

Innehåll och form i tandemuppgifter

En fallstudie av tandempartnerernas
metaspråkliga diskussioner i klasstandem

Annika Hieta-Koivisto

Avhandling pro gradu i pedagogik

Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten

Vasa, 2014

Handledare: Michaela Pörn

ABSTRAKT

Författare (Tillnamn, förnamn)	Årtal
Hieta-Koivisto, Annika	2014
Arbetets titel	
Innehåll och form i tandemuppgifter. En fallstudie av tandempartnernas metaspråkliga diskussioner i klasstandem	
Oppublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten	Sidoantal (tot.) 94
Projekt inom vilket arbetet gjorts Klasstandem (2012–2015)	
Referat	
<p>Avhandlingens övergripande syfte 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 topikaliseringsen. Utöver det vill jag också beskriva hurdana uppgifter som används i klasstandem. Mina forskningsfrågor är:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hurdana uppgifter används i klasstandem?2. Hurdana språkliga aspekter topikaliserar tandemparet i de olika uppgifterna och i vilken mån?3. I hurdana situationer och på vilken lingvistisk nivå initierar modersmålstalaren respektive inläraren topikaliseringsar av språkliga aspekter? <p>Utgående från syftet med studien har jag gjort en kvalitativ fallstudie med kvantitativa inslag inom projektet Klasstandem (2012–2015). Materialet för min studie består av videomaterial från klasstandem kurs 2/3 och insamlade dokument under kursens gång. Jag har analyserat materialet och format kategorier, under vilka jag redovisar mina resultat.</p> <p>Resultaten visar att de uppgifter som används i klasstandem stöder sig på läroplanerna samt på <i>Gemensam europeisk referensram för språk</i>. Uppgifterna som används har fokus på form eller/och innehåll. Studerandena topikaliserar språkliga aspekter främst i uppgifter med fokus på form, men en del topikaliseringsar av språkliga aspekter sker också i uppgifter med fokus på innehåll. I alla uppgifter topikaliserar studerandena språkliga aspekter på alla lingvistiska nivåer, trots att variation inom uppgifterna förekommer. Inläraren initierar topikaliseringsar av språkliga aspekter främst i situationer där ordförrådet eller förståelsen brister. Utöver dessa situationer sker topikaliseringsar av språkliga aspekter på inlärarens initiativ när han eller hon behöver hjälp med ord, böjningar, ändelser, stavning eller uttal. Modersmålstalaren tar initiativet till topikaliseringsar av språkliga aspekter dels för att stödja och dels för att korrigera inläraren, men också ibland vid brist i förståelse i det andra inhemska språket.</p>	
Sökord/indexord enl. tesaurus	
<i>Språkundervisning, tandeminläring, klasstandem, finska som andra språk, svenska som andra språk</i>	

Innehåll

Abstrakt

Tabeller

Figurer

Transkript

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund	2
1.2	Syfte och forskningsfrågor	3
1.3	Arbetets upplägg	3
2	Lärande och språkundervisning	4
2.1	Olika perspektiv på lärande	4
2.2	Sociokulturellt lärande	6
2.3	Språkundervisning i ett historiskt perspektiv	10
2.3.1	Kommunikativ kompetens	12
2.3.2	Kommunikativ språkundervisning	13
2.4	Den nationella läroplanen	15
2.5	Gemensam europeisk referensram för språk	16
3	Tandem som metod	18
3.1	Tandeminläring	18
3.1.1	Tandemformer	20
3.1.2	Tandemprinciper	21
3.2	FinTandem	22
3.3	Klasstandem och andra språkundervisningsformer	23
3.4	Klasstandem	26
4	Metod	28
4.1	Syfte och forskningsfrågor	28
4.2	Kvalitativ forskning med kvantitativa inslag	30

4.3 Undersökningens material	32
4.4 Fallstudie som forskningsansats	33
4.5 Videoobservation.....	35
4.6 Dokument	37
4.7 Databearbetning och analys av data	38
4.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	41
4.9 Etik	43
5 Resultatredovisning	45
5.1 Kategorisering av uppgifter.....	45
5.2 Uppgifter med fokus på innehåll	46
5.2.1 Samtalsuppgifter	47
5.2.2 Spel	49
5.2.3 Textbearbetning	51
5.3 Uppgifter med fokus på form	53
5.3.1 Grammatikuppgifter	53
5.3.2 Läsuppgifter	58
5.3.3 Muntliga dialoger.....	60
5.3.4 Korsord	63
5.4 Uppgifter med fokus på innehåll och form.....	65
5.4.1 Samtalsuppgifter	66
5.4.2 Läsuppgifter	68
5.4.3 Skrivuppgifter	70
5.5 Avslutande sammanfattning	72
6 Slutdiskussion	76
6.1 Resultatdiskussion	76
6.1.1 Uppgifter i klasstandem.....	76
6.1.2 Topikaliserings av språkliga aspekter i de olika uppgifterna.....	79

6.1.3 Modersmålstalarens respektive inlärares initiativ till topikaliserings- språkliga aspekter	81
6.2 Metoddiskussion.....	84
6.3 Förslag till fortsatt forskning.....	86
Litteratur.....	87
Bilaga	95

Tabeller

Tabell 1. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin <i>samtalsuppgifter</i> .	48
Tabell 2. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin <i>spel</i>	50
Tabell 3. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin <i>textbearbetning</i> ..	52
Tabell 4. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin <i>grammatikuppgifter</i>	54
Tabell 5. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin <i>läsuppgifter</i>	59
Tabell 6. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin <i>muntliga dialoger</i>	61
Tabell 7. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin <i>korsord</i>	64
Tabell 8. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin <i>samtalsuppgifter</i> .	66
Tabell 9. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin <i>läsuppgifter</i>	68
Tabell 10. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin <i>skrivuppgifter</i> ...	70
Tabell 11. Antal topikaliseringar av språklig aspekt i alla kategorier.....	72

Figurer

Figur 1. Den proximala utvecklingszonen.	9
Figur 2. Den proximala utvecklingszonens olika källor	10
Figur 3. En översikt av olika språkinlärnings- och undervisningssätt.	23
Figur 4. Gruppindelning i klasstandem kurs 2/3.....	27
Figur 5. Kategorisering av uppgifter i klasstandem.....	46
Figur 6. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut inom de olika uppgifterna.	73
Figur 7. Schema över i hurdana situationer modersmålstalaren respektive inläraren initierar topikaliseringar av språkliga aspekter.	74

Transkript

Exempel 1. Kyckling eller kykling.....	48
Exempel 2. Meressä eller merissä.....	49
Exempel 3. Uskottava.....	51
Exempel 4. År 2020.....	53
Exempel 5. Ero on skillnad.....	55
Exempel 6. Sångerskan.....	56
Exempel 7. Sairas.....	57
Exempel 8. Kutsutaan.....	60
Exempel 9. Peritty.....	62
Exempel 10. Inneburit eller inneborit.....	63
Exempel 11. Äl.....	65
Exempel 12. Tehdä kärpäsestä härkänen.....	67
Exempel 13. Kauneimillaan.....	69
Exempel 14. Åkattraktionen.....	71

1 Inledning

Jag är uppvuxen i en enspråkigt svensk bygd och har alltid klarat vardagen på mitt modersmål. Med tanke på att Finland är ett tvåspråkigt land, med majoritetsspråket finska, fick jag dock tidigt inse att mina finska språkkunskaper är viktiga om jag vill vara en del av resten av mitt land. Under årens lopp har jag vidgat mina vyer och intresset för det andra inhemska språket har vuxit sig starkare. Idag använder jag båda språken parallellt i min vardag och som blivande klass- och finsklärare ser jag behovet av en språkundervisning förankrad i elevernas vardag.

Allt sedan grundskolan infördes i det finländska skolsystemet på 1960-talet har finska och svenska varit obligatoriska läroämnen (Numminen & Piri, 1998, s. 8–11). I de finskspråkiga grundskolorna lär sig eleverna svenska och i de svenskspråkiga grundskolorna finska. Även i utbildningen på andra stadiet är de båda språken obligatoriska i undervisningen. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU, 2004) och Grunderna för gymnasiet läroplan (GGL, 2003) ger ramar för vad som ska undervisas i såväl finska som svenska. Däremot beskrivs det i läroplanerna inte *hur* undervisningen ska genomföras, utan varje skola och lärare ges frihet att välja undervisningsmetod.

Länge har fokus i språkundervisningen legat på formalitet och grammatik. Det har ansetts viktigt att eleverna lär sig uttrycka sig korrekt på det andra inhemska språket (se t.ex. Laurén, 2006, s. 14–16; Pörn & Karjalainen, 2013; Pörn & Norrman, 2011). Undervisningsmetoderna har utvecklats och förnyats och nya metoder eftersträvas kontinuerligt i undervisningen i de främmande språken (Takala, Marsh & Nikula, 1998, s. 139–140). Det blir allt mera önskvärt att undervisningen är nära elevernas vardag och förankrad i verkligheten (Håkanson, 2001, s. 60–63; Nunan, 1988, s. 24–28, 78).

En språkinlärningsmetod där autentiskt och verklighetsanknutet material betonas är tandem. Kommunikation och interaktion ställs i centrum och interaktionen fungerar både som ett mål och ett medel i undervisningen (Karjalainen, 2011). Jag vill därför i min avhandling lyfta fram tandem som metod i språkundervisningen.

1.1 Bakgrund

Tandem är en språkinlärningsform som fick sin början på 1960-talet i Tyskland. I tandemundervisningen utgår man från två personer med olika modersmål som vill lära sig varandras modersmål. De två personerna bildar ett par och tanken är att de genom samtal och diskussioner ska lära känna varandra, den andres språk och kultur. Autentiska situationer eftersträvas och därför är modersmålstalaren av stor betydelse. Han eller hon är expert på såväl sitt modersmål som sin kultur. (Se t.ex. Karjalainen, 2011; Kötter, 2002.)

Sedan tandem uppstod har den spridit sig i runtom i Europa. Tandem förekommer både inom den fria bildningen och i skolvärlden. I Finland har tandem hittills främst tillämpats inom den fria bildningen (t.ex. FinTandem i Vasa). År 2012 startades ett forsknings- och utvecklingsprojekt vid namn Klasstandem i Vasa. Projektet bedrivs av forskare vid Åbo Akademi och Vasa universitet samt språklärare vid Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio. Sedan år 2012 fungerar de båda gymnasierna i det gemensamma campuset Lykeion, vilket har möjliggjort utförandet av projektet. I gymnasierna genomförs några finsk- respektive svenskkurser som tandemkurser. Det innebär att studerande från båda gymnasierna har gemensamma finsk- och svensklektioner och lär sig språken enligt tandemprincipen. Studerandena är indelade i par, en studerande med svenska som modersmål och en studerande med finska som modersmål, och får under kursens gång lära ut sitt modersmål och lära sig partners modersmål. (Klasstandem, 2014.)

Projektet Klasstandem pågår åren 2012 till 2015 och har som mål att ”utveckla språkpedagogiska modeller för språkligt blandade elevgrupper inom undervisningen i det andra inhemska språket” (Pörn & Karjalainen, 2013). Jag har tidigare gjort min kandidatavhandling (se Östman, 2013) som en del av projektet och nu skriver jag min avhandling pro gradu om hurdana uppgifter som används i klasstandem och tandempartners metaspråkliga diskussioner.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med min avhandling 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. Utöver det vill jag också beskriva hurdana uppgifter som används i klasstandem. Utgående från syftet har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. Hurdana uppgifter används i klasstandem?
2. Hurdana språkliga aspekter topikaliserar tandemparet i de olika uppgifterna och i vilken mån?
3. I hurdana situationer och på vilken lingvistisk nivå initierar modersmålstalaren respektive inläraren topikaliseringar av språkliga aspekter?

Den första forskningsfrågan är av kvalitativt slag och målet är att hitta variationen inom uppgifterna och syftet med uppgifterna i stället för att beskriva hur många av varje uppgift det finns. Den andra frågan inbegriper en kvantitativ aspekt i och med att frågan ”i vilken mån” ställs. De olika språkliga aspekterna som topikaliseras behandlas kvalitativt. Tredje frågan besvaras kvalitativt och intresset ligger i att se hur situationen ser ut där modersmålstalaren respektive inläraren tar initiativ till topikalisering av en språklig aspekt samt att se på vilken lingvistisk nivå den språkliga topikaliseringen är. (Se mera om topikalisering av språklig aspekt i kap. 4.1.)

