häften av orden på var och översätter på egen hand. Ifall paret samarbetar bra blir uppgiften roligare, och uppgiften får likheter med ordförklaringspelet Alias.

Den svenskspråkiga gruppens första reaktion är att korsordsuppgiften, liksom grammatikuppgiften, känns som en tilläggsuppgift och är därmed ganska onödig för tandem. S2 upplever att även den här är en traditionell uppgift i finska och behöver därmed inte vara med i tandemundervisningen. Gruppen är enig om att ifall man har tillgång till en tandempartner bör man även ha mera uppgifter där uppgiften kräver samarbete.

”När man har tillgång till en tandempartner så kanske man nog vill göra nå andra uppgifter än ett korsord. Jag menar, nog klarar man ju ett korsord själv”

”Om korsordet är en tilläggsuppgift, då är det fine. Men annars borde man nog ändra på det”

Den svenskspråkiga gruppen gillar inte ordinlärning överlag inom tandemundervisning. Enligt gruppen kommer orden vartefter man lär sig använda språket och därför borde inte tandemparen sitta och lära sig ord systematiskt under lektionerna. Gruppen anser att ifall man vill få ett större ordförråd genom att läsa ord kan man lika bra göra det på egen hand. Gruppen upplever inte att sådana uppgifter möter syftet med tandem.

Gruppen upplever ändå att korsordsuppgiften fungerar bra ifall den används i början av en kurs, och ifall den är mer inriktad på att man ska förklara orden för varandra än att partnern enbart ska hjälpa till med att översätta. S2 påpekar att uppgiften då är mera lekfull. Uppgifter som korsordet hjälper individerna i tandemparen att lära känna varandra och lära sig att våga prata, även om de inte stöder en direkt inlärning. S1 säger att korsordsuppgiften kan vara en bra uppvärmningsövning ifall den modifieras lite, och efteråt kan paret jobba med mera krävande uppgifter. Gruppen upplever att lekfulla uppgifter gör att man lär känna sin partner, vilket leder till att samarbetet och kommunikationen senare fungerar bättre i andra uppgifter.

”Uppgiften i sig är inte dålig, men som tandemuppgift håller jag med om att det känns som att man lika bra kan öppna en ordbok och ta ordet därifrån direkt”

De svenskspråkiga respondenterna upplever för det mesta formfokuserade uppgifter som väldigt styrda, vilket inte behöver vara en dålig sak. Enligt gruppen handlar det helt om i vilket skede av kursen man utför uppgifterna. Även om det i början är viktigt att ha uppgifter där man lär känna sin partner, är det även tryggt för paren att få ha styrda uppgifter. Under kursens gång kan paren övergå till friare uppgifter som kräver mera initiativ av tandemparen.

Den finskspråkiga gruppen upplever att korsordsuppgiften är väldigt lik grammatikuppgiften, eftersom båda uppgifterna främjar inläringen av ord. Gruppen minns att de har gjort en hel del korsord under kurserna och att uppgiftstypen har varit fungerande inom paren. Respondenterna tycker att uppgifter där man ska förklara ord för sin partner är roliga och att det inte enbart stöder ordinläring, utan även perspektivet på mångsidighet hos olika ord.

De finskspråkiga respondenterna anser att den största skillnaden mellan de två formfokuserade uppgifterna är att korsordet är en mera lekfull uppgift. Gruppen upplever att lekfulla uppgifter överlag har varit bättre i början av kurserna för att lära känna sin partner, men att korsordsuppgifter kräver ett bredare ordförråd och därför passar bättre i slutet av en kurs. För att uppgiften ska fungera och löpa smidigt måste man till stor del förstå vad partnern förklarar, och det upplever respondenterna att är svårt i början av kurserna.

”Vähän vaatii että tietää niitä sanoja”

”Tehtävä olisi ollut parempi kurssin lopussa, silloin kun on puhuttu enemmän yhdessä ja silleen”

Respondenterna upplever att uppgiften är relativt fri, på så vis att alla par kan förklara på olika sätt och olika länge beroende på hur mycket paret vill få ut av uppgiften. F1 påpekar att hen i sitt par alltid försökte förklara ett ord tills partnern kom på vilket hen menade, medan de två andra respondenterna ofta har jobbat med att sänka svårighetsnivån på förklaringen ju längre de har hållit på med ett ord. På så sätt kan alla par jobba med uppgiften på sin egen nivå. Den finskspråkiga gruppen upplever att de bästa uppgifterna är sådana som går att anpassa efter paret och dess individuella nivå.

”Tämmöisiä on hyviä kun pitää oppia sanoja pitkän kaavan kautta”

Det enda negativa som respondenterna ser med uppgiften är frånvaron av instruktioner. Även om läraren har instruerat klassen glöms instruktionerna lätt bort i virrvarret av uppgifter som görs under en tandemlektion. Därför anser gruppen att instruktionerna även ska finnas på uppgiftspappret samt att de ska vara tydliga. F3 ifrågasätter även temat lite, och anser att även om det är bra att kunna olika termer inom film, så känns det många gånger som att fokus ligger lite onödigt mycket på ord som är överkurs, till exempel ”scenograf”.

”Koska nyt semmoista sanaa käyttäisi? Mieluummin opin sanoja mitkä jää päähän, sen takia että niitä oikeasti käytetään”

6.2 Respondenternas upplevelser av uppgifter med fokus på innehåll

Sammanfattningsuppgiften är tagen från en svensklektion i kurs sju. Studerandena i den svenskspråkiga gruppen är förstaspråksanvändare och agerar som språkliga modeller och stöd. Den finskspråkiga gruppen är andraspråksanvändare och agerar som lärande parter.

Tandempartnerna ska läsa varsin text på finska. Texterna är cirka 8–10 rader långa och har återvinning och trafik som tema. Partnerna ska sammanfatta sin text för varandra på svenska och sedan diskutera sina åsikter om texten. (se bilaga 7).

Den svenskspråkiga gruppens första reaktion på sammanfattningsuppgiften är att de minns den bra och att det är en bra uppgift. Gruppen anser att det var trevligare att få sammanfatta än att tvingas översätta texten direkt, eftersom paren hade möjlighet att prata friare och sammanfatta texten på sin egen nivå. Gruppen påpekar även att det inte enbart gäller underlagsuppgiften, utan att sammanfattningsuppgifter överlag fungerar bra.

En annan orsak till varför gruppen upplever uppgiften som främjande är att den innehåller både läsning, sammanfattning och diskussion. Textbearbetning överlag är enligt gruppen en fungerande uppgiftstyp i tandem. Gruppen är överens om att man gärna får ha mera sammanfattningsuppgifter i tandem, eftersom de ofta är breda uppgifter och täcker många inlärningsområden på en gång. Respondenterna

poängterar att även om sammanfattningsuppgiften känns mera krävande språkmässigt än till exempel de formfokuserade uppgifterna, så är uppgiften mer givande och utvecklande.

”Man lär ju sig med tiden då man pratar, allt far ju inte rätt från början”

Den svenskspråkiga gruppen anser inte att temat är så viktigt i direkta sammanfattningsuppgifter. Eftersom man inte ska ta någon personlig ställning till temat är det inte lika viktigt att temat är intressant som i till exempel diskussionsuppgifter. S3 minns inte att de under kursernas gång skulle ha haft några ointressanta teman. Gruppen anser att de i sammanfattningsuppgifter har klarat av ointressanta teman minst lika bra som intressanta teman.

Gruppen är aningen oense om längden på texterna. S2 anser att i och med att tandem inte är en modersmålsinriktad språkkurs, så är de korta texterna lagom längd. Hen tillägger även att så länge texten är bra är det inte någon skillnad på längden. S3 anser att uppgiften skulle ha varit lättare om texten skulle ha varit längre. Ifall den är längre är det lättare att sammanfatta med egna ord och svårare att kopiera texten rakt av genom översättning. Gruppen är dock överens om att i slutändan har textens innehåll större betydelse än längden.

”Dels ska man förstå vad det handlar om och sen ännu förklara det, så då är det där helt tillräckligt”

Ett problem som S1 upplevde med sammanfattningsuppgiften, var när hen hade en partner som ville att S1 skulle rätta allt som partnern sade fel. S1 upplevde att det i hens fall var svårt att få uppgiften att flyta på naturligt när partnern konstant hakade upp sig på meningsuppbyggnader och olika ord. Enligt den svenskspråkiga gruppen är det viktigare att man i en sammanfattning kan föra fram vad huvudinnehållet i texten består av, än att man kan översätta ordagrant. Ifall man individuellt har kommit överens med partnern om att rätta alla fel fyller inte uppgiften sitt syfte.

”Det blev så där petnoga om man hade förbundit sig att berätta alla fel som paret sa”

”Fast man kanske förstår innehållet i texten och vad paret säger så kan det ju ändå bli ganska många ord eller temaformer som far fel”

Den finskspråkiga gruppen upplever att sammanfattningsuppgiften vållar svårigheter. Respondenterna anser att sammanfattningar är svåra att göra även på det egna modersmålet, och att det därför kändes som en väldigt krävande uppgift. De upplevde även att uppgiften var mycket svårare för finskspråkiga än för svenskspråkiga och att den lätt skapar problem gällande förståelse av texten. Respondenterna anser att texten innehåller ord som även på finska känns svåra, och att det därför är svårt att översätta dem till svenska. Enligt den finskspråkiga gruppen behöver modersmålstalarna enbart hitta och förstå huvudpunkterna i texten för att kunna sammanfatta på svenska, medan andraspråkstalarna får kämpa mycket mer med språket. Respondenterna anser att det vore lättare att läsa en svensk text, som sen ska sammanfattas på finska.

”Tehtävä on varmaan ruotsinkielisille helpompi. Silloin kerrat vaan pääkohdat, ei tarvitse keksiä ne vaikeimmat sanat”

”Toi olisi helpompi niin päin sitten jos olisi ruotsiksi ja pitäisi tiivistää suomeksi”

De finskspråkiga respondenterna upplever även problem med längden på texten. Texten som ska sammanfattas är så kort, att gruppen tycker att det är svårt att hitta huvudpunkter att lyfta fram. F1 anser att det är lätt hänt att hen börjar översätta texten direkt mening för mening istället för att sammanfatta, och att hela idén med uppgiften då går förlorad. Hen får medhåll av sina kurskamrater. Texterna är enligt gruppen för svåra och kompakta. Alla i gruppen håller med om att en längre text skulle vara lättare att sammanfatta, men att den i så fall skulle ta längre tid att gå igenom. Respondenterna upplever att uppgiften kanske skulle vara bättre på en helt vanligt språklektion, där man kunde sammanfatta en text skriven på målspråket till sitt eget modersmål.

F2 påpekar att det är lätt att man missförstår varandra i uppgiften, eftersom det inte finns något direkt facit att rätta mot. Problemet tycks uppstå ifall den svenskspråkiga inte förstår vad som står i den finskspråkiga texten. Även ifall den finskspråkiga partnern förstår texten är det lätt hänt att hen sammanfattar texten på svenska lite fel. Då förstår även den svenskspråkiga partnern texten fel och det uppstår missförstånd, och då sker inte heller den uttänkta inläringen för uppgiften, anser gruppen. Dock känner respondenterna att tack vare modersmålstalaren är uppgiften inte helt hopplös

och att både den finsk- och svenskspråkiga partnern i paret kan ta bra stöd av varandra.

”Oikeasti riippuu ihan miten kunnolla siellä sitten on, miten se toinen kuuntelee ja miten on sovittu, että kuinka paljon korjataan puhetta ja silleen”

Dialoguppgiften är tagen från en finsklektion i kurs sju. Studerandena i den svenskspråkiga gruppen är andraspråksanvändare och agerar som lärande parter. Den finskspråkiga gruppen är förstaspråksanvändare och agerar som språkliga modeller och stöd.

Dialogen är i form av en finskspråkig arbetsintervju, där en är arbetsgivare och den andra är arbetstagare. Dialogen har inga färdiga fraser, utan har istället riktgivande instruktioner på svenska på vad som ska sägas. Den finskspråkiga ska rätta och hjälpa den svenskspråkiga att hitta passande uttryck (se bilaga 9).

Den svenskspråkiga gruppen anser att dialoguppgiften, liksom sammanfattningsuppgiften, är en av de bättre uppgifterna. Gruppen anser att uppgiften är roligare än vanliga dialoger, som ofta består av styrda översättningsmeningar. Enligt S2 lär man sig bättre när man inte behöver översätta direkt, utan kan hitta olika sätt att formulera sig på. Här är även tandempartnern till stor hjälp, eftersom den finskspråkige känner till hur man kan uttrycka sig på olika sätt på målspråket. Respondenterna upplever att de lär sig en hel del genom att få alternativ till det de säger och genom att bli rättade. De känner även att det finns en trygghet i att kunna fråga sin partner.

Temat för dialogen är bra, anser gruppen. Enligt respondenterna är det roligare och intressantare att göra dialoguppgifter som behandlar ämnen som man kan ha användning av senare. Enligt S1 är temat ”arbetsintervju” väldigt bra, eftersom många arbetsintervjuer går på finska och därmed bör respondenterna kunna hantera situationen längre fram i livet. Dialoguppgifterna borde innehålla olika användbara fraser (till exempel frågeställningar, artighetsfraser) för att respondenterna ska vara intresserade och känna att de kan utnyttja kunskapen även i vardagssituationer. Inom tandemmetoden är det väldigt viktigt att eleverna får jobba inom en meningsfull kontext med stoff som de själva är intresserade av (se kap 4.1).

”Jag tycker att det är en jättebra uppgift, för det ju sånt man bör kunna sen då man söker ett jobb, själva nyckeln för att klara av en intervju på finska, att kunna svara på frågor och veta vad det betyder och så här”

Den svenskspråkiga gruppen anser att fria dialoger är bättre än styrda. Gruppen upplever att de har haft mindre muntliga dialoger än skriftliga. Enligt respondenterna är skriftliga dialoger också lärorika, men ändå inte på samma sätt som muntliga. När paret går igenom en muntlig dialog tar de även in hur modersmålstalaren pratar och uttrycker sig. På så sätt lär man sig mera än ifall man har en traditionell dialoguppgift, där man oftast bara bildar dialoger tillsammans genom att turvis översätta fraser från modersmål till målspråk.

Den svenskspråkiga gruppen anser ändå att även traditionella dialoger är bra på sitt sätt, speciellt om respondenterna själva är i roll som språklig modell och stöd. Med traditionella dialoger är det lättare att rätta sin partner, i och med att man har ett styrt uttryck som man utgår ifrån. Enligt gruppen ingår det ofta upprepningar i traditionella dialoger, och ifall modersmålstalaren hör andraspråkstalaren upprepa samma fel flera gånger är det även lättare att rätta.

”Det som jag kanske tycker mera om med traditionella och vad som är bra med dem, är att man märker om den där andra säger upprepade gånger fel... [...] Det är lättare att rätta då”

Gruppen är överens om att fria dialoger är mer lärorika när man själv är i lärande roll. Enligt S3 är fria dialoger roligare eftersom man får använda sig av det ordförråd man har. Även om studerandena inte kan alla ord så kan de göra sig förstådda hos modersmålstalaren, och på så sätt blir det mera som en riktig konversation. Därför anser gruppen att det är bra att man inte får den direkta översättningen, eftersom olika uttryck uppstår som senare även kan användas inom andra ämnen och situationer.

Den svenskspråkiga gruppen vill även tillägga att partnernas egna språkliga nivåer påverkar vilken typ av dialogövning som är bäst. Respondenterna upplever att ifall den lärande parten har ett väldigt litet ordförråd och är osäker på hur man ska bilda meningar är det bättre med styrda dialoger. Det är lättare i början, och efterhand kan man gå vidare med öppnare och lite svårare dialoger.

”Jag tycker det ska vara såna där ganska styrda i början, sen typ såna här (uppgiftsunderlaget) i mitten å såna riktigt ostyrda i slutet, för då håller man redan själv igång konversationen”

Den finskspråkiga gruppen har gjort mycket dialoguppgifter, både styrda och mindre styrda. Enligt gruppen är dialoger ofta bra uppgifter i tandem. Temat för dialogerna bör vara intressant för att studerandena ska känna att det de lär sig ska vara användbart för framtiden. Temat (jobbintervju) för dialoguppgiften är omtyckt och enligt gruppen ett bra exempel på något som de upplever som intressant och bra att lära sig för framtiden. Respondenterna anser att det inte spelar någon roll ifall man gör uppgiften i början eller i slutet av en kurs, eftersom uppgiften är relativt mekanisk och styrd i och med att det finns frågor att följa. På så vis behöver inte paren hitta på dialogen själva, även om svaren är öppna.

”Tuo on aika mekaaninen kuitenkin, ei tarvitse sillä tavalla kauheasti soveltaa ja keksiä”

De finskspråkiga respondenterna upplever att en friare dialoguppgift är bättre än en traditionell, som ofta är mycket styrd med bestämda fraser och anföranden. Gruppen upplever att de får stöd av uppgiften i och med frågorna som finns med, men att de ändå har möjlighet att formulera sig på egna sätt. Gruppen upplever att det är bra att de får försöka själva, och ifall formuleringen är opassande så kan deras partner rätta dem och förklara varför man inte kan uttala sig på vissa sätt under en arbetsintervju. I dialoguppgiften har respondenterna fungerat i rollerna som språkliga modeller och stöd, och de är överens om att innehållet är viktigare än helt rätt meningsuppbyggnad. Istället för att rätta alla små uttalsfel valde respondenterna att fokusera på att dialogen håller ihop och att den lärande parten kan svara på frågorna på passande sätt.

”Pystyy ilmaisemaan itseensä toisella kielellä eri tavalla. Silleen, että vaikka ei osaa lausua kunnolla niin ei haittaa”

”Vaikka on kolme eri tapaa lausua niin kaikki voivat olla oikein”

Ett problem som gruppen upplevde var att svaren på frågorna kunde vara väldigt korta. Respondenterna försökte då hjälpa andraspråkstalarna med att utveckla sina svar. Ifall de upplevde att endast den ena frågan var svår kunde man lätt gå vidare

med nästa. Gruppen upplever att det är viktigt att utveckla dialogen på den nivå som andraspråkstalaren befinner sig på, eftersom de har upplevt det som en viktig princip i tandem. Respondenterna påpekar att för vissa andraspråkstalare kan det vara svårt att svara på frågorna på sitt eget modersmål, och att det i så fall blir dubbelt så svårt på målspråket.

”Koko tämä kurssihan on kiinni siitä miten oppii ja miten pari pystyy kommunikoidaan!”

Den finskspråkiga gruppen anser överlag att dialoger är bra, eftersom de främjar så många delar av språkinläringen. Genom dialoger lär sig paren kommunicera i olika situationer. Gruppen upplever även att deras ordförråd samt förståelse för hur man kan använda språk mångsidigt har ökat.

Diskussionsuppgiften är tagen från en svensklektion i kurs sex. Studerandena i den svenskspråkiga gruppen är förstaspråksanvändare och agerar som språkliga modeller och stöd. Den finskspråkiga gruppen är andraspråksanvändare och agerar som lärande parter.

Uppgiftens tema är kultur, vett och etikett och består av två uppgifter. I den första deluppgiften ska de diskutera kultur utgående från en tankekarta med bilder. I den andra deluppgiften ska de fundera på mångkulturalitet och diskutera olika påståenden. Diskussionerna går på svenska (se bilaga 10).

Den svenskspråkiga gruppens upplevelser kring diskussionsuppgiften är delade. Gruppen anser att den första deluppgiften är friare än den andra, men att det inte i detta fall innebär att friare än bättre. Gruppen upplever att den första uppgiften kräver mera av paret – dels att paret ska klara av att diskutera fritt, dels att paret ska klara av att upprätthålla en diskussion. Att enbart stöda sin diskussion på en tankekarta med bilder är något som respondenterna upplever som svårt. Enligt gruppen kräver det att man har ett bra ordförråd, kan motivera sin åsikt och kunna förstå vad partnern säger. Uppgiften kräver även att partnern är spontan och vill diskutera.

”Det blir lätt att man tittar att okej, en rallybil. Är det finsk kultur? Så svarar S3 att ’ja, det tycker jag’. Och så tar man bara nästa bild”

Tankekartan passar enligt respondenterna bättre in i en uppgift där man ska skriva en text om kultur utgående från bilderna. Respondenterna tror att flera tandempar då skulle uppleva den som lättare.

”Den skulle vara lättare att komma igång med. När man ser på den som den är nu känns den nog väldigt trög”

Den svenskspråkiga gruppen upplever den andra deluppgiften för diskussionsunderlaget som mycket tydligare och lättare än den första deluppgiften. Enligt respondenterna är det lättare att få igång en diskussion kring ett påstående än en bild, eftersom de flesta har en åsikt kring de påståenden som tas upp. Det är även lättare att skapa diskussioner när man ska ta ställning till påståenden och motivera sin åsikt. Respondenterna upplevde att man lär känna partnern bättre genom att få reda på hans åsikter och synpunkter. S3 tillägger att det är även bra att kunna diskutera fast man har olika synpunkter. På så sätt lär man sig att respektera andra och få en förståelse för varför man ser livet på olika sätt.

”Båda paren får en förståelse för varandras åsikt bara man kan diskutera där”

S2 anser att även om den andra deluppgiften är bättre kan diskussionen även där bli hängande. Gruppen är övertygad om att allt beror på hur mycket tid tandemparterna vill sätta ner på sina diskussioner samt hur mycket de vill diskutera. Överlag anser gruppen att diskussionsuppgiften är bra, speciellt i slutet av en kurs. Enligt respondenterna är det genom diskussioner och användning av språket i tal som de har lärt sig mest.

”Den här tycker jag speglar så mycket alla uppgifter i tandem, för att fast det finns instruktioner så hittar alla tandempar egna metoder att göra uppgifter på”

Kulturtemat är genomgående för diskussionsuppgiften, och den svenskspråkiga gruppen upplever att det är intressant att diskutera kultur med finskspråkiga. Respondenterna har genom olika uppgifter kring kultur hittat både likheter och olikheter hos sina tandempartners och lärt sig mera om den finska kulturen.

Även den finskspråkiga gruppen har delade åsikter om diskussionsuppgiften. Gruppen funderar främst på kulturtemat, som är genomgående för båda uppgifterna. Respondenterna upplever att den andra deluppgiften med påståenden kan vara

känslig för vissa att diskutera, men att det ändå är aktuellt och behövt. Respondenterna upplever att ungdomar i deras ålder ofta är mer mångkulturella och positivt inriktade till olika kulturer än äldre människor. På så vis spårar inte diskussionerna heller ur även om ämnet är känsligt.

I den första deluppgiften om kultur upplever gruppen att instruktionerna är aningen bristfälliga och att det är svårt att väcka en diskussion enbart utgående från några bilder i en tankekarta. Gruppen anser att det är svårt att få diskussionen att komma igång ordentligt och att det vore bättre att ha frågor eller någon text att utgå ifrån. Ifall någon i paret är intresserad av till exempel musik (en av bilderna är en saxofon) kan det vara lättare att få igång en diskussion, anser respondenterna.