1.3 Arbetets upplägg

I avhandlingens första kapitel ger jag läsaren en bakgrund till ämnet och motiverar mitt val av forskningsområde. De två följande kapitlen behandlar den bakomliggande teorin för undersökningen. I kapitel fyra redogör jag för metoden i min studie samt tillvägagångssättet vid databearbetningen och analysen av datan. Jag presenterar undersökningens resultat i kapitel fem, där varje forskningsfråga besvaras utgående från mina egna kategoriseringar. I det avslutande kapitlet diskuterar jag forskningsresultaten och metodvalet samt ger förslag till fortsatt forskning.

2 Lärande och språkundervisning ¹

I detta kapitel redogör jag kort för olika perspektiv på lärande, med betoning på språklärande, genom historiens gång. Jag strävar efter att ge läsaren en bakgrund och förståelse för en sociokulturell syn på lärande. Jag belyser den sociokulturella synen på lärande och den proximala utvecklingszonen, eftersom tandem som metod stöder sig på de teorierna. Vidare går jag in på kommunikativ språksyn och kommunikativ språkundervisning, utgående från vilka klasstandem har växt fram. Till sist tar jag även upp den nationella läroplanens syn på lärande och språkundervisning samt *Gemensam europeisk referensram för språk*.

För några tusen år sedan skedde lärandet i vardagen. Jägar- och jordbrukarsamhällena kännetecknades av att de unga iakttog de äldre och stegvis involverades i arbetslivet. Lärandet föregicks alltid av deltagande. Så småningom uppstod mera komplexa samhällen som krävde en organisering av lärandet och skolornas uppkomst var ett faktum. Rollfördelningen blev tydligare och det var läraren som undervisade och eleverna som lärde sig. I och med skolans etablering uppstod dilemmat att lärande blev ett mål i sig och den abstrakta miljön var många gånger långt från vardagen, till skillnad från tidigare. (Säljö, 2011, s. 157–160.)

2.1 Olika perspektiv på lärande

Under en stor del av 1900-talet var det Noam Chomskys teorier som dominerade synen på lärande. Chomskys teorier riktade stark kritik mot den rådande behaviorismen, som utgick från ett empiriskt synsätt och ansåg att lärande sker genom erfarenhet. (Säljö, 2011, s. 165–167.) Enligt behavioristerna skulle exempelvis barnets språkutveckling ske genom imitation. När barnet imiterar de ljud det hör och får en positiv förstärkning från sin omgivning, fortsätter det att använda

¹ Kapitlet är en bearbetad version av teorikapitlet i min kandidatavhandling (se Östman, 2013).

språket och så småningom uppstår språkliga vanor eller en korrekt språkanvändning. (Tornberg, 2009, s. 77–79; Lightbown & Spada, 1999, s. 9.)

Chomsky såg däremot språket som en kreativ förmåga och människan som en tänkande varelse som har kognitiva förutsättningar. Hon är alltså inte begränsad till sina erfarenheter utan kan skapa nytt. (Säljö, 2011, s. 165–167; Säljö, 2012, s. 153–156.) Iakttagelser kring hur fel språkanvändning hos omgivningen inte hindrar ett barn att lära sig språket perfekt gav Chomsky grunden till sitt antagande att förmågan att lära sig ett språk är medfödd. Därför ansåg Chomsky att det också måste finnas en medfödd grammatik som är universell och lika för alla. Denna universella grammatik innehåller språkliga principer som, med utrymme för variation, är gemensamma för alla språk. I och med att barnets språk utvecklas upptäcker barnet hur dessa principer hänger ihop och lär sig också använda dem i sitt eget språk. (Tornberg, 2009, s. 77–79.) Chomskys kritik och iakttagelser av behaviorismen gjorde att en rationalistisk och kognitiv syn på lärande fick ett uppsving. Bland annat Jean Piaget utgick från rationalismen. (Säljö, 2011, s. 165–167; Säljö, 2012, s. 153–156.)

Rationalismen går så långt tillbaka som till Platon (ca 400 f.Kr.). Platon utvecklade via Sokrates lärar en rationalistisk modell för hur kunskap uppnås. (Säljö, 2011, s. 168–170.) Ordet *rationalism* härstammar från det latinska ordet *ratio*, förnuft. Människan anses vara en förnuftig varelse som kan tänka och analysera sin omgivning. (Säljö, 2012, s. 156–158.) Platon menade också att människan har kunskaper och en förmåga att tänka och att det således är lärarens uppgift att locka fram elevernas kunskap genom dialog. Piaget anser i likhet med Platon att människan är en aktiv varelse som konstruerar sin egen kunskap genom att observera omvärlden och dra slutsatser. Ur detta utvecklades den konstruktivistiska synen på lärande som haft stort inflytande på olika länders läroplaner och lärarutbildningar. (Säljö, 2011, s. 168–170.)

Konstruktivisterna betonar den egna aktiviteten under inlärningsprocessen. Det som inläraren kan från förr fungerar som grund för det nya som ska läras. Således bör undervisningen byggas upp utgående från elevernas tidigare erfarenheter för att

stödja den individuella inlärningsprocessen. (Kauppila, 2007, s. 37–38.) Även Dysthe (1996, s. 53–54) stöder en konstruktivistisk inläringssyn när hon konstaterar att eleven själv måste forma sin egen kunskap. I enlighet med den konstruktivistiska synen ser hon inläringen som en process i vilken eleven mottar och tolkar information för att slutligen sammanfoga det nya med det gamla.

2.2 Sociokulturellt lärande

Medan Piaget betonar vikten av att människan befinner sig på rätt utvecklingsnivå för att lärande ska kunna ske, motsätter sig Lev Vygotskij å sin sida detta. Vygotskij representerar den sociokulturella synen på lärande enligt vilken barnets utveckling föregås av lärande. (Säljö, 2011, s. 168–170.)

Vygotskij levde i det kommunistiska Sovjetunionen under 1900-talet. Det var en svår tid både materiellt och intellektuellt. (Säljö, 2011, s. 176–180; Vygotskij, 1978, s. 15–16.) Vygotskijs läror har fått uppmärksamhet först under de senaste decennierna, mycket i och med förändrade förhållanden i levnadssättet. Skolan har från att ha varit en informationsgivande institution utvecklats till att bli ett stöd för eleverna i deras utveckling av olika färdigheter. Det finns inte längre ett behov av att ge eleverna massvis med information som de redan har fått tag i på annat håll. (Säljö, 2011, s. 176–180.)

Ett centralt begrepp inom den sociokulturella synen på lärande är *mediering*. Människan använder sig av redskap eller verktyg för att förstå och tolka sin omgivning, vilket kallas mediering. Enligt Vygotskij har människan två olika slags verktyg till sitt förfogande: språkliga och materiella. Till de språkliga redskapen hör exempelvis bokstäver, siffror, symboler och begrepp. Materiella redskap är fysiska redskap såsom tangentbord, spadar och specifika yrkesredskap. Eftersom det är svårt att skilja på materiella och språkliga redskap används *kulturella redskap* som en gemensam benämning på alla redskap. Beroende på kultur växer olika redskap fram och förs vidare och utvecklas. Det är via de kulturella redskapen som människan tänker och kommunicerar. Vygotskij menar att människan inte reagerar direkt på sin

omvärld, utan på omvägar via medierande redskap. (Säljö, 2011, s. 176–178; Säljö, 2012, s. 187–189.)

Den sociokulturella synen på lärande utgår från att barnet i takt med att det lär sig nya saker också utvecklas. Behavioristernas betingningsprinciper är alltför förenklade enligt Vygotskij och kan inte förklara människans utveckling och lärande. I stället visar Vygotskij på hur social interaktion utvecklar bland annat individens språkanvändning och kreativitet. Genom samspel med andra människor lärs det första språket och individen approprierar, tar till sig, exempelvis beteendemönster och resonemang. (Säljö, 2011, s. 176–180.)

Skolans och de vuxnas roll i barnets liv var viktiga för Vygotskij. Han visade på vikten av att barnet och eleven har möjlighet till samspel med äldre för att utvecklingen ska gynnas. (Säljö, 2011, s. 179–180.) Kommunikation är en förutsättning för elevernas lärande. Genom att lyssna, samtala och samverka med andra lär sig eleverna. I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation länken mellan kulturen och tänkandet. (Dysthe, 2003, s. 48.)

Enligt Vygotskij (1978, s. 79–83) har allt som eleverna lär sig i skolan en bakgrund. Eleverna har lärt sig ända från födseln och alla de tidigare kunskaperna finns med. Därför bör eleverna också få se en koppling till tidigare erfarenheter i skolans undervisning. Dysthe (1996, s. 46–47) är inne på samma linje som Vygotskij när hon påstår att en förutsättning för inläring är att eleverna är engagerade och intresserade av det de förväntas lära sig. Det är upp till läraren att se till att undervisningsformen ger utrymme för engagemang och aktiviteter. Dysthe (1996, s. 46–50) konstaterar att hennes undersökningar visar att interaktiva övningar ger möjlighet till engagemang.

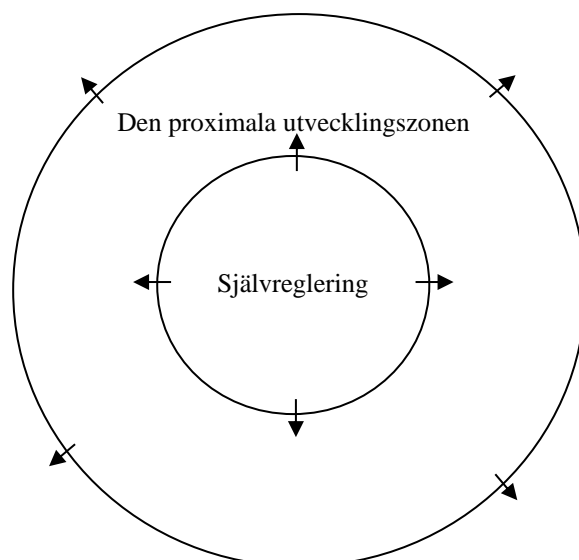
Enligt ett sociokulturellt perspektiv på lärande bör undervisningen upplevas som meningsfull för att inläring ska ske (Dysthe, 2003, s. 39). Både Forsman, Björklund och Sjöholm (2011, s. 230–233) och Dysthe (1996, s. 46–50) har genom sina undersökningar visat att eleverna bör få se en koppling mellan lektionernas innehåll och sina egna liv utanför skolan. Skolan bör vara på en konkret nivå. Redan

Vygotskij hade insett faran med att skolan blir alltför abstrakt (Säljö, 2011, s. 176–180).

I den sociokulturella synen på lärande lyfts begreppet *proximal utvecklingszon* starkt fram. Vygotskij (1978, s. 84–91) belyser den proximala utvecklingszonen utgående från ett exempel. Två barn som är tio år kan mentalt båda vara åtta år. Den mentala åldern innebär att barnen självständigt kan lösa problem som enligt test motsvarar en åttaåringens kunskap. Är de då lika gamla mentalt? undrar Vygotskij. Svaret är ja om man stannar där. Men tänk, fortsätter Vygotskij, om en vuxen utmanar de båda barnen och ger dem förslag på olika tillvägagångssätt för att lösa ett svårare problem. Barnen får alltså lösa problemen med assistans av en vuxen. Då kan det plötsligt hända att det ena barnet klarar av en uppgift som motsvarar en tolvåringens utveckling, medan det andra bara klarar av en uppgift i nivå med en nioåringens utveckling. Barnen befinner sig alltså mentalt på olika utvecklingsnivåer trots att de är lika gamla. (Vygotskij, 1978, s. 84–91.)