”Varmasti olisi semmoisia kiinnostuksia, siinä parissa, mistä herää enemmän keskustelua, mutta jos ei ole kiinnostunut kulttuurista niin keskustelu jää aika suppeaksi”

Den finskspråkiga gruppen anser att den andra delen av diskussionsuppgiften fungerar bättre än den första. Orsaken är att det finns ett ordentligt diskussionsunderlag. Diskussionen är lättare att få igång när den har ett tydligt fokusområde. F1 poängterar att det ändå inte är säkert att diskussionen fungerar, utan att det även här beror på paret och huruvida de utvecklar diskussionen.

Gruppen upplever att rollen som språklig modell och stöd respektive rollen som lärande part inte är lika distinkta i diskussionsuppgifterna. Respondenterna upplevde att de enbart behövde hjälpa till ifall andraspråkstalaren till exempel inte hittade rätt ord. Respondenterna ansåg att rollerna var mer på samma nivå, både när diskussionerna gick på svenska och på finska.

”Tämä on enemmän mielipidekysymys, kun suoraan oppimista”

Uppgiften är betydligt lättare ifall respondenten har en pratsam partner med mycket åsikter. F3 påpekar att det värsta som kan hända är ifall båda i paret är försiktiga och tystlåtna – i sådana fall är det nästan omöjligt att få igång en ordentlig diskussion. F1 inflikar därefter att det är absolut bäst ifall uppgiften placeras i slutet av en kurs – då har även ”blyga” par hunnit lära känna varandra och har på så sätt lättare att jobba med diskussionsuppgifter.

”Kyllähän vaikuttaa jos pari on hyvin hiljainen, eihän siinä yksinkään rupea puhumaan”

”Tehtävät saa tehtyä puheliaan kanssa paljon paremmin”

6.3 Respondenternas upplevelser av uppgifter med fokus på form och innehåll

Skrivuppgiften är tagen från en finsklektion i kurs sju. Studerandena i den svenskspråkiga gruppen är andraspråksanvändare och agerar som lärande parter. Den finskspråkiga gruppen är förstaspråksanvändare och agerar som språkliga modeller och stöd.

Skrivuppgiften går ut på att tandempartnerna tillsammans ska skriva en lista med saker som de vill förbättra i sin skola. Listans mottagare ska föreställas vara skolans rektor. Den svenskspråkiga skriver och den finskspråkiga ska hjälpa till med rättskrivningen (se bilaga 3).

Den svenskspråkiga gruppen minns skrivuppgifter som lätta och ganska snabba att genomföra. S2 kommer först ihåg skrivuppgifterna när hen funderar på vilka uppgifter de har haft i tandem. Enligt S1 fungerade skrivuppgifterna bra i tandem och var lite annorlunda när man satt tillsammans med partnern och skrev. Resten av gruppen håller med. Genom att göra skrivuppgifter i par får respondenterna olika perspektiv på uppgiften och dess genomförande.

Respondenterna upplever skrivuppgiften som ett bra underlag för diskussioner. Gruppen anser ändå att temat är aningen utmanande och att liknande uppgifter därför passar bättre i slutet än i början av en tandemkurs. Orsaken till detta är att studerandena känner varandra bättre och vågar prata mera i slutet av en kurs. Respondenterna anser att de i början av en tandemkurs inte vågar uttala sig lika mycket på grund av rädslan att säga fel eller inte förstå. I slutet av kursen är studerandena bekvämare med varandra och klarar av att behandla svårare ämnen, även om ordförrådet inte alltid räcker till. Respondenterna anser att man kan styra svårighetsgraden på uppgifterna med olika teman. På så sätt kan man ha enklare skrivuppgifter i början av en kurs, för att vidare övergå till svårare.

”I såna här uppgifter är det en klar skillnad på om man sitter ensam eller i par. Tillsammans så kommer man på mera saker att skriva, som man sen lär sig på andra språket, som man kanske inte annars skulle ha gjort”

Den svenskspråkiga gruppen är överens om att skrivuppgifter är fungerande i tandem. Respondenterna känner även att inläringen sker snabbare när de hela tiden har en modersmålstalare med sig som kan rätta och förklara, jämfört med om man ska sitta och vänta på läraren. Enligt S1 fastnar det man lär sig bättre och blir lättare att minnas när man får direkt respons från sin partner.

”Det var lätt att förstå när paret sa meddetsamma varför det blir i den där temaformen, istället för att antingen fråga läraren eller läsa i en bok”

Den finskspråkiga gruppen har samma positiva upplevelser av skrivuppgifterna som av de formfokuserade uppgifterna. Respondenterna anser att skrivuppgiften är bra, men att man borde modifiera uppgiften lite för att förbättra den ytterligare. Respondenterna upplever att temat för uppgiften är väldigt utmanande och att uppgiften även vore svår att utföra på en vanlig språklektion. Enligt F2 kan ämnet vara för svårt för de flesta andraspråkstalare, vilket leder till att man inte går på djupet med skrivuppgiften och att listan som skrivs enbart behandlar väldigt ytliga ämnen. Gruppen upplever att temat gör att uppgiften bara berör ämnet på ytan, och att svårare saker lämnar på sidan om.

”Tämä on tavallaan vähän vaikea aihe. Sitä yksinkertaistetaan niin paljon, että siitä tulee vähän *liian* yksinkertainen. Tehtävä jää vähän pinnalliseksi. Ei välttämättä saada vaikeimpia asioita esille, vaikka että ilmastointi on huono”

Den finskspråkiga gruppen anser att uppgiften möjligtvis fungerar i slutet av en kurs, men att den även då vore svår. Respondenterna anser att uppgiften inte är tillräckligt styrd och att friheten med uppgiften gör att man inte får lika mycket ut av den som av en ordentligt styrd skrivuppgift. Uppgiften blir på så sätt för lätt och inte tillräckligt utmanande för tandemparet. Enligt gruppen vore det bättre med till exempel direkta översättningsmeningar. Respondenterna upplever att översättningsmeningar är mer styrda och utvecklar parets skrivförmåga samt ordförråd bättre. F2 anser att det i rollen som språklig modell och språkligt stöd är mer tacksamt att rätta sin partner, då man har ett direkt facit att gå efter.

”Tuo on jotenkin liian vapaamuotoinen juttu silleen, että voisi ehkä olla kääntölauseita suoraan tai jotain”

”Nämä ovat vaan niin helppoja tehdä vieläkin, jos ne ovat tämmöisiä vapaita niin pystyt koko ajan pysyä siinä sinun omalla mukavuusalueella, ei tarvitse mitään vaikeita sanoja rupea oppia”

Gruppen upplever att kurserna skulle få innehålla mera skrivuppgifter, för ifall de är fungerande är de även väldigt utvecklande. Respondenterna är överens om att även i tandem bör skrivuppgifter vara styrda och mera formfokuserade för att vara utvecklande och utmanande.

Diskussions- och skrivuppgiften är tagen från en finsklektion i kurs sex. Studerandena i den svenskspråkiga gruppen är andraspråksanvändare och agerar som lärande parter. Den finskspråkiga gruppen är förstaspråksanvändare och agerar som språkliga modeller och stöd.

Tandempartnerna ska tillsammans läsa en insändare skriven av en motståndare till den så kallade tvångssvenskan. Paret ska sedan tillsammans utforma en tankekarta utgående från varför finska eller svenska borde/inte borde vara obligatoriskt som skolämne. Paret ska diskutera ifall de är för eller emot och sedan skriva ett svar till svenskmotståndaren (se bilaga 5).

De svenskspråkiga respondenterna upplever diskussions- och skrivuppgiften som en väldigt bra och givande uppgift. Gruppens första reaktion är att alla i tandemparen hade en åsikt och något att säga om temat och att uppgiften väckte en diskussion hos alla. Respondenterna är överens om att valet av tema för uppgiften (tvångssvenskan) är mycket aktuellt och något som berör både den svensk- samt den finstalande gruppen på något sätt. När temat är aktuellt och berör studerandena är det även lättare att skapa intressanta diskussioner.

Respondenterna upplever inte att temat är för känsligt eller att något par skulle ha tagit strid över samtalsämnet. S2 nämner att uppgiften kan vara utmanande eftersom paret måste samarbeta och komma fram till en gemensam åsikt. Ifall partnern är av motsatt åsikt måste man tillsammans lära sig väga för- och nackdelar och sedan bestämma sig för hur man ska göra. Målet är trots allt att båda i tandemparet ska få komma till tals och föra fram sina åsikter. Gruppen upplever att första delen av

uppgiften (läsning + diskussion) hjälper parterna att lära känna varandra bättre samt att lära sig argumentera och diskutera sakligt, medan andra delen (skrivning) är mer styrd.

”Man ska ju välja på vilken sida man står. Antingen är man för eller emot... ja. Så på det sättet, om mitt par är emot men inte jag, då får man ju fundera att hur gör vi då”

”Förhoppningsvis blir det lättare att våga diskutera på finska och våga säga att varför man tycker så eller varför inte”

Ifall man ser uppgiften ur ett språkinlärningsperspektiv, upplever de svenskspråkiga respondenterna att diskussions- och skrivuppgiften stöder inläringen av olika fraser på finska som behövs i olika diskussionssituationer, till exempel *”jag tycker så”* eller *”enligt mig är det så”*. Tack vare diskussionerna får respondenterna även höra de rätta termerna av modersmålstälaren, och på så sätt blir uttrycken lättare att lära sig. S2 jämför uppgiften med diskussionsuppgiften om kultur (se kap. 6.2), och anser att det är lättare att skapa en tankekarta utgående från en diskussion än att, tvärtom, diskutera utgående från en tankekarta.

Den svenskspråkiga gruppen upplever att den skriftliga delen av diskussions- och skrivuppgiften löper smidigt och att paret inte tvingas stanna upp för att fundera över innehållet så ofta. Respondenterna anser att övergången från diskussion till skrift känns lättare och mer naturlig, än ifall en diskussionsuppgift och en skriftlig uppgift utförs som separata uppgifter. S3 påpekar att det inte skulle vara lika intressant att tvingas skriva ett debattinlägg i en påhittad tidning under en vanlig språklektion, medan det i tandem och tillsammans med partnern till och med var roligt.

”Jag tyckte den var bra, för fast man skulle skriva så var det ändå som en diskussion. Det var faktiskt intressant!”

”Tvångssvenskan är ju aktuellt nu och har varit hur länge som helst och kommer att vara ännu många år. Vi måste kunna diskutera såna här saker och kunna argumentera”

Den finskspråkiga gruppen upplever diskussions- och skrivuppgiften på samma sätt som den tidigare skrivuppgiften. Respondenterna anser att diskussions- och skrivuppgiften borde placeras i slutet av en kurs, eftersom man då är bekvämare med

sin partner och kan diskutera ämnet på ett djupare plan. I början av kursen är tandempartnerna ännu lite osäkra på varandra och vågar inte alltid uttrycka sig så mycket som de vill. I slutet av kursen känns inte heller texten lika svår och behöver inte förklaras lika mycket för andraspråkstalaren i paret.

”Se otsikko onkin ’Voihan pakkoruotsi’ – he ymmärtävät sen pakkoruotsin mutta ei sitä taipumusmuotoa voihan, niin ongelma tulee jo otsikossa”

Respondenterna anser att uppgiften fungerar bäst för ett tandempar som är på samma våglängd, det vill säga att båda i paret vågar diskutera och ha egna åsikter. På så vis kan båda argumentera för sin sak innan paret kommer överens om en gemensam ståndpunkt. Ifall paret har svårigheter med att diskutera blir kommunikationen bristfällig och uppgiften fungerar inte som den ska. F2 har varit i tandempar med en partner som inte vågade säga till när hen inte förstod. Detta ledde till att partnern aldrig hade egna åsikter, utan istället bara höll med när F2 framförde sin synpunkt.

”Jos on parin kanssa samalla aalto-pituudella, että se yhteistyö toimii, niin tämä on ihan hyvä tehtävä”

Temat (tvångssvenska) är enligt respondenterna väldigt aktuellt och bra. Respondenterna upplever att de under sina diskussioner har fått fram en hel del åsikter och synpunkter. Den finskspråkiga gruppen tycker att det är intressant att man ska enas om en gemensam ståndpunkt, att man inte får ha olika åsikter inom paret då uppgiften ska skrivas. På så vis anser gruppen att själva diskussionen kring ämnet gör att man lär känna sin partner bättre, medan den skriftliga delen stöder mer själva inläringen.

”Siitä pakkoruotsistahan on puhuttu aika paljon, tai ainakin suomenkielisellä puolella, että tulisi varmaan ihan kohtalaisesti niitä näkökulmia ja juttuja esille”

Internetuppgiften är tagen från en finsklektion i kurs sex. Studerandena i den svenskspråkiga gruppen är andraspråksanvändare och agerar som lärande parter. Den finskspråkiga gruppen är förstaspråksanvändare och agerar som språkliga modeller och stöd.

Paren ska tillsammans söka information på internet och göra en presentation som sen ska presenteras för resten av tandemklassen (2–3 minuter). Temat är finsk kultur, och paren kan välja allt från finska, internationellt kända företag till någon känd finländare som underlag för presentationen. (se bilaga 9).

Den svenskspråkiga gruppen minns att det var väldigt givande att få hålla föredrag inför klassen. Gruppen minns inte att de skulle ha hållit föredrag vid något annat tillfälle under kurserna än under internetuppgiften. Respondenterna anser att det är synd, eftersom uppgiften tillförde mycket.

Själva informationssamlandet samt skapandet av en presentation var inte något nytt för studerandena. Enligt studerandena är de vana att söka efter information och röra sig på internet, och att sammanställa en presentation tog inte mycket tid. De flesta var överens om att modersmålstalaren sade vad som skulle skrivas, medan andraspråkstalaren skrev. De upplevde ändå uppgiften som roligare än en vanlig skrivuppgift, eftersom den var lättare och de inte behövde tänka så mycket själv.

”Man skulle säkert ha kunnat göra det på ett fiffigare sätt, men som vanligt valde vi ju enklaste möjliga”

”Jag minns att vi bara gick in på finska Wikipedia och skrev ner nå basfakta då. Så det var kanske inte så utmanande”

Den svenskspråkiga gruppen upplevde att det var väldigt lärorikt att få presentera. Respondenterna anser att uppgiften tillförde ordentligt med självförtroende, speciellt efteråt när de märkte att de klarade av att hålla en presentation på finska. Att hålla föredrag var en av de mest utmanande uppgifterna och en väldigt lärorik upplevelse. Gruppen upplevde att det var en av de bättre uppgifterna eftersom man lär sig prata finska, vågar mera efteråt och lär sig att lyssna och förstå vad andra berättar om. Enligt S1 skulle studerandena försöka hitta på frågor åt de andra under tiden de

presenterade, och på så vis tvingades man hela tiden vara skärpt och fokuserad på vad de andra paren berättade.

Hela gruppen upplevde sina partners som stora stöd under presentationen. Alla är överens om att ifall de kände sig osäkra eller tappade tråden fanns partnern där för dem och hjälpte dem framåt eller stödde upp situationen. På så vis tillförde föredraget mera trygghet och självförtroende till de lärande parterna, än vad det skulle ha gjort under en traditionell finsklektion där studerande enbart skulle ha läraren att vända sig till.

”Genom att ha en personlig språklärare vågar man mer”

Alla i den svenskspråkiga gruppen är överens om att internetuppgifter är något som de gärna skulle ha sett mera av. S4 framhåller att det ändå är viktigt att komma ihåg att alla inte är bekväma med att hålla föredrag, inte ens på sitt eget modersmål. Eftersom alla tre kurser var obligatoriska för svenskspråkiga kan det skapa jobbiga situationer för människor som upplever presentationer som obehagliga att hålla.

”Om man tycker att det är riktigt jobbigt kanske man inte lär sig något alls, utan det är bara plågsamt från början till slut FAST man har sitt par där”

Den finskspråkiga gruppen upplevde internetuppgiften som mycket välfungerande. Gruppen skulle gärna ha sett mera liknande uppgifter inom tandem. F1 anser att uppgiften var mycket bredare och roligare att utföra när paret fick jobba med internet och göra presentationer istället för att utföra traditionella skrivuppgifter. Gruppen håller med om att det är roligare både att presentera och att lyssna på andras presentationer när presentationen är visuell. Gruppen upplevde att det var lätt att börja på med uppgiften då instruktionerna var tydliga och det fanns mycket olika alternativ att välja mellan.

Även om inte respondenterna lärde sig så mycket av själva presentationsskapandet upplevde de föredragshållandet som lärorikt. Gruppen upplevde rollen som språklig modell och stöd som givande när de fick presentera tillsammans med sin partner och stöda dem ifall det blev svårt. Enligt F2 var det roligt att få se hur hens partner, som före presentationen kände sig osäker, efteråt var stolt över sin prestation. Respondenterna delade presentationen på hälften med sina partners och turades om att presentera.

”Me jaettiin silloin sitä tekstiä puoliksi ja sitten minä muistan että minun parilla oli paljon vuosilukuja. Se aina yritti ensin ja sitten minä sanoin suomeksi sille mitä se oli, silleen hiljaa, niin sitten se kuitenkin toisti sen. Kyllä hän varmaan siitä oppikin”

Föredraget handlade om finsk kultur och den finskspråkiga gruppen var förvånade över hur lite deras partners visste om till exempel typiska finska företag, politiker eller artister. Respondenterna trodde till först inte att uppgifter om finsk kultur skulle vara nödvändiga, eftersom finsk kultur är något som alla finländare borde känna till. På så sätt upplevde respondenterna att det trots allt finns en liten skillnad mellan finstalande och svensktalande i Finland. Trots detta vill F2 påpeka att skillnaderna inte är särskilt stora jämfört med ifall man skulle ha gjort arbetet med till exempel en amerikan.

”Tuo kulttuuri oli tavallaan vähän turha, että ei se ole mitään kulttuuriopetusta, vaan että me tehdään yhdessä tällainen juttu”

”Ainakin se ajatus mitä itselläni on ollut, on että ne osaisi paljon enemmän. Esimerkiksi Kari Tapio tai Katri Helena tai joku semmoinen. Kyllä yllätti kun he eivät tienneet, tällaista perus suomenkielistä musiikkia”

6.4 Sammanfattning av resultaten

Den svenskspråkiga gruppen anser att uppgifterna med fokus på form är för traditionella för tandemundervisning. Med traditionell menas att uppgifterna lika bra kunde höras hemma på en vanlig språklektion. Uppgifter som stöder direkt ordinlärning upplevs som tidstjuvar inom tandemundervisningen. Gruppen anser att arbetssätten och uppgifterna i tandem borde vara anpassade så att det krävs att paret samarbetar för att uppgiften ska fungera. Enligt respondenterna möter inte de formfokuserade uppgifterna detta och bör därför hellre användas som läxa eller tilläggsuppgift. Enligt gruppen får kurserna ändå gärna innefatta styrda uppgifter, eftersom de i början av kurserna bidrar till trygghet och till att man senare kan övergå till mer krävande uppgifter.

Den finskspråkiga gruppen upplever uppgifter med fokus på form som roliga och lärorika. Gruppen anser att det är viktigt att ha ett rikt ordförråd och ett bra språk som grund när man ska lära sig ett nytt språk. De formfokuserade uppgifterna skapar en god grund för inläringen och uppbyggnaden av språket. Respondenterna anser även att grammatik och ord går snabbare att lära sig när man hela tiden har en modersmålstalare till hands. Respondenterna upplever inte de formfokuserade uppgifterna som speciellt styrda, eftersom varje par har möjlighet att göra uppgifterna på sitt eget sätt och på sin egen nivå. Gruppen är överens om att de bästa uppgifterna i tandem är sådana som går att anpassa efter paret och vad de klarar av.

Den svenskspråkiga gruppen upplever största delen av de innehållsfokuserade uppgifterna som välfungerande. Det bästa med uppgifterna enligt respondenterna är att de har möjlighet att själva påverka och hitta på till exempel egna dialoger. Uppgifter med fokus på innehåll upplevs som mångsidiga, eftersom de täcker många inlärningsområden på en gång. Paren kan prata friare och är inte bundna till texter. Respondenterna upplever att de lär sig bra när de får olika alternativ av modersmålstalaren samt att de blir rättade. Gruppen upplever att innehållsfokuserade uppgifter är svåra ifall instruktionerna och diskussionsunderlagen är vaga. Studerandena är överens om att individerna i paret måste själva ta mera initiativ vid innehållsfokuserade uppgifter och att man lär känna partnern bättre när man får dela med sig av åsikter och synpunkter vid t.ex. diskussioner.

Den finskspråkiga gruppen har delade meningar angående de innehållsfokuserade uppgifterna. Gruppen upplever att innehållsfokuserade uppgifter kräver att paret måste ta större initiativ och ansvar för att uppgiften ska fungera. Gruppen är överens om att de innehållsfokuserade uppgifterna måste vara aningen styrda för att fungera i alla par. Respondenterna upplever att uppgifterna är bra ifall de kan anpassas till parets språkliga nivå. Uppgifterna främjar flera delar av språkinläringen, men texterna upplevs ofta som för svåra och kompakta. Respondenterna upplever att det är lättare att väcka en diskussion ifall uppgiften innefattar ett omfattande diskussionsunderlag och har ett tydligt fokusområde.

Den svenskspråkiga gruppen har upplevt alla uppgifter med fokus på form och innehåll som roliga och lärorika. Enligt gruppen är uppgifterna mångsidiga och breda i och med att de innehåller både fria och styrda uppgifter. Gruppen anser att

uppgifterna är fungerande i tandem samt lätta och ganska snabba att genomföra. Respondenterna uppskattar uppgifter med aktuella teman eller ämnen. Uppgifterna kräver ofta att båda i paret kan kommunicera och diskutera på ett mångsidigt sätt. Gruppen anser att det var viktigt att partnern erbjuder stöd och trygghet.

Den finskspråkiga gruppen upplever uppgifterna med fokus på form och innehåll som fungerande. Gruppen anser att uppgifterna är bra när de är styrda, men ändå ger paren svängrum och rätt att göra som det passar dem bäst. Gruppen upplever att det är lättare att kunna gå djupare in i uppgifter ifall temat är styrt eller lättförståeligt. Uppgifterna fungerar bättre i slutet av en kurs, eftersom paret då är bekvämare med varandra och klarar av att diskutera på ett djupare plan. Gruppen anser att det är givande att få vara i rollen som språklig modell och stöd och stöda sin partner inom uppgifterna.

Både den svensk- och finskspråkiga gruppen lyfte fram i nästan alla uppgiftstyper vikten av att ha en bra partner. Enligt grupperna kan man få alla uppgifter att fungera bra, så länge båda i paret är samarbetsvilliga och vill lära sig. Grupperna lyfte även fram hur viktigt det är att anpassa uppgifterna till den nivå som den lärande parten är på, och att både en för svår och en för lätt uppgift kan vara dåliga ifall de inte anpassas efter parets kunskapsnivå. Grupperna ansåg även att det är en stor skillnad på vilka typer av uppgifter som placeras i början och i slutet av en kurs. Enligt respondenterna bör det finnas mer lekfulla och styrda uppgifter i början för att skapa trygghet i inläringen och mellan individerna i paret, medan friare och mer diskussionsorienterade uppgifter passar bättre i slutet. Grupperna upplever att svårighetsgraden på en uppgift påverkas av uppgiftstyp, teman samt instruktioner.