Den proximala utvecklingszonen är skillnaden mellan den verkliga utvecklingsnivån, där barnet klarar av att lösa problem på egen hand, och den potentiella utvecklingsnivån, där barnet klarar av att lösa problem under ledning av en vuxen eller i samspel med andra. De funktioner som ännu inte är mogna hos barnet men är i en mognadsprocess definieras av begreppet *proximal utvecklingszon*. (Vygotskij, 1978, s. 84–91.)

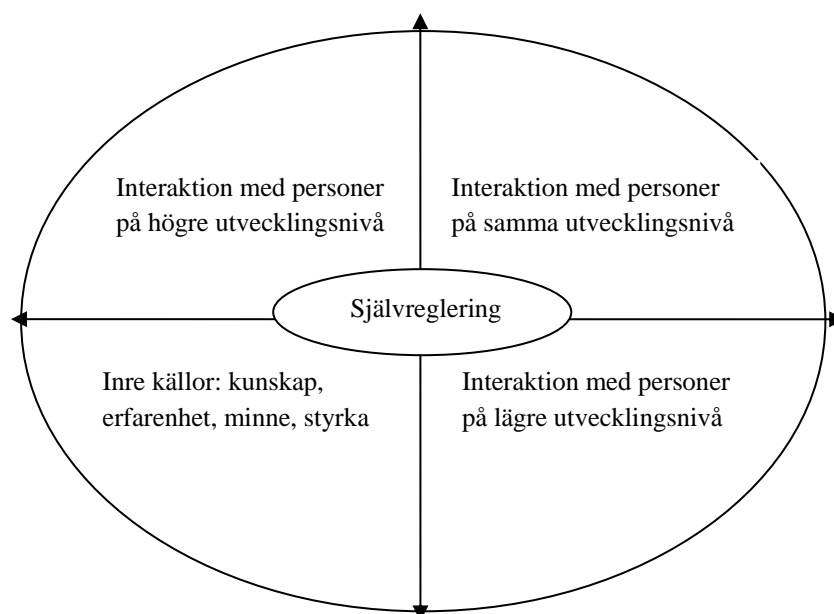
Figur 1 visar van Liers (1996, s. 190–194) illustration av den proximala utvecklingszonen. Vid en given tidpunkt finns det saker en person kan utföra på egen hand, något som van Lier kallar för ”area of self-regulated action” (självreglering). Utanför detta område finns ”zone of proximal development” (den proximala utvecklingszonen) som innehåller alla de saker som personen klarar av med assistans. Allt annat utanför cirkeln är utom räckhåll och kan inte läras för tillfället.



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

Med tanke på den proximala utvecklingszonen menar van Lier (1996, s. 190–194) att det är lärarens uppgift att se till att all undervisning finns inom denna utvecklingszon. Även Smidt (2010) visar, med hänvisning till Vygotskij (1987), att barnet lär sig som bäst då undervisningen hålls inom den proximala utvecklingszonen. Tornberg (2009, s. 15–17) lyfter upp att läraren ibland kan uppleva all undervisning som lönlös och att eleven oavsett pedagogiska modeller och läromedel inte lär sig. Lösningen ligger enligt Tornberg (2009, s. 15–17) i att som lärare förstå betydelsen av den proximala utvecklingszonen.

När det gäller äldre barn och vuxna påpekar van Lier (1996, s. 190–194) att alla har en inre källa med kunskap, ur vilken vägledning också kan hämtas. Då blir området för den proximala utvecklingszonen bredare och det finns flera olika källor att få stöd från. Van Lier (1996, s. 190–194) lyfter fram fyra olika källor: 1) interaktion med personer på högre utvecklingsnivå, 2) interaktion med personer på samma utvecklingsnivå, 3) interaktion med personer på lägre utvecklingsnivå (vi lär genom att lära ut) och 4) inre källor (se figur 2).



Figur 2. Den proximala utvecklingszonens olika källor. (Multiple zones of proximal development, van Lier, 1996, s. 194, egen översättning).

I klasstandem tas undervisningen in i den proximala utvecklingszonen. Två parter som befinner sig på olika utvecklingsnivåer samspelar med varandra och lär sig av varandra. Modersmålstalaren är enligt van Lier (1996, s. 190–194) på en högre utvecklingsnivå och lär sig genom att lära ut. Inläraren, som befinner sig på en lägre utvecklingsnivå, tar modell av modersmålstalaren och lär sig på det sättet. Modersmålstalaren fungerar som expert och förebild i sitt eget modersmål och har i uppgift att vara ett stöd åt sin partner i språkinläringssituationen. Eftersom modersmålstalaren inte ska behöva vara en språklärare, finns också läraren till hands vid behov och kan stiga in som den expert som han eller hon är. (Se mera om tandem i kap. 3.)

2.3 Språkundervisning i ett historiskt perspektiv

I ett historiskt perspektiv har tyngdpunkten i språkundervisningen, med inspiration av Chomskys idéer (se kap. 2.1), legat på den formella sidan där grammatik och struktur står i centrum. Enligt Malmberg (2001, s. 16–17) kan orsakerna till det bland annat ha legat i att översättning och grammatik ansågs ha ett formaltbildningsvärde, det vill säga formen ansågs vara viktigare än innehållet. Utöver det kände lärarna sig

tryggare i att undervisa i grammatik, eftersom den var lättare att korrigera än den muntliga delen.

Trots att Finlands nationella läroplaner förespråkar en kommunikativt inriktad undervisning (se kap. 2.4) ser verkligheten inte alltid ut så. En enkätundersökning gjord inom forsknings- och utvecklingsprojektet *Finska i och utanför skolan* tyder på att finskundervisningen är mera formalistisk än kommunikativ (Pörn & Norrman, 2011). Nationalencyklopedin (2014) definierar ”formalistisk” som ”överdrivet trogen mot fastställda mönster och regler”, och i en intervju beskriver Pörn den formalistiska undervisningen som mera fokuserad på grammatik än på muntliga färdigheter (Rusk, 2010). Utmaningen ligger enligt Pörn i att anpassa språkundervisningen i enlighet med de möjligheter som läroplanen ger. I dagsläget styrs lärarna mycket mer av läroböckerna än av läroplanen. (Pörn & Norrman, 2011.)

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

Redan i mitten av 1970-talet arbetade Europarådet och David Wilkins med de så kallade tröskelnivåerna (Malmberg, 2001, s. 17–18). Tröskelnivåerna handlade om vad en person bör kunna för att bemästra ett språk (engelska i det här fallet) (Andered, 2001, s. 26). Wilkins insåg att språkundervisningen inte kan beskrivas enbart utgående från grammatik och struktur utan att kommunikationsfärdigheterna på målspråket också bör beaktas. I och med det började läroplanernas beskrivningar småningom också innehålla en alltmer funktionell och kommunikativ språksyn. (Malmberg, 2001, s. 17–18.)

2.3.1 Kommunikativ kompetens

Den kommunikativa språksynen utgår från begreppet *kommunikativ kompetens*, som myntades av Hymes på 1970-talet (Lindberg, 1996, s. 23–28). Till skillnad från Chomsky ansåg Hymes att språkundervisningen också bör ta i beaktande den kommunikativa kompetensen, som innefattar förmågan att använda språket rätt beroende på kontexten. En person med kommunikativ kompetens behärskar förutom ett korrekt språkbruk också ett adekvat språkbruk. (Lindberg, 1996, s. 23–28; Svartvik, 2001, s. 13.)

Kommunikativ kompetens innebär färdigheter på flera olika områden. För att kunna använda språket behövs muntliga och skriftliga färdigheter dels utgående från det som är språkligt korrekt och dels utgående från det som är socialt och kulturellt korrekt. Canale (1993, s. 6–14) och Lindberg (1996, s. 23–28) delar in den kommunikativa kompetensen i fyra olika delområden: *grammatisk kompetens*, *sociolingvistisk kompetens*, *diskurskompetens* och *strategisk kompetens*.

Grammatisk kompetens handlar om färdigheter angående språkets uppbyggnad och struktur. För att behärska språket behövs kunskap och färdigheter om ord och deras betydelse, ordens böjning, uttal och stavning samt kunskap om hur orden sammanfogas till fullständiga satser. Med *sociolingvistisk kompetens* avses förmågan att förstå hur språket används i olika sociala sammanhang. Det är således värdefullt att känna till målspråkets kultur och normer, det vill säga vad som kan sägas, hur det kan sägas och till vem det kan sägas. *Diskurskompetens* innebär en förmåga att strukturera budskapet så att samtalspartnern uppfattar det som sammanhängande och förståeligt. Bland annat blir ord som beskriver förhållandet mellan satser (t.ex. ”dessutom”, ”följaktligen”, ”således”) viktiga att behärska. Den *strategiska kompetensen* innefattar förmågan att upprätthålla en diskussion och hitta på lösningar i de situationer där ordförrådet eller den grammatiska kompetensen eventuellt brister. (Canale, 1993, s. 6–14; Lindberg, 1996, s. 23–28.)

2.3.2 Kommunikativ språkundervisning

På 1960-talet fanns ett visst missnöje med den rådande språkundervisningen, som var väldigt strukturerad (Nunan, 1988, s. 24–28). Man hade insett att behärskande av ett språk innebär så mycket mer än korrekt hantering av strukturer, vilket medförde ett starkt intresse för den kommunikativa språksynen (Lindberg, 1996, s. 23–28). Den kommunikativa och funktionella språksynen ledde till att målet för undervisningen blev elevernas behov och de syften eleverna behöver språket till (Lindberg, 1996, s. 28–30).

Nunan (1988, s. 24–28) menar att en kommunikativ språkundervisning egentligen består av många olika metoder och inte enbart en. Karjalainen (2011, s. 34) tar upp språkbadsundervisningen och CLIL (Content and Language Integrated Learning) som exempel på kommunikativa språkundervisningsmetoder (se kap. 3.3). Det gemensamma för alla kommunikativa språkundervisningsmetoder är att tyngdpunkten läggs på att lära eleverna att använda språket i vardagen. Utöver den grammatiska korrektheten är förmågan att använda språket som ett redskap för att utföra uppgifter viktig. Europarådet var snabbt med att stödja den kommunikativa språkundervisningen, vilket utformningen av tröskelnivåerna bekräftar (se kap. 2.3). (Nunan, 1988, s. 24–28.)

I den kommunikativa språkundervisningen anses språkutvecklingen gynnas av verklighetsförankrade aktiviteter. Eleverna bör få öva sig i liknande situationer som de ställs inför utanför klassrummet. (Nunan, 1988, s. 24–28, 78.) Håkanson (2001, s. 60–63) är inne på samma linje och understryker att det inte är samma sak att ha kunskap om ordet som att ha kunskap om hur man använder ordet. Hon uppmanar läraren till att låta eleverna producera text utgående från de ord de lärt sig. Eleverna ska få öva sig i att använda orden genom kreativa övningar. Vidare förespråkar Håkanson (2001) också ett interaktivt undervisningssätt där eleverna får träna på sina kommunikativa färdigheter genom par- eller gruppövningar. Lindberg (1996, s. 28–30) anser i sin tur att språkundervisningen bör ge rum för kommunikationsövningar och erbjuda eleverna en miljö där växelverkan är A och O.

Eleverna lär sig kommunicera endast genom att kommunicera. (Lindberg, 1996, s. 28–30.)

Eftersom användning av språket i autentiska situationer prioriteras i en kommunikativ språkundervisning får målspråket en stor roll. Det mesta som sker, sker på målspråket – det språk som eleverna ska lära sig. Målspråket blir således ett verktyg för kommunikationen under lektionerna och inte enbart ett objekt som studeras. Målet med den kommunikativa språkundervisningen är att lära eleverna kommunicera på målspråket. (Larsen-Freeman, 2000, s. 121–128; Tingbjörn, 1994, s. 25.)

Tholin (2001, s. 214–216) menar att en kommunikativ språkundervisning innefattar en elevplanerad undervisning som förändrar lärarrollen. Eleverna får själva ta mera ansvar för sin egen inläring och läraren blir en handledare vid sidan om. Trots det handlar det inte om att eleverna får bestämma allt själva. Läraren är fortfarande experten och den som har det sista ordet. Däremot innebär en elevplanerad undervisning ett samarbete mellan lärare och elever där båda parterna är medvetna om förväntningar och krav som ställs.

Sammanfattningsvis hänvisar Lindberg (1996, s. 28–30) till Nunan (1991) när hon tar upp fem olika drag som kännetecknar den kommunikativa språkundervisningen. Dessa drag är 1) betoning på interaktion, 2) prioritering av autentiskt material, 3) möjligheter för inläraren att koncentrera sig på själva inläringen, 4) utgångspunkt i inlärarens egna erfarenheter och 5) fokusering på sambandet mellan klassrummet och det verkliga livet. Alla dessa fem olika kännetecken hittas också i tandem som språkinlärningsmetod (se kap. 3).

2.4 Den nationella läroplanen

Den läroplan som tillämpas år 2014 i den påbyggande undervisningen och i gymnasier i Finland är från år 2003. Från och med år 2016 kommer en reviderad läroplan att användas och ett utkast till läroplanen finns tillgängligt för allmänheten. Eftersom den nya läroplanen tas i bruk inom två år kommer jag här att hänvisa till båda läroplanerna.

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

Studerandena ska i gymnasiet få utveckla sin kulturella identitet och lära känna Finlands kulturarv. Kulturell mångfald ses som en rikedom och studerandena ska få möjlighet att lära sig kommunicera också på främmande språk. (GGL, 2003.) Den nationella läroplanen är en ram för undervisningen och det beskrivs inte hur läraren ska tillämpa den. Det är upp till var och en att välja en metod som passar en själv och studerandena. (Salo & Hildén, 2011, s. 34–36.)

Om aktivt lärande och en kommunikativinriktad språkundervisning betonas i GGL (2003) lyfts den upp ännu tydligare i utkastet för läroplanen år 2016. Där understryks studerandenas aktiva roll i undervisningen. All undervisning ska utgå från en elevcentrerad undervisning där studerandena också ges möjlighet till samarbete och problemlösning tillsammans. I utkastet för läroplanen år 2016 behandlas *kommunikativ kompetens* som en del av en *mångsidig kompetens*, som främjar studerandenas möjligheter till deltagande i samhället och ger verktyg för att klara av olika livssituationer. Studerandena ska stödjas så att de utvecklas till skickliga

språkanvändare på ett mångsidigt sätt. Det ska finnas rum för misslyckande och studerandena ska uppmuntras att uttrycka sig på målspråket trots bristande kunskaper (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Specifikt om finskundervisningen betonas i GGL (2003) förmågan att använda språket i vardagliga samtal såväl som i mera formella situationer. Studerandena ska också ges en inblick i den finländska kulturen. De ska lära känna sitt land och sin kultur. På samma sätt betonas det i GGL (2003), angående svenskundervisningen i finska skolor, en kommunikativt inriktad språkundervisning där studerandena ges möjlighet att lära sig att använda språket på ett sätt som är typiskt för svenskan och dess kultur. Samtidigt ska studerandenas förståelse för det tvåspråkiga Finland gynnas. (GGL, 2003.)

Både GGL (2003) och utkastet för läroplanen år 2016 tar upp att studerandena ska få pröva på olika arbetssätt för att hitta de inlärningsstrategier som passar dem. I undervisningen bör olika inlärningsätt gynnas, eftersom varje individ är unik och har olika sätt att lära sig. Klasstandem erbjuder studerandena en alternativ språkundervisningsform och en ny inlärningsstrategi.

2.5 Gemensam europeisk referensram för språk

I språkundervisningen i Finland tillämpas *Gemensam europeisk referensram för språk* sedan år 2003. Referensramen är gemensam för alla länder i Europa och fungerar som en grund för utarbetningen av bland annat läroplaner och läromedel i språkundervisningen. Syftet med *Gemensam europeisk referensram för språk* är att öka möjligheterna till internationellt samarbete genom att underlätta godkännandet av olika länders examina till följd av objektiva kriterier angående språkfärdighet. (Europarådet, 2007.)

I referensramen för språk delas språkfärdigheterna in i fyra kompetensområden: läsa, lyssna, tala och skriva. Alla elever ska bedömas utgående från dessa fyra kompetensområden och slutvitsordet i en språkkurs är ett medeltal på alla delområden. (Europarådet, 2007.) ”Läsa” och ”lyssna” är så kallade receptiva

färdigheter, medan ”tala” och ”skriva” är produktiva färdigheter. En receptiv färdighet uppfattas lätt som en passiv aktivitet, men för att förstå det lästa och det hörda krävs aktiva kognitiva processer. Aktivitet förutsätts också i de produktiva färdigheterna när eleven själv producerar tal eller skrift. (Tornberg, 2009, s. 97–98.)

Tornberg (2009, s. 137–138) är kritisk till indelningen av språkfärdigheter i fyra kompetensområden i enskilda uppgifter. Hon håller med om att det är praktiskt, att det är lättare att fokusera på en aspekt åt gången av elevernas språkutveckling. Däremot är det väsentligt att komma ihåg att språkutveckling och språkanvändning är en mångdimensionell företeelse som också ska beaktas ur ett helhetsperspektiv. När eleverna exempelvis talar och kommunicerar muntligt förutsätts de också förstå vad deras partner säger.

För att eleverna ska kunna bedömas i alla fyra kompetensområden, behöver naturligtvis språkundervisningen ge utrymme för övning av sådana färdigheter. I klasstandem tillämpas därför uppgifter som överensstämmer såväl med den nationella läroplanen som med *Gemensam europeisk referensram för språk*.

3 Tandem som metod ²

I detta kapitel redogör jag för tandemläring, olika former av tandem och tandemprinciper. Jag tar upp reguljär språkundervisning, språkbadsundervisning och CLIL och formell och informell tandem för att jämföra de olika språkundervisningsformerna. Eftersom klasstadem utvecklats ur FinTandem behandlar jag även FinTandem vid sidan av klasstadem. Betoningen ligger på klasstadem eftersom min undersökning har genomförts i en klasstademkontext.

Tandem som språkinläring utvecklades på 1960-talet genom ett tyskt-franskt ungdomsutbyte. Sedan dess har metoden spridit sig vidare och idag finns ett hundratal tandemnätverk runtom i världen. (Kötter, 2002, s. 34–41.) I Finland har tandem hittills främst tillämpats bland vuxna inom den fria bildningen. Ett gott exempel är FinTandem som ordnats av Vasa Arbis sedan år 2002. (FinTandem, 2014.) År 2012 infördes tandem i klassrumskontext vid Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio och nu är tandemkurser redan etablerade i det tvåspråkiga gymnasiecampuset i Vasa. (Klasstadem, 2014.)

3.1 Tandemläring

Karjalainen (2011, s. 1–3) jämför tandem som språkinlärningsmetod med en tandemcykel. På samma sätt som tanken med en tandemcykel är att två personer trampar och samarbetar för att komma framåt behövs det två partner som samarbetar i tandemläring.

Tandemläring utgår från två personer med olika modersmål som bildar ett par på så vis att den ena partnern i paret är modersmålstalare av det språk som den andre partnern vill lära sig (Kötter, 2002, s. 34–41). Exempelvis kan en person med finska som modersmål vara intresserad av att lära sig svenska. I tandem bildar då personen

² Kapitlet är en bearbetad version av teorikapitlet i min kandidatavhandling (se Östman, 2013).

par med en person som har svenska som modersmål och vill lära sig finska. (FinTandem, 2014.) Båda i paret fungerar turvis som lärandepart och turvis som språklig mentor på det egna modersmålet. Språkinläringen i tandem är självstyrd och det är modersmålstalarens roll att lära sin partner sitt modersmål (Brammerts, 1996, s. 2–3; Kötter, 2002, s. 34–41). Trots att modersmålstalaren har i uppgift lära ut sitt modersmål behövs inga speciella kunskaper i det egna modersmålet, utan större fokus ligger på att vara en språklig modell, förebild och ett stöd för sin partner. (FinTandem, 2014.)

I Karjalainens (2011, s. 1–3) modell av tandemcykeln blir i det här fallet lärandeparten den som styr tandemcykeln och bestämmer riktningen. Tanken är att båda språken ska användas till hälften var, så att båda parterna får lika stort utbyte av tandem (Kötter, 2002, s. 34–41). Tandeminläring utgår från naturliga och autentiska situationer där parterna lär sig varandras språk genom interaktion och kommunikation. Samtidigt är modersmålstalaren en språklig förebild för sin partner och en hjälp när partnern själv producerar ord och meningar. (Brammerts, 1996, s. 2–3; Karjalainen, 2011, s. 33–37.) En modersmålstalare är expert på såväl språket som kulturen, vilket gör att modersmålstalaren kan ge partnern en inblick också i kulturen. I och med att diskussionsämnena är ganska fria får parterna diskutera sådant som intresserar dem och får därmed ett bättre flyt i konversationen. (Little, 1996, s. 23.)

En fallstudie bland FinTandemdeltagare, gjord av Karjalainen (2010, s. 118–129), visar att språkutvecklingen hos båda parterna gynnas av att partnern är modersmålstalare. Tack vare det utvecklas inlärares ordförråd och i en pardiskussion vågar partnern be om hjälp vid behov. Fördelen med att ha en modersmålstalare i inlärningsprocessen nämns också av Kötter (2002, s. 34–41), som menar att parterna i tandem har tillåtelse och möjlighet att byta till sitt eget modersmål när det upplevs som nödvändigt. När parterna växlar från målspråket till modersmålet kallas det kodväxling. Tonvikten läggs i tandeminläringen på att upprätthålla en konversation och inte nödvändigtvis endast på att hålla sig till målspråket.

Karjalainen (2011, s. 27) och Kötter (2002, s. 34–41) påpekar att inläringen kan ske i vilken miljö som helst och inte är begränsad till klassrummet. Karjalainen (2011, s. 27) utvecklar tanken till att tandem kan ske både informellt och formellt. I en informell tandemläring söker två personer upp varandra för att spontant lära sig varandras modersmål, medan den formella inläringen innefattar en lärare som bestämmer innehåll, material och tidpunkt för tandem. När tandem används i klassrummet ersätter metoden vanligtvis inte reguljär språkundervisning, utan fungerar snarare som ett komplement till den (Brammerts, 1996, s. 2–3).

3.1.1 Tandemformer

Tandemläring kan ske endera face-to-face eller via internet. Formerna bygger på samma principer, men den största skillnaden ligger i att eTandem sker via internet medan partnerna i face-to-face-tandem träffas personligen. (Brammerts, 1996, s. 8–10; Kötter, 2002, s. 34–41.)

Brammerts och Calvert (2003), refererad i Karjalainen (2011, s. 29–31), ser det som en fördel när partnerna i face-to-face-tandem kan använda sig av kroppsspråk och ansiktsuttryck. Eftersom språkkunskaperna kan vara bristfälliga ger detta en unik möjlighet att reda ut missförstånd direkt. Face-to-face-tandem är mera fokuserad på den muntliga delen av kommunikationen, medan eTandem i större grad utnyttjar de skriftliga möjligheterna. Även face-to-face-tandem kan innehålla skriv- och läsövningar genom exempelvis bokläsning och uppsatsskrivning. Böckerna kan sedan diskuteras med partnern och uppsatserna granskas och korrigeras. (Karjalainen, 2011, s. 29–31.) Klasstandem, som bygger på närstudieträffar, har också använt sig av dessa olika element i undervisningen.

En utmaning i face-to-face-tandem är samspelet och upprätthållandet av samspelet med partnern. Det kan handla om olika mål eller olika intressen för kursen. (Little, 1996, s. 22–24.) Karjalainen (2011, s. 28–31) refererar åter till Brammerts och Calvert (2003) när hon påstår att deltagarna i eTandem inte möter samma utmaning i samspelet, eftersom kontakten sker virtuellt. Tack vare att partnerna inte behöver

vara från samma geografiska område kan det också vara lättare att hitta en tandempartner. Om kommunikationen via eTandem sker skriftligt kan tidpunkten vara asynkron. Ofta sker kommunikationen via e-post, chatt, internettelefoner eller andra virtuella hjälpmedel. (Karjalainen, 2011, s. 28–31.)