7 Diskussion

I diskussionskapitlet kommer jag att diskutera resultaten av min undersökning mot den skrivna teorin. Jag kommer även att diskutera mitt val av metod och hur den har fungerat för min undersökning. Till sist kommer jag att ge förslag till fortsatt forskning inom tandem.

7.1 Resultatdiskussion

Den svensk- och finskspråkiga gruppen upplever vissa av uppgifterna likadant och vissa helt annorlunda. Uppgifterna som jag använde mig av var indelade i tre kategorier i enlighet med Hieta-Koivistos (2014) uppgiftskategorisering: *uppgifter med fokus på form*, *uppgifter med fokus på innehåll* och *uppgifter med fokus på form och innehåll*. Av dessa tre kategorier har uppgifter med fokus på både form och innehåll upplevts som mest meningsfulla av båda grupperna. Båda grupperna är överens om att det är bra med uppgifter som stöder både de lingvistiska och de kommunikativa färdigheterna. Studerandena upplever att de lär sig bäst genom innehålls- och formfokuserade uppgifter. Genom att uppgifterna har ett tudelat fokus på både form och innehåll upplever respondenterna att inläringen blir mera effektiv och att språket stöds på flera olika sätt. Ett av de främsta målen med klasstandem är att utveckla studerandenas kommunikativa språkförmåga, och detta förutsätter att tandempartnerna inte endast kan använda språket i en autentisk situation med andra målspråkstalare, utan att de även har kunskap om språkets system. Språklig form och innehåll bygger på varandra och båda delarna behövs för att man ska kunna lära sig ett språk. (Karjalainen, 2015, s. 12; Lindberg, 1996, s. 29). Även inom tandem har man ett tudelat fokus på form och innehåll (Brammerts & Calvert, 2003, s. 32–33), och undersökningens resultat visar att uppgifter med tudelat fokus har upplevts som mest främjande för språkinläringen av både språkgrupperna.

Inom tandem är lärandet självstyrkt, partnerna i ett tandempar ska alltså själva bestämma över hur de utvecklar sitt lärande. (Karjalainen, 2015, s. 1). Uppgifterna bör därför vara mer eller mindre justerbara, eftersom tandemparen är unika, på olika nivåer och har olika förutsättningar. Respondenterna anser att de bästa uppgifterna är

sådana som har tydliga instruktioner, men som ändå går att anpassa efter parets nivå av kunnande. Även om tandem handlar om att studerandena ska få bestämma över sin egen inläring verkar det som att de ändå vill bli styrda av läraren till en viss mån. Uppgiften får alltså gärna vara styrd, men ska gå att modifiera ifall så krävs. En bra uppgift kan försämrats av bristfälliga instruktioner, och på samma sätt kan en svår uppgift underlättas av tydliga instruktioner. Instruktionerna för till exempel internetuppgiften (se kap 6.3; bilaga 8) upplevs som aningen bristfälliga. De flesta respondenter var överens om att modersmålstalaren sade vad som skulle skrivas, medan andraspråkläraren skrev. På så vis samarbetar inte tandemparen på ett sätt som inom tandem förespråkas. Instruktionerna upplevs även som bristfälliga i flera andra uppgifter, till exempel diskussionsuppgiften (bilaga 10) och korsordsuppgiften (bilaga 6)

Enligt Lindberg (1996, s. 30) är det inom kommunikativ språkundervisning viktigt att ta tillvara inlärnarnas egna erfarenheter och använda dessa som utgångspunkt för undervisningen. Materialet bör vara autentiskt och studerandena bör kunna koppla språkinläringen till sådant som berör dem själva. Även enligt den nationella läroplanen ska eleven kunna ta ansvar för sitt eget lärande, handla självständigt och sätta upp egna mål. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16). Respondenterna i min undersökning upplever att om uppgiften har tyngdpunkten på innehållet är det desto viktigare med ett bra tema. Temat får gärna vara aktuellt och något som berör studerandenas vardag överlag. Grupperna anser även att det är viktigt att placera uppgifter med enklare teman i början av kurserna. Svårare teman är lättare att behandla i slutet av kursen när individerna i paret är bekvämare med varandra och målspråket. Trots detta anser studerandena att en bra partner är av större vikt än ett intressant tema.

Vikten av att ha en bra partner i sitt tandempar är något som alla respondenter är överens om. Grupperna upplevde att en bra tandempartner gjorde att de även lärde sig något under en sämre uppgift. Ifall uppgiften var lätt fanns tandempartnern där för att trigga andraspråkstalaren till att ta en svårare väg och ifall uppgiften var svår fanns partnern där som stöd. Respondenterna ansåg att ifall partnern var en bra språkmodell ville även respondenterna själva engagera sig mera i rollen som språklig modell och stöd. Allt detta stödjer sig på principen om ömsesidighet, som bygger på att individerna i ett tandempar behöver varandras hjälp, men även stöder varandra.

Engagemang är viktigt från bådas sida. (Brammerts, 1996, s. 3; Brammerts, 2003, s. 14). Enligt Brammerts (1996, s. 2–3) och Kötter (2003, s. 36) leder det turvisa rollbytet till att modersmålstalaren får en förståelse för andraspråkstalarens behov och svårigheter. Teorin bekräftas av upplevelserna hos respondenterna.

Uppgifter med fokus på innehåll består ofta av olika diskussionsuppgifter. Respondenterna anser att diskussionsuppgifter är viktiga eftersom det är tack vare dem som de lär sig att våga prata och inser att det är okej fast man säger fel ibland. Även här är det enligt grupperna viktigt att ha en bra partner – ifall partnern är tyst och blyg är det svårt att få igång en ordentlig diskussion. Det är även svårt att lära känna sin partner ifall denne aldrig uttalar sina egna åsikter utan endast håller med. Den svenskspråkiga gruppen ansåg att det var bra med uppgifter där fokus ligger mer på innehållet (vad som sägs/skrivs) än på formen (hur det sägs/skrivs). Inom tandem vill man att fokus ska vara på det innehållsmässiga, eftersom det ofta är i till exempel diskussionskontext inläringen sker i och med att paret samarbetar och hjälper varandra utan facit eller färdiga repliker. (Karjalainen, 2015, s. 12.)

Diskussionsuppgifter är alltså viktiga, och respondenterna diskuterade för- och nackdelar med att ha uppgifter med stort fokus på innehåll i början kontra i slutet av en kurs. De flesta respondenter är överens om att innehållsfokuserade uppgifter som kräver mycket eget initiativ är bättre i slutet, medan mera lekfulla uppgifter som till exempel spel är bättre i början för att lära känna sin partner. Enligt Vygotskij leder lärande till utveckling och därför är det viktigt att uppgifter som kräver mera görs senare, medan de lättare uppgifterna görs i början. Respondenterna anser att det är viktigt att man inom paret lär känna varandra i början för att samarbetet inom uppgifterna ska fungera. Lärandet är på så vis socialt betingat och för att inläring ska ske måste utveckling och lärande gå hand i hand. (Smidt, 2010, s. 80–81; Vygotskij, 1978, s. 84.)

Respondenterna ansåg att det svåraste med alla uppgifter var att förklara grammatik i roll som språklig modell och stöd. Respondenterna upplevde många gånger sig själva som otillräckliga, och studerandena kände att deras kunskap inte räckte till. Grupperna har en lektion per vecka inom språkundervisningen i tandem där språkgrupperna undervisas var för sig i målspråket. Under dessa lektioner jobbar grupperna en hel del med grammatik som ska förbereda studerandena för

tandemlektionerna. På så sätt är det inte heller modersmålstalarens roll att undervisa andraspråkstalaren i grammatik under tandemlektionerna, utan det ska räcka med att andraspråkstalaren har grundläggande färdigheter i tandemspråket. (Karjalainen, 2011, s. 37–38; Karjalainen, 2015, s. 12–13; Kötter, 2002, s. 36–37). Tandemetoden går inte ut på att personen som agerar som språklig modell och stöd ska kunna förklara språkliga former för sin partner, utan att hen, via de kunskaper som hen redan har, ska kunna stöda partnern i grundläggande språkbildning (se kap 4.1). Man kan diskutera ifall uppgifterna i så fall verkligen möter tandemparens kunnande eller ifall grammatikundervisningen i den normala språkundervisningen möjligtvis är för snäv. Problemet kan även bero på ifall studerandena självmant axlar för stort ansvar som språklig modell och stöd. Annat som orsakar svårigheter kunde vara att modersmålstalaren har svårt att förklara grammatik på sitt eget modersmål. Ofta vet modersmålstalaren bara när något är rätt eller fel, men känner inte till grammatiken bakom.

Ett annat problem som grupperna upplevde som svårt var ifall andraspråkstalaren/tandempartnern ville bli rättad vid minsta lilla grammatikaliska fel. Enligt tandemprincipen om autonomi ska tandemparen själva bestämma över sin inläring: målsättningar, tillvägagångssätt och mängden hjälp som behövs. Respondenterna anser att autonomiprincipen annars är välfungerande och ett bra sätt för paren att kunna jobba på sin egen nivå, men att den även lätt tillämpas fel. Ifall modersmålstalaren måste fokusera på andraspråkstalarens felanvändning till hundra procent är det svårt att få uppgiften att löpa smidigt. (Brammerts, 1996, s. 3–4; Brammerts, 2003, s. 14.)

Uppgifterna med fokus på form är den kategori där språkgruppernas upplevelser är mest olika. Den svenskspråkiga gruppen upplevde att de formfokuserade uppgifterna krävde minst samarbete och att man lätt kunde fuska sig igenom uppgifterna. Modersmålstalaren ger svaret och andraspråkstalaren skriver. Enligt den svenskspråkiga gruppen borde arbetssätten och uppgifterna i tandem vara utformade på ett sätt som kräver samarbete. Målet med tandem är att lära sig det andra språket genom autentisk kommunikation (Karjalainen, 2015, s. 12), och gruppen upplever därför formfokuserade uppgifter som aningen förvirrande. Den finskspråkiga gruppen ansåg däremot att det var tvärtom: formfokuserade uppgifter behövs i tandem och tack vare tandempartnern kan man *inte* fuska sig igenom uppgifterna, så

som man kunde under en vanlig språklektion. De finskspråkiga respondenterna upplever att de formfokuserade uppgifterna skapar en god grund för ett gott språk med ett rikt ordförråd.

Orsakerna till språkgruppernas olika inställning till formfokuserade uppgifter kan vara olika. Språkgrupperna är kanske vana med olika sätt att lära sig sitt eget modersmål och hur undervisningen i deras förstaspråk är uppbyggd. En annan orsak kan vara ifall studerandena i den finskspråkiga gruppen är mera familjära än de svenskspråkiga studerandena med att jobba med formfokuserade uppgifter inom språkundervisningen. Lägg väl märke till att formfokuserad inte betyder samma sak som styrd: både den svenskspråkiga och den finskspråkiga gruppen är positivt inställda till styrda uppgifter ifall de utförs under rätt tidpunkt under tandemkursen. Formfokuserad innebär att uppgifterna innehåller mera traditionell grammatikundervisning, som till exempel ordinläring eller rättstavning.

Den svenskspråkiga gruppen är mer positivt inställd till uppgifterna med fokus på innehåll än den finskspråkiga gruppen. Den svenskspråkiga gruppen ansåg att de innehållsfokuserade uppgifterna var mångsidiga och roliga, medan den finskspråkiga gruppen ansåg att flera av uppgifterna var lite besvärliga och borde vara mer styrda. Respondenterna i den finskspråkiga gruppen nämner även att flera av de innehållsfokuserade uppgifterna vore svåra att utföra även på sitt eget modersmål – kanske det finns en kunskapsskillnad mellan de svensk- och finskspråkiga studerandena.