3.1.2 Tandemprinciper

Trots olika former av tandem finns det ett medhåll från alla att tandem som metod inkluderar två grundprinciper: *autonomi* och *ömsesidighet*. (Karjalainen, 2011, s. 28–29; Kötter, 2002, s. 34–41). Autonomiprincipen bygger på att en tandempartner ska ta ansvar för såväl sitt eget lärande som sin partners lärande (Brammerts, 1996, s. 2–4; Kötter, 2002, s. 34–41). Karjalainen (2011, s. 23) använder ordet självstyrd som synonym till autonom. Partnerna följer upp och utvärderar sin egen inläring och bestämmer själva vilka metoder som ska användas och när det är lämpligt att korrigera varandra (Brammerts, 2003 i Karjalainen, 2011, s. 28–29). Partnerna kan endast förvänta sig det stöd från varandra som de har definierat och frågat efter. Eftersom partnerna inte nödvändigtvis är utbildade lärare eller pedagoger kan de inte förvänta sig full expertis av varandra angående inlärmål och metodval. (Brammerts, 1996, s. 2–4). Little (1996, s. 20–22) menar att det också ligger en uppenbar utmaning i saknaden av strukturer. Karjalainen (2011, s. 28–29) stöder åsikten när hon hänvisar till en undersökning kring attityder till inlärautonomi hos FinTandemdeltagare. Undersökning utfördes av Karjalainen och Nyholm (2009) och visar att friheten som ligger i bestämmanderätten inte alltid upplevs som positiv.

Principen om ömsesidighet utgår från att båda partnerna i tandemläring ska ha största möjliga nytta av att de lär sig i samspel med varandra. Partnern är i det här fallet expert på den andres målspråk (dvs. sitt eget modersmål) och ska vara beredd att ge feedback till inlärares. (Karjalainen, 2011, s. 28–29; Kötter, 2002, s. 34–41.) Eftersom partnerna byter roller vet båda vad det innebär att vara lärande part och har därmed en större förståelse för och tålmod med den andres brister och vågar ta risker och hjälpa varandra när det uppstår problem (Brammerts, 1996, s. 2–4; Kötter, 2002, s. 34–41). Ömsesidigheten handlar såväl om att fördela tiden jämnt under

själva träffen som mellan träffarna. Båda parterna ska få ta lika stort utrymme under träffen och båda ska också förbereda sig lika mycket. Det är parterna själva som tar ansvar för att inläring sker och bådas insatser behövs. Partnern ska vara beredd att göra så mycket för den andre som han eller hon själv förväntar sig av sin partner. (Brammerts, 1996, s. 2–4.)

3.2 FinTandem

FinTandem är en språkkurs som är riktad till vuxna som vill lära sig ett språk genom att få interagera med en modersmålstalare av det språket. FinTandem har ordnats i Vasa sedan år 2002 och goda erfarenheter från den kursen har gett idén till klasstandem (se kap. 3.4).

Principerna för FinTandem är samma som för tandemläring generellt (se kap. 3.1). FinTandem är öppen för alla oavsett kunskapsnivå, men rekommenderat är att deltagarna åtminstone ska behärska grunderna i det språk de vill lära sig. Språket behöver inte nödvändigtvis vara finska eller svenska, men det är överlag det vanligaste i Vasa. (FinTandem, 2014.)

När den intresserade har anmält sig till FinTandem väljer kurskoordinatören först ut en lämplig partner baserat på bland annat kön, ålder, geografiskt läge och intressen. Sedan får deltagarna en handbok med instruktioner om hur FinTandem går till hemskickad. Under läsåret ordnas fem närstudieträffar där alla FinTandemdeltagare möts. Syftet med närstudieträffarna är att stödja deltagarna och ge tips på hur de kan gå till väga med sin tandempartner, vilket har visat sig vara oerhört uppskattat och viktigt för deltagarna. Förutom närstudieträffarna har också deltagarna tillgång till individuellt stöd under året. Vidare är det sedan parterna som själva bestämmer var och när de träffas. Träffarna har bland annat hållits i ett café och hemma hos någon av parterna. (FinTandem, 2014.)

Karjalainen (2005) har samlat in material från FinTandem via bland annat frågeformulär och intervjuer och kartlagt erfarenheterna från kursen. Sammanfattat konstaterar Karjalainen (2005, s. 71–72) att nackdelen med kursen är att den ofta

upplevs som tidskrävande, medan det mest positiva är att diskussionen sker i en autentisk miljö, vilket underlättar inläringen av språket.

3.3 Klasstandem och andra språkundervisningsformer

I klassrumskontext har tandem funnits i Vasa sedan år 2012. Tandem är således en ny metod i klassrummet och har utvecklats från ett behov av förnyad språkundervisning. Figur 3 jämför klasstandem med tre andra språkundervisningsmetoder: reguljär språkundervisning, kommunikativ språkundervisning (språkbadsundervisning och Content and Language Integrated Learning (CLIL)) och tandem i informell kontext (t.ex. FinTandem).

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

Figur 3. En översikt av olika språkinlärnings- och undervisningsätt. (Overview on different language learning and teaching contexts. Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013, översättning).

Den reguljära språkundervisningen används i många klassrum och kan se olika ut. Karjalainen och Nyholm (2009, s. 86) beskriver den reguljära språkundervisningen som formell, envägs- och lärarstyrd. Fokus ligger på språkets formella aspekter såsom grammatik, ordförråd, läsande och skrivande (Karjalainen, 2011, s. 33). Enligt Laurén (2006, s. 14–16) finns en stark betoning på kunskap om själva språket i stället för kunskap om hur man använder språket. Karjalainen (2011, s. 33) poängterar att beroende på lärare och skola kan den reguljära språkundervisningen se olika ut, men att detta är en förenklad och generaliserad beskrivning av den. Undervisningen sker ofta på elevernas modersmål och inte på målspråket. Salo och Hildén (2011, s. 34–36) lyfter fram undersökningar som visar att studerandena själva anser att språkundervisningen handlar om grammatik och ordförråd. Betoningen ligger där och inte på kommunikation och vardagsspråket är långt ifrån det som undervisas på lektionerna (se t.ex. Aro, 2009).

Språkbadsundervisningen i Finland har sin föregångare i Kanada, som också har två officiella språk. I Kanada baseras språkbadsundervisningen på forskning som visar att barnen lär sig ett språk effektivt på lekplatser där majoritetsspråket är något annat än deras egna modersmål. I språkbadsundervisningen sker på liknande sätt all undervisning på språkbadsspråket (målspråket), det språk som eleverna ska lära sig. Läraren använder sig enbart av språkbadsspråket, men förstår också elevernas modersmål. Till en början betonas innehållet och eleverna får höra språket mycket för att senare också själva kunna börja producera och kommunicera på språkbadsspråket. Grammatikinläringen sker implicit och är främst inriktad på kommunikativt stoff. (Baker, 2011, s. 239–244, Laurén, 2006, s. 53; Laurén, 2007, s. 19.)

Content and Language Integrated Learning (CLIL) ligger ganska nära språkbadsundervisning, och är en språkundervisningsmodell där innehåll och språk integreras med varandra. Ämnesundervisningen sker på ett främmande språk och målet för undervisningen är såväl ämnesinläring som språkinläring. Språkinläringen anses vara effektivare om den integreras i ett ämne i stället för att enbart undervisas separat. (Baker, 2011, s. 245–246.) Jäppinen (2004, s. 193–195) lyfter fram att CLIL kan tillämpas i alla undervisningsämnen eller i några utvalda

under en kortare eller längre period. Lärarens roll i CLIL undervisningen blir mera utmanande eftersom både språk- och ämneskunskaper krävs.

Karjalainen (2011, s. 31–37) diskuterar likheter och skillnader mellan dessa fyra olika språkundervisningsmetoder. Målet med tandemläring är språkinläring genom äkta kommunikation. Med äkta kommunikation avses kommunikation mellan två eller flera personer där målet är att förmedla något och inte enbart öva andraspråket. Det handlar således om autentiska situationer. (Laurén, 2006, s. 32; Lightbown & Spada, 1999, s. 91–95; Karjalainen, 2011, s. 32.)

Tandemläring skiljer sig från andra språkundervisningsmetoder främst genom att det i tandem (både i informell och i formell tandem) alltid finns en modersmålstalare med. I den reguljära språkundervisningen, språkbadsundervisningen och CLIL har alla inlärare samma modersmål. För att lära sig målspråket interagerar inlärarna med sina klasskamrater och läraren. (Karjalainen, 2011, s. 31–37.) Grammatikundervisningen sker endast explicit, och det är läraren som undervisar eleverna. I en tandemsituation fungerar modersmålstalaren alltid som språklig förebild för inläraren medan det i den reguljära språkundervisningen, i språkbadsundervisningen och i CLIL endast är läraren som är den språkliga förebilden.

Interaktionen och kommunikationen i tandem handlar således alltid om två personer med olika modersmål medan personerna i reguljär språkundervisning, språkbadsundervisning och CLIL har samma modersmål (Karjalainen m.fl., 2013). I jämförelse med informell tandemundervisning skiljer sig formell tandem (klasstandem, se kap. 3.4) i och med att det i klasstandem alltid finns en lärare med. Inlärarautonomin är följaktligen större i informell tandem jämfört med klasstandem (Karjalainen m.fl., 2013).

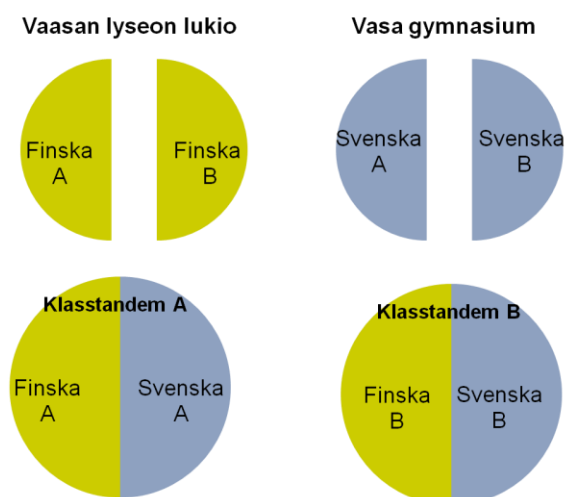
3.4 Klasstandem

Klasstandem är en språkundervisningsform som prövas i två gymnasier i Vasa under åren 2012 till 2015. Undervisningsformen bygger på liknande principer som tandemundervisningen generellt men har utvecklats för att passa in i klassrumssammanhang och för att kunna tillämpas inom ramarna för GGL (2003). Klasstandem som språkundervisningsform är en del av pilotprojektet Klasstandem (2012–2015) (se kap. 4.3).

Hösten 2012 genomfördes den första frivilliga klasstandemkursen i Vasa, medan den första obligatoriska kursen avslutades i april 2013. Kurserna hölls i samarbete mellan Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio. Materialet i min studie är insamlat från den första obligatoriska kursen, som var en hopslagning av kurs 2 i finska (FINA2) och kurs 3 i svenska (RUA3). Det som skiljer den obligatoriska kursen från den frivilliga kursen är att den är läroplansstyrd och följer således den nationella läroplanen för språkundervisningen.

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

I praktiken går det till så att finsk- respektive svenskundervisningen i gymnasierna ordnas tillsammans så att ursprungsklasserna slås ihop och två nya klasser med lika många elever från vardera språkgruppen bildas (se figur 4). Studerandena i de nya grupperna delas in i par, en svenskspråkig och en finskspråkig, och får under kursens gång fungera både som mentor (i sitt modersmål) och som lärande part (i det andra inhemska språket). Grupperna har turvis finskundervisning med finskläraren och svenskundervisning med svenskläraren. Under finsklektionerna är det de finskspråkiga som fungerar som modeller och experter för de svenskspråkiga och under svensklektionerna tvärtom. (Pörn & Karjalainen, 2013.)



Figur 4. Gruppindelning i klasstandem kurs 2/3.

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

Eftersom varannan lektion går på svenska och varannan lektion på finska, så uppfylls principen om ömsesidighet i klasstandem. Principen om autonomi tas i beaktande i och med att alla par sinsemellan får komma överens om spelregler angående till exempel korrigerings av varandra. Under den första tandemlektionen fyller båda parterna i ett avtal där de gemensamma linjerna finns nedskrivna.

Preliminära resultat från projektet Klasstandem (2012–2015) visar att det, trots fokus på löpande konversationer, även förekommer implicit grammatik i parens interaktion. I de flesta situationerna är det den lärande parten som tar initiativ till topikaliserings av språkliga aspekter. Det kan handla om frågor om en mening eller ett uttryck är rätt eller fel, eller så en direkt begäran om det korrekta ordet. (Karjalainen m.fl., 2013.)

4 Metod

I detta kapitel presenterar jag undersökningens syfte och forskningsfrågor samt metod. Jag utgår i min undersökning från ett kvalitativt angreppssätt med kvantitativa inslag. För att få svar på mina forskningsfrågor har jag gjort en fallstudie. Som datainsamlingsmetod har jag använt mig av videoinspelningar och dokument. Jag redogör också i detta kapitel för tillvägagångssättet vid bearbetningen och analysen av datan. Till sist beskriver jag undersökningens reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etik.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med min avhandling är att beskriva i samband med vilka uppgifter och i vilken mån ett studerat tandempär topikaliserar språkliga aspekter samt i vilka situationer modersmålstalaren respektive inläraren initierar den språkliga topikaliseringsen. Utöver det vill jag också beskriva hurdana uppgifter som används i klasstandem. Utgående från syftet har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. Hurdana uppgifter används i klasstandem?
2. Hurdana språkliga aspekter topikaliserar tandempäret i de olika uppgifterna och i vilken mån?
3. I hurdana situationer och på vilken lingvistisk nivå initierar modersmålstalaren respektive inläraren topikaliseringsen av språkliga aspekter?

Den första forskningsfrågan är av kvalitativt slag och målet är att hitta variationen inom uppgifterna och syftet med uppgifterna i stället för att beskriva hur många av varje uppgift det finns. Den andra frågan inbegriper en kvantitativ aspekt i och med att frågan ”i vilken mån” ställs. De olika språkliga aspekterna som topikaliseras behandlas kvalitativt. Tredje frågan besvaras kvalitativt och intresset ligger i att se hur situationen ser ut där modersmålstalaren respektive inläraren tar initiativ till topikaliseringsen av en språklig aspekt samt att se på vilken lingvistisk nivå den språkliga topikaliseringsen är.

Att studerandena topikaliserar en språklig aspekt innebär att de stannar upp och lyfter upp en språklig aspekt till diskussion (se t.ex. Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge, 2012, s. 121–122). Med språklig aspekt avser jag här en metaspråklig diskussion som kan förekomma på alla lingvistiska nivåer: lexikal, morfosyntaktisk och fonologisk eller grafematisk nivå (se t.ex. Sigurd & Håkansson, 2007; Yule, 2013). Det handlar om situationer då ena tandempartnern på något sätt initierar en metaspråklig diskussion. För en stund byter studerandena fokus från uppgiftens tema till språkliga aspekter för att sedan återkomma till uppgiften. (Karjalainen, 2011, s. 169.) Det är av intresse att studera situationer där topikaliseringar av språkliga aspekter sker, eftersom bland annat Karjalainen (2009, s. 197–201; 2011, s. 201) och Rost-Roth (1995, s. 129–137) konstaterar att inläring möjliggörs i samband med topikaliseringar av språkliga aspekter. För att exemplifiera vad jag menar med topikalisering av språklig aspekt använder jag mig här av ett transkript från en tandemlektion (se nedan). I alla transkript framöver används det fingerade namnet Minna för den finskspråkiga studeranden, medan den svenskspråkiga studeranden har fått namnet Aron. För att läsaren ska veta vem som är modersmålstalare respektive inlärare betecknas modersmålstalaren alltid med ”L1” (Language 1) och inläraren med ”L2” (Language 2).

Transkriptet nedan är från en svensklektion där studerandena just har sammanfattat en texts innehåll muntligt. Därefter ställer de turvis tillhörande frågor till varandra. Minna (L2) läser nu en fråga till Aron (L1), men stannar upp vid årtalet som ingår i frågan.

Exempel 4: År 2020

- 1 M (L2): Hurdan är ditt liv år (.)? ((pekar på årtalet))
- 2 M (L2): kuinka toi sanotaan?
- 3 A (L1): Tjugohundratjugo
- 4 M (L2): aa tjugohundratjugo. Var bor du?
- 5 A (L1): **

Studerandena byter i den här situationen fokus från att utföra själva uppgiften till att topikaliserar en språklig aspekt. För att Minna ska kunna ställa frågan behöver hon veta hur man uttalar ”år 2020” på svenska. Hon tar hjälp av Aron och upprepar sedan

svaret för att bekräfta att hon hört rätt. Efter den korta metaspråkliga diskussionen fortsätter studerandena med uppgiften.

4.2 Kvalitativ forskning med kvantitativa inslag

Min studie baserar sig på kvalitativ forskning med kvantitativa inslag. Olsson och Sörensen (2011, s. 18–19) lyfter fram att det är syftet med forskningen som avgör valet av metod. Även Stake (2010, s. 72) menar att det är utgående från forskningsfrågorna som metoden väljs. Om forskaren vill ha ett kvantitativt svar – hur många – tillämpas en kvantitativ metod, medan det kvalitativa svaret fås genom att gå djupare in i det kvantitativa resultatet (Olsson & Sörensen, 2011, s.18–19). I min avhandling är jag intresserad av både ett kvantitativt och ett kvalitativt svar. Jag har fått mina kvantitativa resultat genom att fråga mig i vilken mån topikaliseringar av språkliga aspekter förekommer i det studerade tandemparets interaktion. Eftersom jag vill veta hurdana uppgifter som används i klasstandem går jag djupare in i varje enskild uppgift och studerar dem närmare för att hitta likheter och skillnader gällande syfte och utformning. Stake (2010, s. 19) menar att det inte finns någon tydlig gräns mellan kvalitativa och kvantitativa metoder, utan att det snarare handlar om var betoningen ligger.

Metsämuuronen (2006, s. 88) lyfter upp kvalitativa studier som ett bra val när forskaren är intresserad av detaljer i själva händelsen. Kvalitativ forskning kännetecknas också av att forskaren försöker nå förståelse för det studerade objektet (Hartman, 1998, s. 238; Metsämuuronen, 2006, s. 88; Yin, 2013, s. 18–19). I min undersökning försöker jag skapa förståelse för hurdana uppgifter som används i klasstandem och på vilket sätt uppgifterna är tillämpade för att följa tandemundervisningens principer (se kap. 3.1). Dessutom strävar jag efter förståelse och kunskap om i hurdana situationer det studerade tandemparet topikaliserar språkliga aspekter. Kvalitativ forskning kan se ut på många sätt och olika datainsamlingsmetoder kan användas (Hartman, 1998, s. 238; Stake, 2010, s.19; Yin, 2013, s. 18–19). I min studie har jag valt att använda mig dels av videoinspelningar av ett tandempars interaktion och dels inom projektet Klasstandem systematiskt insamlade dokument.

Till kritiken mot kvalitativa metoder hör enligt Stake (2010, s. 28–30) att den största svagheten med en kvalitativ undersökning är att den är subjektiv och personlig. Det uppstår oftare nya frågor än nya svar. Till den kvalitativa forskningens försvar påpekar Stake (2010, s. 28–30) att subjektivitet inte ses som ett misslyckande, utan som ett viktigt element för att förstå mänsklig aktivitet. Vidare menar han att det inte egentligen spelar någon roll om forskaren ser på omvärlden med kvalitativa eller kvantitativa ögon. Resultatet blir i båda fallen att omvärlden betraktas genom egna upplevelser och erfarenheter. (Stake, 2010, s. 28–30.) Jag är som forskare medveten om att mina egna erfarenheter av språkundervisningen kan påverka mina resultat, samtidigt som jag ser det som en större fördel än nackdel. Till mina egna erfarenheter räknar jag den bild som jag haft av finskundervisningen under min egen skoltid. Fokus har legat mycket på formsidan och det var viktigare att uttrycka sig korrekt än att våga försöka. Yin (2013, s. 261–262) skriver att det är viktigt att vara medveten om och identifiera de subjektiva aspekterna som kan påverka forskningsresultatet. I mitt fall anser jag att mina egna erfarenheter har gett mig en större förståelse för materialet och dess innehåll.

Enligt Eliasson (2013, s. 29–30) går kvantitativa metoder hand i hand med siffror. Resultatet från undersökningen synliggörs oftast genom siffror. Också i min studie använder jag mig av siffror och tabeller för att visualisera mina resultat. Kvantitativa metoder undersöker på bredden, i motsats till kvalitativa metoder som går på djupet.

Olsson och Sörensen (2011, s. 55) understryker att kvalitativa och kvantitativa metoder oftast används i en kombination med varandra. Detta kallas då för *metodtriangulering*. Triangulering är en teknisk term som används vid navigering och betyder att två kända linjer ger en tredje punkt. Eliasson (2013, s. 30–32) tangerar Olsson och Sörensen (2011, s. 55) och menar att två metoder ger en mera fullständig bild än vad en metod gör. Min undersökning utgår från ett kvalitativt angreppssätt, men eftersom materialet ger möjlighet att ta med ett kvantitativt resultat har jag valt att också redovisa det för att ytterligare ge läsaren en bredare bild av tandemparets metaspråkliga diskussioner.

4.3 Undersökningens material

Materialet för min undersökning är insamlat inom projektet Klasstandem. Klasstandem är ett forsknings- och utvecklingsprojekt som pågår åren 2012 till 2015. Projektet är ett samarbete mellan forskare vid Åbo Akademi och Vasa universitet samt lärare vid Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio. Projektets mål är att ”utveckla språkpedagogiska modeller för språkligt blandade elevgrupper inom undervisningen i det andra inhemska språket” (Pörn & Karjalainen, 2013).

Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio fungerar sedan januari 2012 i ett tvåspråkigt (finsk- och svenskspråkigt) samlokaliserat campus. Samlokaliseringen har ökat möjligheten till samarbete över språkgränsen mellan de båda gymnasierna. (Pörn & Karjalainen, 2013.) Den första kursen i klasstandem hölls hösten 2012 och var en frivillig, icke-läroplansstyrd kurs. Under vårterminen 2013 hölls den första obligatoriska tandemkursen som var läroplansstyrd.

Inom ramarna för projektet Klasstandem samlas material kontinuerligt in i form av videoinspelningar, intervjuer och dokument. I min undersökning använder jag material från den obligatoriska tandemkursen, finska kurs 2 och svenska kurs 3, våren 2013. Forskare inom projektet har videofilmade ett fokuspar under kursens gång och jag har haft tillgång till det inspelade materialet. Sammanlagt handlar det om 11 inspelade lektioner, det vill säga 13 timmar 45 minuter. Utöver videoinspelningarna har jag också haft tillgång till lärarnas planering av lektionerna samt de uppgifter som studerandena har jobbat med.

Den obligatoriska tandemkursen har varit en sammanslagning av kurs 2 i finska (FINA 2) och kurs 3 i svenska (RUA 3). Därför studerar jag också uppgifter från både finsk- och svensklektionerna. En kombination av de båda kurserna har varit möjlig eftersom läroplanerna överensstämmer. Enligt Vasa gymnasiums läroplan (2010) ska FINA 2 ta upp naturen och miljön i Finland. Efter avslutad kurs ska studerandena bland annat kunna berätta om sevärdheter på sin hemort. Grammatikdelen består av repetition och fördjupning av nomenböjning, subjekt och unipersonella uttryck. (Vasa gymnasium, 2010.) RUA 3 innehåller enligt Vaasan lyseon lukios läroplan (2014) motsvarande teman, med fokus på människorelationer

och människors välmående. På den grammatiska sidan tränas meningsbyggnaden och muntligt ska fokus fästas vid kommunikationsstrategier och säkerhet i tal. (Vaasan lyseon lukio, 2014)

4.4 Fallstudie som forskningsansats

För att få svar på mina forskningsfrågor har jag gjort en fallstudie. Enligt Yin (2007, s. 17–21) är fallstudien en av de mest utmanande metoderna och den används i många olika fall. Bell (2006, s. 20–21) menar att fallstudier lämpar sig för forskare som utför självständigt arbete. Fallstudien kommer till användning för att tolka och förstå observationer av pedagogiska situationer (Merriam, 1994, s. 17–19). I min studie strävar jag efter förståelse av hurdana uppgifter som används i klasstandem samt i hurdana situationer och på vilken lingvistisk nivå studerandena topikaliserar språkliga aspekter.