Ett tydligt mönster syns i att de finskspråkiga respondenterna är mer positiva till formfokuserade uppgifter, medan de svenskspråkiga respondenterna är mer positiva till uppgifter med fokus på innehåll. Trots detta möts språkgrupperna i mitten, där båda anser att uppgifter med fokus på både form och innehåll är främjande. Eftersom min undersökning är begränsad och innehåller så få respondenter kan jag inte göra generaliseringar om språkgrupperna, men det finns definitivt rum för mera forskning inom området.

7.2 Metoddiskussion

När jag började fundera på min magisteravhandling var jag intresserad av att skriva den med ett kvantitativt förhållningssätt. Jag bestämde mig ändå för att först fundera på vad jag vill mäta och låta ansatsen forma sig därefter. Eftersom jag ville mäta studerandes upplevelser blev ansatsen kvalitativt fenomenologisk. Jag valde alltså inte att låta metoden bestämma datainsamlingen, utan tvärtom låta datainsamlingen bestämma metoden. (Larsen, 2009, s. 22.) Eftersom mina respondenter har deltagit i tandemkurserna blev det automatiskt så att jag mätte upplevelser, inte uppfattningar.

Intervju var det naturligaste valet för min undersökning och metoden var bekant eftersom jag använde mig av samma datainsamlingsmetod i min kandidatavhandling (Viinikka, 2014). De flesta intervjuer har en låg grad av strukturering, vilket innebär att intervjuaren utvecklar intervjun vartefter som hen får svar på de frågor som ställs. Jag anser att min intervju är semistrukturerad. (Patel och Davidson, 2011, s. 81). Jag använde mig av en intervjumanual som grund för intervjun, detta för att skapa någon form av ram kring intervjun samt att ha något att falla tillbaka på ifall fokus hamnade på fel saker. Jag valde även att skicka manualen till respondenterna på förhand så att de skulle ha lite tid på sig att fundera på frågorna.

Jag valde att göra intervjuerna i två grupper, en grupp för de finskspråkiga och en grupp för de svenskspråkiga, istället för att intervjua respondenterna en i taget. Inom metodforskning är gruppintervjuer kritiserade, mest på grund av att det uppstår etiska problem med tystnadsplikten samt att grupsituationen kan leda till att alla inte kommer till tals. Det finns även en risk att respondenterna inte är fullt ärliga med sina svar ifall de inte vågar uttrycka sina åsikter inför gruppen. (Larsen, 2009, s. 85–86; Trost, 2008, s. 24–27.) Detta var något som jag var medveten om innan intervjuerna och på så vis kunde jag vara extra noga med att problem av dessa slag inte skulle uppstå. Jag kunde inte styra över respondenternas grad av ärlighet i svaren, men jag kunde se till att alla kom till tals. Naturligtvis kan jag inte i efterhand säga att dessa är respondenternas upplevelser till hundra procent, men jag måste förlita mig på att de har varit ärliga under intervjun. Enligt Trost (2008, s. 25–26) axlar intervjuaren ett stort ansvar under gruppintervjuer och jag upplevde även gruppintervjuerna som tyngre än vanliga intervjuer. Under en och samma intervju måste man ta hänsyn till tre personer på samma gång som man måste leda

diskussionen rätt. Jag märkte även att det under båda intervjuerna fanns en dominant person i gruppen, medan de andra två höll sig lite bakom. (Trost, 2008, s. 25–26). I den situationen var det viktigt att uppmana de tystlåtna lite extra. Även ifall jag som intervjuare försökte styra diskussionen, var den insamlade mängden material inte konsekvent lika fördelad mellan respondenterna. Detta beror på att gruppens åsikter ofta följde den dominanta respondentens åsikter. På så sätt påverkades även mina gruppintervjuer av den sociala kontrollen (Larsen, 2009, s. 85–86; Trost, 2008, s. 24–27).

Jag upplevde personligen inte stämningen under intervjusituationen som tryckt: eftersom respondenterna har studerat tillsammans under tre års tid var de bekväma med varandra och situationen. Det var inte heller svårt att få diskussionen att flyta på eftersom respondenterna hade uppgifterna framför sig att fokusera och fundera på. Jag ledde diskussionen men kunde ändå hålla mig i bakgrunden så länge gruppen diskuterade sina upplevelser av uppgifterna. Intervjusituationen var lite annorlunda, eftersom jag valde att bygga upp intervjun som en gruppdiskussion hellre än som en traditionell intervju. Detta är ett vanligt sätt att göra gruppintervjuer på (Svenning, 1997, s. 130). Genom diskussion kunde jag få fram både individuella och kollektiva åsikter, vilket ger mina resultat bredd.

Urvalet av mina respondenter gjordes via själv-selektion, och jag kunde på så vis inte styra vilka respondenter som deltog i undersökningen. Jag hade ändå tur och fick en bra varians inom gruppen. Som jag nämnde tidigare så kan jag inte statistiskt generalisera mina resultat och säga att alla finsk-/svenskspråkiga inom klasstandem tänker på samma sätt som respondenterna, men jag har ändå fått en inblick i vilka upplevelser som finns bland tandemparen. (Larsen, 2009, s. 77.) Även det är ett viktigt resultat.

För mig var det viktigt att fånga upp hela intervjun och därför använde jag mig av en diktafon, röstinspelningsprogram på min smarttelefon samt en videokamera. Tack vare de tre olika inspelningsalternativen fick jag uppfångat ljudet från tre olika håll samt respondenternas kroppsspråk på bild. När jag bearbetade materialet märkte jag att hörbarheten ibland var sämre på en inspelning, och kunde då ta hjälp av en annan för att få fram svaren tydligt. På så vis kompletterar mina inspelningar varandra. (Trost, 2005, s. 53–54). Trots detta måste jag inflika att material som samlas in under

enskilda intervjuer nog är lättare att bearbeta än material från gruppintervjuer: jag märkte att det är väldigt lätt hänt att man blandar ihop respondenterna vid utskrivningen av intervjun, och på så vis riskeras även undersökningens validitet.

Jag ville själv välja ut vilka uppgifter som skulle diskuteras under intervjuerna. Jag utgick från Hieta-Koivistos (2014) kategorisering och plockade ut femton olika uppgifter. Ur dessa femton plockade jag vidare ut de åtta som senare användes under intervjuerna. Jag anser att jag har fått en bra variation mellan uppgifterna och att antalet var helt tillräckligt. I efterhand skulle jag möjligtvis ha plockat med ytterligare en formfokuserad uppgift för att alla kategorier skulle innehålla lika många uppgifter.

Angående uppgifterna måste läsaren komma ihåg att flera faktorer påverkar vilka resultat jag har fått fram. Inom uppgifterna fungerar alltid en språkgrupp som språklig modell och stöd och en språkgrupp som lärande part, och ifall språkgruppernas roller vore omsvängda kunde resultaten och upplevelserna vara helt annorlunda jämfört med mina nuvarande resultat. Det är även viktigt att minnas att en uppgift inte täcker en hel uppgiftstyp – bara för att den svenskspråkiga gruppen inte gillade grammatikuppgiften (se bilaga 4) behöver det inte innebära att språkgruppen ogillar *alla* grammatikuppgifter inom tandem. Alla uppgifter är olika, och upplevelserna är olika beroende på vilken typ av uppgift jag har valt att lyfta fram.

7.3 Avslutning och förslag till fortsatt forskning

Syftet med min avhandling var att beskriva hur svenskspråkiga och finskspråkiga studerande i slutskedet av gymnasiet upplever klasstandem som undervisningsmodell och metod för språkinläring. Jag valde att fokusera på de uppgiftstyper som har använts inom tandem. Klasstandem är en relativt ny form av närtandem, vilket betyder att det finns rum för vidare forskning inom området. Klasstandem som pilotprojekt tar slut 2015, men projektgruppen bakom kommer att fortsätta utveckla klasstandem som undervisningsmodell. Eftersom fysiska möten inte alltid är möjliga fokuserar man från och med 2015 på att utveckla en virtuell tillämpning,

eKlasstandem (2015–2018). Syftet är att tillgängliggöra klasstandemmodellen för alla skolor i Finland med hjälp av informations- och kommunikationsteknik. Inom *eKlasstandem* kommer en hel del forskning att göras och det blir spännande att se hur projektet utvecklas och hur undervisningsmodellen fungerar i jämförelse med *Klasstandem*. (*Klasstandem*, 2013.)

Som jag tidigare nämnde i resultatdiskussionen finns det rum för forskning kring språkgrupperna inom klasstandem. Utgående från min avhandling kunde man undersöka *varför* språkgrupperna har så olika åsikter och upplevelser och på vilket sätt språkundervisningen som de har fått före tandemkurserna påverkar tandeminläringen. Det vore även intressant att jämföra upplevelser av tandem mellan en- och tvåspråkiga.

I början av min undersökning var jag även intresserad av att undersöka hur studerande inom tandem ser på sin egen språkliga och kulturella utveckling. Under tandemkurserna kommer paren oundvikligen i kontakt med den finska/finlandssvenska kulturen. Anser tandemparen att deras syn på finskspråkiga/svenskspråkiga i Finland har förändrats under kursens gång? I detta fall är det attitydförändringar som ska studeras. Den språkliga utvecklingen kunde studeras på olika kompetensnivåer. Hur upplever studerande att de har utvecklats till exempel lingvistiskt, strategiskt och kommunikativt?

I mina resultat framkommer det att studerande upplever grammatiken på det egna modersmålet som svårt och att det är jobbigt att förklara grammatik för tandempartnern. Här finns det rum för forskning om språkmedvetenhet och hur tandem även utvecklar det egna modersmålet hos studerande.

Jag är väldigt glad över att ha fått vara med och ta del av pilotprojektet *Klasstandem* (2012–2015). Genom att utveckla kommunikativa undervisningsmodeller hjälper vi inte bara studerande att lära sig andraspråk/främmande språk på ett bredare sätt, utan vi utvecklar även språklärarnas kompetenser i klassrummet på gräsrotsnivå. Genom att forska vidare inom området kan modellerna utvecklas och förbättras ytterligare.

Litteraturförteckning:

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.

Björkskog, L. (2013). *Lärarens roll i tandemundervisning. En fallstudie av lärares orientering mot språkrelaterade aspekter i interaktion med gymnasiestuderande*. Magisteravhandling för Pedagogiska fakulteten. Vasa: Åbo Akademi.

Brammerts, H. (1996). Tandem via Internet och International E-Mail Tandem Network (s. 1–16). Ingår i Jonsson, B., Brammerts, H. & Little, D. (red.) *Språkinläring i tandem över internet: en handledning*. Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora.

Brammerts, H. (2003). Språkinläring i tandem och inlärares autonomi: om utvecklingen av ett koncept (s. 13–22). Ingår i Jonsson, B. (red.) *Självstyrd språkinläring i tandem: en handbok*. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.

Brammerts, H. & Calvert, M. (2003). Att lära genom kommunikation i tandem (s. 31–44). Ingår i Jonsson, B. (red.) *Självstyrd språkinläring i tandem: en handbok*. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.

da Silva, A.B. (1996). Analys av texter (s. 169–206). Ingår i Svensson, P-G. & Starrin, B. (red.) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande (s. 31–74). Ingår i Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. & Igland, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. (s. 75–94). Ingår i Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ellis, R. (1993). *Second language acquisition research: How does it help teachers?* *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press.

Gibbons, P. (2009). *Stärk språket stärk lärandet – språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Hieta-Koivisto, A. (2014). *Innehåll och form i tandemuppgifter – en fallstudie av tandempartnernas metaspråkliga diskussioner i klasstandem*. Magisteravhandling för Pedagogiska fakulteten. Vasa: Åbo Akademi.

Hoppela, P. (2014). *Språkbyten i tandemsamtal*. Magisteravhandling för Pedagogiska fakulteten. Vasa: Åbo akademi.