Syftet med en fallstudie är att studera ett avgränsat problem på djupet under en begränsad tid. (Bell, 2006, s. 20–21). I min studie studerar jag uppgifterna inom klasstandem samt fokusparets interaktion i form av topikaliseringar av språkliga aspekter. Tiden för studien är begränsad till kursens längd, sex veckor, våren 2013. Enligt Merriam (1994, s. 20–23) finns det ingen enighet om hur en fallstudie bör genomföras, utan metoden innebär att forskaren har en plan för att samla in information som resulterar i en slutprodukt i form av undersökningens resultat. Min plan har varit att samla information genom videoobservation och dokument och utgående från mina observationer formulera resultaten av min studie. Merriam (1994, 24–29) understryker att informationen inte behöver samlas in och analyseras med en speciell metod, utan forskaren kan välja bland alla vetenskapliga metoder. Enligt Bell (2006, s. 20–21) används dock metoderna observation och intervju i allmänhet.

Det är viktigt att forskaren har en tydlig bild av de frågeställningar som studeras. Under datainsamlingen bör forskaren inte enbart registrera data utan också tolka den insamlade informationen. (Yin, 2007, s. 17–21.) Jag har själv varit medveten om

mina forskningsfrågor innan jag har analyserat materialet och på så vis alltid vetat vad som är relevant och av intresse.

En fallstudie kan enligt Merriam (1994, s. 40–43) utgående från slutrapportens upplägg vara *beskrivande*, *tolkande* eller *värderande*. En *beskrivande* fallstudie innehåller en detaljerad redovisning av den studerade företeelsen. I en *tolkande* fallstudie finns också beskrivningar, men forskarens strävan är att forma kategorier för att stödja teorier. I den *värderande* fallstudien använder sig forskaren av beskrivningar, förklaringar och bedömningar. (Merriam, 1994, s. 40–43.) Baserat på mitt resultatupplägg är min studie enligt Merriam (1994) en *tolkande* fallstudie.

Merriam (1994, s. 24–29) beskriver även fallstudien som *partikularistisk*, *deskriptiv*, *heuristisk* och *induktiv*. Med *partikularistisk* menas att forskaren studerar en specifik situation eller person, vilket jag har gjort genom att välja fokusparets interaktion och tandemkursens kursuppgifter. Slutprodukten av min studie är *deskriptiv* och innehåller en fullständig beskrivning, en kvalitativ slutrapport, av min studie. Genom min undersökning strävar jag efter att inviga läsaren i ämnet och understryka såväl gammal som ny kunskap. Studien är således också *heuristisk*, vilket betyder att den bekräftar det som tidigare har varit känt och samtidigt ger läsaren en bättre förståelse för den studerade händelsen. I en *induktiv* studie utgår forskaren från material som finns till hands, men är öppen för ändringar längs med vägen. Jag har använt mig av material från projektet Klasstandem och studerat det utgående från mina forskningsfrågor. Vartefter att jag har gjort nya upptäckter har dock forskningsfrågorna omformulerats.

Största nackdelen med en fallstudie har ansetts vara en enskild företeelses värde. Kritiken mot fallstudien riktar sig mot dess giltighet och huruvida den går att tillämpa på andra situationer. (Bell, 2006, s. 20–21; Merriam, 1994, s. 45–48.) Bell (2006, s. 21) hänvisar till Bassey (1981) och menar att relaterbarhet är viktigare än generaliserbarhet i en fallstudie. Fallstudien bör erbjuda en person i liknande situation som i studien en möjlighet att relatera sitt handlande till situationen (Bell, 2006, s. 21). Med min undersökning vill jag ge läsaren redskap för att utvecklas och lära sig av det fall jag har studerat.

4.5 Videoobservation

Inom fallstudier är observation en primär informationskälla (Merriam, 1994, s. 101). Observationer kan utföras på många olika sätt, och i mitt fall handlar det om videoobservation. Den teknologiska utvecklingen har möjliggjort en bred tillgång till videoteknologi, vilket har medfört att videofilmning används i större utsträckning också i klassrummet (Derry, Pea, Barron, Engle, Erickson, Goldman, Hall, Koschmann, Lemke, Sherin & Sherin, 2010, s. 4).

Forskare inom projektet Klasstandem har filmat alla tandemlektioner under kursens gång. De har använt sig av två kameror, en som filmar läraren och en som filmar ett fokuspar. Merriam (1994, s. 101–116) och Rönnerman (2004, s. 20–22) ser video som ett bra verktyg för observation. Tack vare videoinspelningarna kan forskaren se igenom materialet upprepade gånger och studera det djupgående (Rönnerman, 2004, s. 20–22), vilket jag också gjort. För att inte få snedvriden information bör observationerna göras vid flera tillfällen (Yin, 2013, s. 146–149). Eftersom alla tandemlektioner har filmats har observationerna gjorts vid upprepade tillfällen.

Rönnerman (2004, s. 20–22) menar att observation handlar om att forskaren utifrån betraktar vad som händer. Samtidigt kan observatören både fungera som deltagande och icke-deltagande (Merriam, 1994, s. 106–109; Metsämuuronen, 2006, s. 117). Holme och Solvang (1997, s. 130) använder sig av begreppen *aktiv* och *passiv observatör*. I min studie är forskaren en icke-deltagande eller passiv observatör. Det betyder att observatören inte har varit en av deltagarna i undervisningen, utan har följt med från sidan (jfr Patel & Davidson, 2011). En icke-deltagande observation utförs lätt med videokamera, så att observatören filmar det studerade objektet (Flick, 2009, s. 249–250). Så har också fallet varit i min undersökning, forskaren har filmat från sidan. Merriam (1994, s. 106–109) anser det vara en fördel att observatören inte är en deltagare, eftersom han eller hon då kan lägga märke till mönster som har blivit rutin för deltagarna.

Observationer sker dagligen i människans vardag. Hon observerar saker och händelser runtomkring sig. Därför är det viktigt att en vetenskaplig observation är planerad och utförs systematiskt. (Patel & Davidson, 2011, s. 91–92.) Inom projektet Klasstandem har således inte bara strölektioner filmats, utan alla lektioner har blivit inspelade från början till slut. Forskarna har valt att filma ett fokuspar i klassrummet, vilket medför ett bestämt utgångslägen för analysen. Goldman (2007, s. 3–7) menar att beroende på vad forskaren är ute efter så vinklas kameran olika. Att filma hela klassen har inte varit av intresse i min undersökning, utan jag har studerat det fokuspar som filmats och deras interaktion. Ett syfte med observationer kan just vara att studera människors interaktion (Yin, 2013, s. 146–149).

När forskarna inom projektet Klasstandem har filmat lektionerna har observationen varit ostrukturerad (se Bell, 2006; Patel & Davidson, 2011). De har filmat lektionerna utan att veta exakt vad de studerar. Min analys av materialet har däremot varit strukturerad. Syftet och forskningsfrågorna har varit utformade innan genomgången av videoinspelningarna, och jag har på så sätt haft ett tydligt fokus och vetat vilken information som påverkar min undersökning. Enligt Derry m.fl. (2010, s. 6–7) är forskarens uppgift att välja ut det material som är relevant och som studeras närmare. En videoinspelning kan vara lång och innehålla mycket överflödigt information. (Derry m.fl., 2010, s. 6–7.)

Det är viktigt att vara medveten om att forskarens närvaro i klassrummet under observationens gång kan påverka materialet (Patel & Davidson, 2011, s. 91–92; Yin, 2013, s. 146–149). Detta är något jag har tagit i beaktande i min analys och diskuterar vidare i kapitel 6.2. Det är också vanligt att forskningsfrågorna lever och ändras under observationens gång (Stake, 2010, s. 90–94) och det har mina också gjort.

4.6 Dokument

Utöver videomaterialet har jag i min undersökning också haft tillgång till dokument. Enligt Bell (2006, s. 125) och Olsson och Sörensen (2011) är ett dokument en skriftlig källa som kan finnas i många olika format. Dokumenten i min undersökning består av lärarnas planering av lektionerna och de kursuppgifter som studerandena har utfört. Planeringen av lektionerna är en nedskriven plan för hur lektionen ska förlöpa. I detta fall handlar det om PowerPoints innehållande instruktioner till studerandena om hur och i vilken ordning uppgifterna ska utföras samt i vissa fall också stödfrågor i samband med diskussionsuppgifter. Precis som med videoinspelningarna så samlar forskare inom projektet Klasstandem systematiskt in allt undervisningsmaterial, vilket jag har tagit del av. Jag har använt mig av dokumenten som ett komplement till videoinspelningarna.

Yin (2007, s. 111–115) lyfter fram starka och svaga sidor med dokument. Till de starka sidorna hör att dokumenten kan granskas gång på gång och att där finns exakta uppgifter. De är således stabila och precisa. Under min undersökning har jag återvänt till mina dokument varje gång det har varit nödvändigt. Fördelen med att kunna studera dokumenten upprepade gången har visat sig vara ovärderlig i och med att nya upptäckter hela tiden kunnat göras samtidigt som frågetecken har kunnat rätas ut. Till de svaga sidorna räknar Yin (2007, s. 111–115) dokumentens skevhet och tillträdet till dokumenten. Det kan vara utmanande att rapportera trovärdigt om forskaren inte är medveten om sina fördomar och dokumenten kan vara svårtillgängliga. Jag har tack vare projektet Klasstandem fått de dokument som jag har behövt och på så sätt inte haft problem med tillträdet. Metsämuuronen (2006, s. 118–127) konstaterar att det är svårt att få en forskare som enträget håller fast vid sina tidigare övertygelser överbevisad genom dokument. Därför bör forskaren akta sig för att låta subjektiva fördomar påverka materialet. Jag har beaktat detta genom att studera dokumenten många gånger och ställa olika frågor för att täcka flera perspektiv.

Dokumenterna kan vara *primära* eller *sekundära källor* (Bell, 2006, s. 125–126). Den *primära källan* är ett dokument som fås under studiens gång medan den *sekundära källan* är en tolkning av skeenden utgående från en primärkälla. Jag har använt mig

av primära källor eftersom dokumenten är lärarnas anteckningar och kursuppgifter. Dokumenten har varit en *oavsiktlig källa*, det vill säga en källa som jag har använt i annat syfte än det tänkta (Bell, 2006, s. 126).

4.7 Databearbetning och analys av data

Jag har studerat det inspelade videomaterialet från kursen, sammanlagt 11 lektioner. När en lektion är 75 minuter handlar det allt som allt om 13 timmar och 45 minuter. Utöver videoinspelningarna har jag också analyserat lärarnas lektionsplaneringar och alla kursuppgifter som studerandena har utfört under lektionerna.

Yin (2007, s. 80–85) lyfter fram att forskaren under datainsamlingen och databearbetningen bör vara medveten om sina forskningsfrågor och arbeta utgående från dem. När jag har analyserat videomaterialet har jag kodat alla de situationer där den ena partnern avbryter den pågående uppgiften för att diskutera språkliga aspekter. Jag har räknat hur många gånger det sker under samma uppgift och tabellfört datan. Samtidigt har jag också antecknat hur lång tid studerandena utför uppgiften. Jag har ansett att uppgiften inleds när de har läst instruktionerna och börjar jobba medan den slutar när uppgiften är klar.

Jag har fått svaret till den andra och den tredje forskningsfrågan utgående från videomaterialet. Efter att ha kodat alla situationer där studerandena topikaliserar språkliga aspekter har jag gjort en djupgående analys för att se vilken av parterna som initierar den språkliga topikaliseringsen och på vilken lingvistisk nivå den finns. På samma sätt har jag under bearbetningen av de insamlade dokumenten också kommit ihåg mina forskningsfrågor (Yin, 2007, s. 80–85). Eftersom jag i den första forskningsfrågan har varit intresserad av hurdana uppgifter som används i klasstandem har jag studerat uppgifterna noggrant och sökt efter likheter och skillnader angående uppgifternas utformning och syftet med uppgiften. Jag har velat redogöra för alla de olika uppgifterna som finns och därför sökt efter variationen i samplet. Lärarnas lektionsplanering har varit till stöd i videoanalysen, eftersom det har underlättat att följa med vilken uppgift det är frågan om.