Johnson, K. & Johnson, H. (1998). *Encyclopedic Dictionary of applied linguistics*. Malden, MA, Oxford and Carlton, Victoria: Blackwell Publishers.

Jokiranta, A. (2015). *Svenskans ordföljd i tal hos språkbadselever och gymnasister i klasstandem*. Avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa: Vasa universitet.

Järvisalo, S. (2015). *Inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier hos två gymnasister i klasstandem*. Avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa: Vasa universitet.

Karjalainen, K. (2009). Vägg å väg. Inlärn timer av ord via muntlig kommunikation (s. 193–203). Ingår i M. Enell-Nilsson & N. Nissilä (Red.), *VAKKI Symposium XXIX. Språk och makt*. Vasa: Vasa universitet.

Karjalainen, K. (2010). Va hette den orden? Att uppmärksamma förståelse i FinTandem (s. 118–129). Ingår i N. Nissilä & N. Siponkoski (Red.), *VAKKI Symposium XXX. Språk och känslor*. Vasa: Vasa universitet

Karjalainen, K. (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Acta Wasaensia 244, Språkvetenskap 43. Vasa: Vasa universitet.

Karjalainen, K. (2015). Tandemstudier i skolkontext (s. 12-13). Ingår i tidsskriften *POPPIS 1/2015*. Hämtad 5.8.2015.

http://www.suomenruotsinopettajat.fi/images/Poppis_1-15_Tandemstudier1.pdf

Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F. & Björkskog, L. (2013). *Classroom tandem – Outlining a model for language learning and instruction*. International Electronic Journal of Elementary Education.

Klasstandem. (2013). *Projektet Klasstandem*. Hämtad 5.8.2015.

<http://www.klasstandem.com/projektet-klasstandem/>

Klasstandem. (2013). *Vad är eKlasstandem?* Hämtad 25.8.2015.
<http://www.klasstandem.com/eklasstandem/vad-ar-eklasstandem/>

Klasstandem. (2013). *Vad är klasstandem?* Hämtad 4.8.2015.
<http://www.klasstandem.com/vad-ar-klasstandem-/>

Klasstandem. (2013). *Vad är tandem?* Hämtad 5.8.2015.
<http://www.klasstandem.com/vad-ar-tandem-/>

Kvale, S. (1996). *Interviews – an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.

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

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

Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. I Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Larsen, A.K. (2009). *Metod helt enkelt – en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

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

Lundahl, B. (2009). *Engelsk språkdidaktik – texter, kommunikation, språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur AB.

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

Olsson, H. & Sörensen, S. (2007) *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. (2013) Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext. Ingår i *Kielikoulutuspolitiikan verkosto* 10.5.2013. Hämtad 5.8.2015.

<http://www.kieliverkosto.fi/article/klasstandem-i-en-tvasprakig-skolkontext/>

Sahlström, F., Forsman, L., Hummelstedt-Djedou, I., Pörn, M., Rusk, F. & Slotte-Lüttge, A. (2013). *Språk och identitet i undervisning – inga konstigheter*. Stockholm: Liber AB.

Sigurd, B. & Håkansson, G. (2007). *Språk, språkinläring och språkforskning*. Lund: Studentlitteratur AB.

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

Starrin, B. & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. I Svensson, P-G. & Starrin, B. (red.) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Svenning, C. (1997). *Metodboken – en bok om samhällsvetenskaplig metod och metodutveckling*. Lund: Lorentz Förlag.

Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? Ingår i Svensson, P-G. & Starrin, B. (red.) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag (Bokförlaget Prisma).

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

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.

Utbildningsstyrelsen. (2015). *Grunderna för läroplan*. Hämtad 4.8.2015.
http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*.

Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk 1 - Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Viinikka, C. (2014). *Tysta elever är ett problem - En kvalitativ intervjustudie om hur ämneslärare i A-finska i årskurserna 7-9 uppfattar kommunikativ språkundervisning samt hur de förverkligar sin finskundervisning i praktiken*. Opublicerad avhandling för pedagogie kandidatexamen. Vasa: Åbo Akademi.

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

Bilaga 1. Utskick av intervjuguide till respondenter (svenska)

Syftet med min undersökning är att beskriva hur finskspråkiga och svenskspråkiga studerande i slutskedet av gymnasiet upplever tandemundervisning.

Stödfrågor till intervju:

1. Vilka typer av uppgifter minns ni bäst från tandemlektionerna?
2. Vilka uppgifter föredrar ni?
3. Vilka huvudteman minns ni?
4. Vilka har varit roliga/jobbiga?
5. Har ni fått ge feedback/framföra önskemål kring uppgifterna?
6. Vilka är de vanligaste problemen som uppstår med tandempartnern?
7. När ni har haft finsklektioner, vad har varit svårt att gå igenom/förklara åt era tandempartners?
8. Hur lär ni er finska bäst?
9. Hur upplever du din roll i tandemparet?
10. Har ni haft bra tandempar?
11. Har ni lärt er bra med ert tandempar?
12. Hur har det funkat med att ha er tandempartner som "lärare?"
13. Varför inte? / På vilket sätt?
14. Hur har det känts att själv ha fått vara i "lärarrollen"/mentorrollen?
15. Bra/dåligt? Varför?

Bilaga 2. Utskick av intervjuguide till respondenter. (finska)

Tutkimuksen tarkoitus on kuvata, miten suomenkieliset ja ruotsinkieliset lukiolaiset kokevat tandemopetuksen lukion loppuvaiheessa.

Haastattelun tukikysymykset:

1. Minkälaiset tehtävät muistatte kaikista parhaiten tandemtunneista?
2. Minkälaisista tehtävistä piditte?
3. Minkälaisia pääteemoja muistatte?
4. Mitkä ovat olleet hauskoja/ikäviä?
5. Oletteko saaneet antaa palautetta tai toivomuksia tehtävistä?
6. Mitkä ovat tavallisimmat ongelmat, mitä voi syntyä tandemkumppanin kanssa?
7. Kun olette olleet suomenkielen tunnilla, mikä on ollut vaikeaa selittää tai käydä läpi kumppanin kanssa?
8. Miten opitte ruotsin kieltä parhaiten?
9. Miten koitte roolinne tandemparissa?
10. Onko teillä ollut hyviä tandempareja?
11. Oletteko oppineet hyvin tandemkumppanien kanssa?
12. Miten on toiminut, kun kumppaninne on toiminut ”opettajana”?
13. Miksi ei? Miten?
14. Miltä on tuntunut itse olla ”opettajana”/mentoriroolissa?
15. Hyvin/Huonosti? Miksi?
16. Opiteko ruotsia paremmin tandemin kautta kuin tavallisen opetuksen kautta? Miksi?
17. Onko jotain mitä olette oppineet huonommin tandemkursseilla? Mikä, miksi?

①

Teidät on valittu koulunne oppilaskunnan hallitukseen ja tehtävänne on laatia lista asioista, joita haluatte koulussanne muuttaa/parantaa. Tämä lista on tarkoitus ojentaa koulun rehtorille. Ideoikaa yhdessä, ruotsinkielinen opiskelija kirjoittaa listan ja pari auttaa oikeinkirjoituksessa.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Bilaga 4. Grammatikuppgiften.

TEXTGALLERI BILDER OCH BERÄTTELSEN

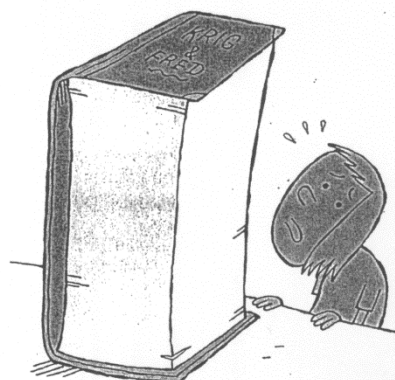
7a Täckdennä kirjallisuusaiheinen sanasto tekstin ja aakkosellisen sanaston avulla.

Substantiiveja	
	kirjallisuus
	kirja
	suosikkikirja
en berättelse 3	
en historia 3	
ett verk 5	teos
en dikt 3	runo
	romaani
en novell 3	novelli
en saga 1	satu
	lukija
ett läsintresse 4	lukuharrastus
en bokmal 2	lukutoukka
en deckarfantast 3	dekkarihullu
	kirjailija
	juoni
	päähenkilö



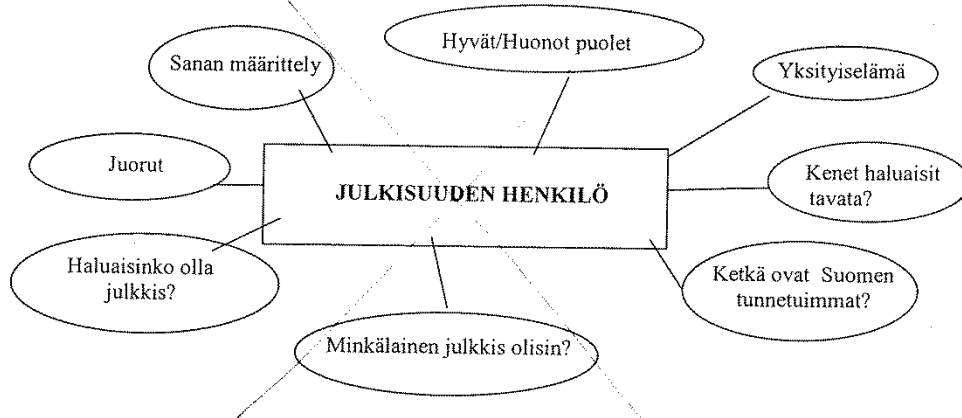
Verbejä	
	lukea
	lukea yhdeltä istumalta
	kirjoittaa
	kertoa
handla I om ngt	käsitellä jtk
utspela I sig	tapahtua

Adjektiiveja	
	mielenkiintoinen
	kiehtova
strålande (tpm)	loistava
trovärdig	uskottava
medryckande (tpm)	mukaansatempaava
	helppolukuinen
trist	tylsä
långtråkig	pitkästyttävä



Bilaga 5. Diskussions- och skrivuppgift.

B. Keskustelkaa yhdessä julkiksista ja julkiksena olemisesta. Voitte käyttää alla olevaa mind mapia apuna.



Tehtävä 6:

3

Lukekaa alla oleva yleisönosaston kirjoitus ja pohtikaa siinä esitettyjä näkökohtia. Laatikaa yhdessä luettelo/mind map, jossa listaatte omat perustelunne, miksi toisen kotimaisen kielen (sekä suomen että ruotsin) pitäisi olla/ei pitäisi olla pakollinen aine koulussa/kirjoituksissa. Eli miettikää molempia näkökulmia ja pyrkikää tekemään listastanne mahdollisimman kattava.

Sen jälkeen päätätte, kumpaan suuntaan kallistutte enemmän ja kirjoitatte Jussi Syrjälle vastauksen, jossa tuotte esille omat mielipiteenne asiasta. Eli joko väitätte Jussia vastaan tai olette hänen kanssaan samoilla linjoilla. Muistakaa myös perustella mielipiteenne kirjoituksessa! Keksikää oma otsikko.

VOIHAN PAKKORUOTSI!

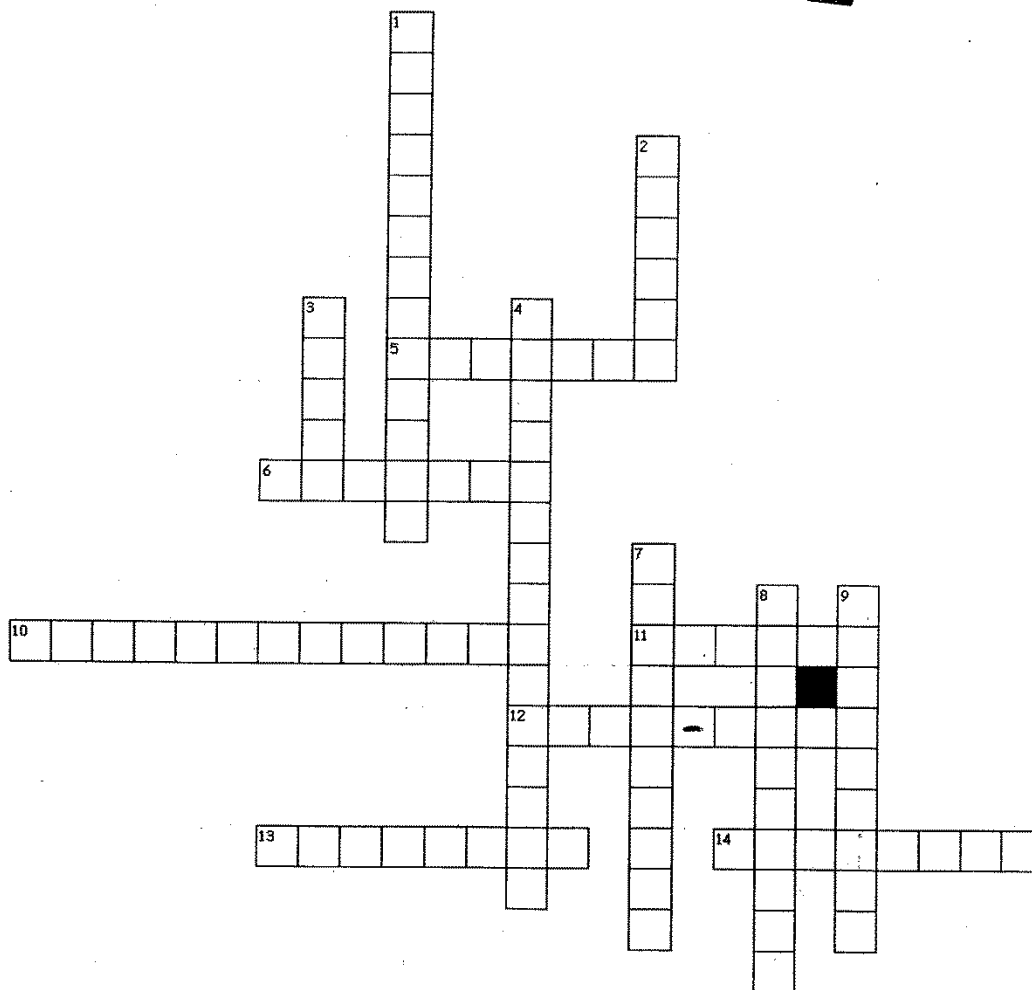
Minua on jo pitkään häirinnyt se, että koulussa on pakko opiskella ruotsia. Mihin me tarvitsemme ruotsin kieltä? Paljon mieluummin opiskelisin muita kieliä, kuten esimerkiksi venäjää, joka on tulevaisuuden kieli. En näekään ruotsin kielen opiskelussa mitään hyötyä, sillä ruotsia puhuu vain hyvin hyvin pieni osa maailman väestöstä. Ja toisaalta, kaikkihan osaavat englantia!

Minua raivostuttaa kuulla puheita siitä, että kaksikielisyys on rikkaus. Kaksikielisyys on vain resurssien tuhlausta ja aiheuttaa turhia kustannuksia, sillä esimerkiksi Vaasan kaupunki joutuu julkaisemaan kaiken materiaalin myös ruotsiksi. Kaikkien ruotsinkielisten tulisikin muistaa, että Suomessa puhutaan suomea!

Jussi Syrjä, Vaasa

4

Elokuvasanoja



vaakasuojaan

- 5. regissör
- 6. biroll
- 10. ljud effekter
- 11. budskap
- 12. premiär
- 13. producent
- 14. fysiska miljön och kostymerna utgörande helhet



pystysuoraan

- 1. manuskript
- 2. huvudroll
- 3. filmens händelseförlopp
- 4. motspelare
- 7. konflikt
- 8. rollfigur
- 9. scenograf

Bilaga 7. Sammanfattningsuppgift.

- 5) Ni ska båda två sammanfatta en text på svenska. Den ena tar text A och den andra text B. Bekanta dig först själv med texten i lugn och ro. Man behöver inte översätta ordagrant. Läs sedan högt frågan som finns under texten och diskutera den.

A

KIERRÄTYS

Pitääkö kännykkä vaihtaa usein uudempaan malliin ja pitääkö television olla aina vain isompi? Kännyköitä esimerkiksi myydään Suomessa vuosittain noin kaksi miljoonaa kappaletta. Jos olisi mahdollista kierrättää (*återanvända*!) kännyköitä, joku tulisi ehkä iloiseksi toisen käytetystä kännykästä. Nyt vanhat kännykät usein jätetään kaappiin. On laskettu, että kahdesta miljoonasta kännykästä voisi saada merkittävän määrän metalleja, esimerkiksi 30 kiloa kultaa ja 600 kiloa hopeaa. Pienenkin laitteen ekologinen selkäreppu - siis luonnonvaroja, joita tarvitaan sen "elämän" aikana - voi olla satoja, jopa tuhansia kiloja.

Mitä mieltä olet tekstin sisällöstä? Perustele.

B

LIIKENNE

Vaikka tavaroita kuljetetaan (*frakta*!) vähemmän laman (*depression -en*) aikana, ovat laivojen matkustajamäärät lisääntyneet. Turun satamassa ruotsinlaivojen matkustajamäärät lisääntyivät esimerkiksi alkuvuonna 2009 seitsemällä prosentilla. Laivayhtiöiden mukaan uudet laivat houkuttelevat uusia matkustajia, mutta syy on myös toinen. Ihmiset vaihtavat pitkät lomamatkansa lyhyempiin ja halvempiin laivamatkoihin. Lisäksi Ruotsin kruunu on edullinen, joten monet haluavat lähteä ostoksille Tukholmaan. Myös Tallinnaan matkustetaan entistä aktiivisemmin – syynä ovat uusien laivojen lisäksi matkojen suhteellisen edulliset hinnat. Tavaraliikenne vähentyi kaikissa Suomen satamissa, Helsingissä jopa 39 prosenttia ja koko maassa 30 prosenttia.

Mitä mieltä olet tekstin sisällöstä? Perustele.

Tandemtunti 22.4/25.4

TEEMA: suomalainen kulttuuri

A. LÄKSY:

Vg:n opiskelijoilla oli läksynä lukea *Vadelmavehepakolaista* noin sivulle 100. Kerro kirjan tapahtumista apukysymysten avulla:

- Kuka Petri Takala on ja miksi Mikko vihaa häntä? Kerro heidän tapaamisestaan.
- Miksi Mikko haluaa erota Suomen armeijasta?
- Miksi Mikko ostaa paljon elektroniikkalaitteita ennen Thaimaan matkaansa jouluna 2004 ja mitä hän tekee niillä?
- Mitä sivujen 72-73 taulukko kuvaa?
- Mitä tapahtuu tapaninpäivän aamuna? Miten seurue päättää käsitellä tapahtunutta?
- Mitä tapahtuu Mikon ollessa lapsenvahtina Rogerin ja Ulrican lapsille Thaimaassa?
- Miten Mikko harjoittelee ja vahvistaa tulevaa ruotsalaisuuttaan kotiin tultuaan? Minkä havainnon hän tekee "omasta ruotsalaisuudestaan"?

B. KATSAUS SUOMALAISEEN KULTTUURIIN

Valitkaa yksi esine/yritys/henkilö (saatte valita muun kuin ehdotetun!) ja hankkikaa Internetistä tietoa. Keskittykää tärkeimpään, sillä aikaa on noin 30 minuuttia. Tehkää Powerpoint-esitys, jonka havainnollistatte kuvin. Tunnin lopussa jokainen pari esittää tuotoksensa muulle ryhmälle. (2-3 minuuttia) Tallentakaa esityksenne muistitikulle tai Fronteriin, jotta saatte sen auki "opettajan" koneelta.

1. jokin suomalainen käyttöesine (alla esimerkkejä, mutta voitte itse valita vapaasti)

Fiskarsin sakset

heijastin	astiankuivauskaappi
Abloy-lukko	Muumi-muki
Jussipaita	Rukka- sadetakki
Kontio-saappaat	Reino ja Aino kotitossut
Jopo- pyörä	Turun sinappi

- kertokaa esineen syntyhistoriasta ja sen käytöstä tänä päivänä

2. suomalainen maailmalla tunnettu yritys

Ehdotuksia:

Fazer	Marimekko
Iittala	Kone Oyj
Arabia	Paulig
Valio	Nokia

Bilaga 9. Dialoguppgift.

Tehtävä 6:

Työhaastattelu. Toinen teistä on työnhakija ja toinen työnantaja. Haettava työpaikka on kassatyöntekijä yrityksessä Minimani. Pyrkikää tekemään dialogista mahdollisimman luonteva ja suomenkielinen oppilas korjaa ja auttaa pariaan löytämään tilanteeseen sopivat oikeat ilmaukset.

A. arbetssökande

- knackar på dörren, hälsar artigt, presenterar sig själv och ärendet

B. arbetsgivaren

- hälsar välkommen, presenterar kort sig själv och företaget

Efter detta ställer arbetsgivaren några frågor och den arbetssökande svarar kort och sakligt på frågorna. Exempel på frågor:

- varför vill ni arbeta i vårt företag?
- hur tror ni att er arbetsdag skulle se ut?
- hur vill ni helst jobba, ensam eller i team?
- beskriv er själv som människa, hurudana goda och dåliga egenskaper har ni?
- har ni tidigare arbetserfarenhet inom området?
- hur hanterar ni stress?
- hurudan är er hälsa? röker ni? allergier? hur sköter ni er kondition?
- vad gör ni på fritiden?
- vem kan rekommendera er?

Sedan ställer arbetssökande sakliga tillägsfrågor om arbetstider, lönen, förmåner, kontraktet osv. och arbetsgivaren svarar.

B. arbetsgivaren

- tackar för att han/hon kommit till intervjun
- berättar när företaget skall bestämma sig och att man ringer om han/hon blir vald

A. arbetssökande

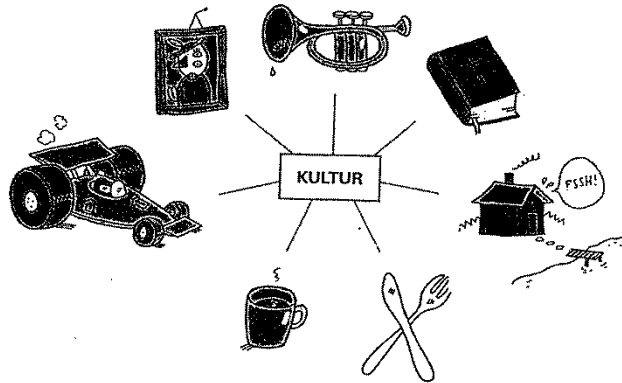
- tackar för intervjun, säger att han/hon väntar på beslutet och säger adjö

8

TANDEMLEKTION V

Tema: kultur, vett och etikett

1) Vad är kultur? Diskutera med hjälp av tipsen nedanför.



2) Hur mångkulturell är du? Diskutera påståendena. Tycker du att de stämmer? Varför?/Varför inte? Motivera din åsikt.

- Finland behöver fler invandrare.
- Finländarna är mer toleranta nuförtiden.
- Jag har inga fördomar mot utlänningar.
- Det är lätt att anpassa sig till Finland.
- Det förekommer ingen rasism i vår skola.
- Flyktingarna borde återvända till sitt hemland.
- Min hemort är mångkulturell.
- Jag är intresserad av främmande kulturer.
- Jag har inget emot att ha en invandrare som granne.
- Jag kan tänka mig att gifta mig med en invandrare.