Mina iakttagelser av videoinspelningarna och dokumenten har möjliggjort en redovisning av kvantitativ data såväl som kvalitativ data. Den kvalitativa datan består av iakttagelser av hurdana uppgifter som används i klasstandem samt i hurdana situationer och på vilken lingvistisk nivå modersmålstalaren respektive inläraren initierar topikaliseringar av språkliga aspekter, vilket ger svar på den första och den tredje forskningsfrågan. Svaret på den andra forskningsfrågan är dels kvalitativ och dels kvantitativ data. Mina resultat på frågan ”hurdana språkliga aspekter” är kvalitativa, medan frågan ”i vilken mån” har gett mig kvantitativa resultat. Enligt Yin (2007, s. 138–139) är det väsentligt att forskaren är metodisk i sitt analysarbete. Jag har strategiskt följt samma upplägg med alla videoinspelningar respektive dokument och arbetat mig framåt steg för steg.

Efter videoanalysen har jag samlat mina anteckningar och kursuppgifterna för att noggrant studera dem. Jag har gått igenom uppgift för uppgift och utgående från instruktionerna började jag se ett sammanhang som vägledde mig i kategoriseringen. Som Yin (2007, s. 38–39) påstår har jag märkt vikten av att känna till tidigare forskning inom ämnet. Jag har även skrivit min kandidatavhandling om klasstandem och kunskapen från tidigare forskning har lett mig framåt i min analysprocess. Tandem som undervisningsform innehåller ett tudelat fokus på innehåll och form och därför valde jag att låta det styra mina kategoriseringar. Ett tudelat fokus på innehåll och form betyder att deltagarna delvis kan fokusera på och diskutera uppgiftens innehåll men också delvis fokusera på språkets form, som till exempel grammatik, uttal och meningsbyggnad. Utgående från det fokuset har jag format tre huvudkategorier: *uppgifter med fokus på innehåll*, *uppgifter med fokus på form* och *uppgifter med fokus på innehåll och form*. Eftersom det också finns uppgifter där studerandena fokuserar både på innehåll och på form har jag valt att göra en egen kategori för dem.

Under kategoriseringen av uppgifterna har jag haft tillgång till både videomaterialet och kursuppgifterna. Jag har på så sätt kunnat jämföra hur studerandena är instruerade att utföra uppgiften och hur uppgiften i själva verket utförs. I de flesta fall har instruktionerna gått hand i hand med utförandet, så att studerandena har fokuserat på det som läraren har tänkt (innehåll eller/och form). Eftersom jag i min första forskningsfråga fokuserar på hurdana uppgifter som används har jag valt att låta

instruktionerna styra kategoriseringen. Jag har alltså utgått från de instruktioner studerandena har haft till sitt förfogande inför en uppgift och valt kategori beroende på om de uppmanas att fokusera på innehåll eller/och på form. En uppgift från en finsklektion har instruktioner som lyder på följande sätt:

Lue alla oleva teksti ääneen. Kiinnitä huomiota ääntämiseen. Lukemisen jälkeen käytte läpi ne sanat, jotka ovat vieraita sekä keskustelette alla olevista kysymyksistä.

(Läs nedanstående text högt. Fäst uppmärksamhet vid uttalet. Efter läsningen går ni igenom de ord som är främmande och diskuterar utgående från frågorna nedan.)

Studerandena ska här först läsa texten och fokusera på uttalet (form) och gå igenom okända ord (form) medan de till sist ska diskutera frågor (innehåll). Uppgiften har således ett tudelat fokus på innehåll och form och därför har jag kategoriserat den under rubriken *uppgifter med fokus på innehåll och form*. I några liknande uppgifter, där fokus ska ligga på både innehåll och form, utför studerandena inte uppgiften helt enligt instruktionerna och lämnar kanske bort fokus på endera innehållet eller på formen. Jag har då i min kategorisering valt att följa instruktionerna, eftersom jag vill veta hurdana tänkta uppgifter som används.

I min andra forskningsfråga har jag varit intresserad av hurdana språkliga aspekter och i vilken mån studerandena topikaliserar språkliga aspekter i samband med de olika uppgifterna. Jag har, som ovan nämnt, antecknat alla situationer där topikaliseringar av språkliga aspekter sker för att få det kvantitativa resultatet, det vill säga *hur ofta* språkliga topikaliseringar sker. För att få fram på vilken språklig nivå topikaliseringarna ligger har jag sedan granskat varje enskild språklig topikalisering djupare och på så sätt kunnat avgöra om den språkliga topikaleringen är på lexikal, morfosyntaktisk, fonologisk eller grafematisk nivå. Tidigare resultat visar att studerandena har en tendens att topikalisera språkliga aspekter endast på lexikal nivå i samband med innehållsuppgifter, medan det i uppgifterna med fokus på form förekommer språkliga topikaliseringar på alla lingvistiska nivåer (se Pörn & Karjalainen, 2013). Därför är jag också intresserad av att veta på vilken lingvistisk nivå den språkliga topikaleringen ligger och se huruvida mina resultat överensstämmer med tidigare. I tidigare studier har det också framkommit att det är inläraren som oftast tar initiativet till topikaliseringar av språkliga aspekter (se

Hoppela, 2014; Karjalainen m.fl., 2013). Jag har valt att vidareutveckla resultaten och undersöker i hurdana situationer och på vilken lingvistisk nivå modersmålstalaren respektive inläraren topikaliserar språkliga aspekter.

För att exemplifiera situationer där språkliga topikaliseringar sker använder jag mig i resultatredovisningen av transkript från videoinspelningarna. Jag har återgått till mina kodade situationer av språkliga topikaliseringar och valt ut beskrivande exempel som jag transkriberat. Det är en grovtranskribering jag har gjort och därför har jag valt att lämna bort all information som inte är nödvändig för exemplets skull. För att bevara konfidentialiteten utelämnar jag fakta som kan avslöja informanten. Jag har utformat en transkriptionsnyckel för att underlätta för läsaren (se bilaga 1).

4.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Med reliabilitet avses undersökningens tillförlitlighet. För att en undersökning ska vara tillförlitlig bör den ge samma resultat vid annan tidpunkt. En annan forskare ska kunna upprepa undersökningen och få samma resultat. (Bell, 2006, s. 117–118; Merriam, 1994, s. 174–194, Trost, 2010, s. 131–135; Yin, 2007, s. 54–60). Enligt Flick (2009, s. 385–387) kan forskaren gå till väga på olika sätt för att höja undersökningens tillförlitlighet. När observation används som datainsamlingsmetod är forskarens erfarenhet väsentlig. I min studie har utbildade och erfarna forskare inom projektet Klasstandem utfört observationen och därmed kan tillförlitligheten anses vara hög.

Flick (2009, s. 385–387) tillägger att undersökningens tillförlitlighet också höjs genom noggrant detaljerad dokumentation. Jag har skrivit ner varje steg i min undersökning och redogör för processen under kapitel 4.7. Enligt Bell (2006, s. 117–118) måste en konkret fråga ge samma svar i en annan situation för att den ska vara tillförlitlig. Frågan om tillförlitlighet är mest aktuell vid en kvantitativ undersökning (Trost, 2010, s. 131–135), men trots det visar resultaten i min kvalitativa undersökning att frågorna inte var beroende av situationen för att få samma svar.

I en kvalitativ studie är undersökningens validitet av större vikt än reliabiliteten (Flick, 2009, s. 387–391). Validiteten i en undersökning syftar på giltigheten eller trovärdigheten. Forskaren bör fråga sig om undersökningen verkligen mäter det som den är avsedd att mäta. (Bell, 2006, s. 117–118; Merriam, 1994, s. 174–194; Trost, 2010, s. 131–135.) Trost (2010, s. 131–135) påpekar också att forskaren måste kunna presentera sina resultat på ett trovärdigt sätt och att insamlade data bör vara relevanta för problemställningen.

Fejes och Thornberg (2009, s. 216–228) och Olsson och Sörensen (2011, s. 124) ställer sig frågan om undersökningens resultat besvarar forskningsfrågorna. Trovärdigheten höjs genom välstrukturerade resultat som är tydliga. I min studie svarar jag på mina forskningsfrågor i resultatredovisningen. Jag har ställt frågor som är relevanta för undersökningen och använt mig av ändamålsenlig data. Jag har strävat efter att presentera mina resultat i en logisk ordning och för att ytterligare understryka trovärdigheten använder jag mig av tabeller och figurer. Enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 107) innebär trovärdighet även att verkligheten stämmer överens med forskarens tolkning. Tolkningen bör därmed vara grundad på forskning och empiriskt material. För att öka trovärdigheten i min undersökning förankrar jag mina resultat i tidigare studier. Merriam (1994, s. 174–194) menar att det är omöjligt att undersökningen har trovärdighet utan tillförlitlighet. Därför ökar en stärkning av trovärdigheten också tillförlitligheten.

Nära begreppet trovärdighet ligger generalisering. Enligt Fejes och Thornberg (2009, s. 228–232) är ett mått på generaliserbarhet hur väl undersökningens resultat kan tillämpas, generaliseras, på andra personer och händelser. Begreppet generaliserbarhet används främst inom kvantitativ forskning, medan andra former av generalisering kan tillämpas inom kvalitativ forskning. Kvale och Brinkmann (2009, s. 280–285) menar att generaliserbarhet i kvalitativa studier främst handlar om huruvida undersökningens resultat och den kunskap de bidragit med kan ge vägledning i liknande situationer som den studerade. Det är då frågan om en analytisk generalisering och användbarhet (Fejes & Thornberg, 2009, s. 228–232; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 280–285). För att en studie ska vara användbar vid andra tillfällen krävas att resultaten ger läsaren ökad förståelse för sin egen situation.

Med mina resultat vill jag erbjuda språklärare en möjlighet att tillämpa liknande metoder i sin undervisning.

4.9 Etik

Forskningsetiska delegationen (TENK, 2009) belyser etiska principer ur tre synvinklar. Informanterna som deltar i undersökningen har alltid en självbestämmande rätt och deras deltagande är frivilligt. (TENK, 2009.) I min undersökning är informanterna del av forskningsprojektet Klasstandem och har frivilligt gått med på att bli filmade. Olsson och Sörensen (2011, s. 82–84) tangerar TENK (2009) och betonar även respekt för informantens autonomi.

För det andra är det enligt TENK (2009) forskarens uppgift att undvika psykiska, ekonomiska och sociala skador. Olsson och Sörensen (2011, s. 82–84) menar i likhet att forskaren ska sträva att göra gott och förhindra skador. Det är forskarens plikt att ta hänsyn till informanterna i bemötandet och i rapporteringen och behandla dem respektfullt.

Det tredje perspektivet som TENK (2009) lyfter fram är informantens integritetsskydd. Mina informanter behandlas konfidentiellt, det vill säga alla detaljer och all information som kan röja deras identitet är borttagna i rapporteringen. Flick (2009, s. 42) påpekar vikten av att fingera namn och specifika detaljer om informanten för att undvika brott mot konfidentialiteten. I en kvalitativ undersökning eller i en fallstudie är det ännu viktigare med tanke på att informationen som samlats in är mera djupgående än i en kvantitativ undersökning. Det är svårare att dölja informantens identitet (Flick, 2009, s. 42) och därför har jag varit extra noga med att fingera de namn jag använder i min undersökning.

Eftersom jag själv inte samlat in mitt material har jag inte kunnat påverka de etiska principerna vid datainsamlingen. Forskare i projektet Klasstandem har överlåtit materialet till mig efter att ett avtal skrivits under. I avtalet binder jag mig till att använda materialet konfidentiellt och att förvara det omsorgsfullt. Materialet används endast i denna avhandling och jag är den enda som har tillgång till det. I sina

anvisningar för god vetenskaplig praxis tar också TENK (2012) fasta på noggrannheten vid dokumenteringen och presentationen av undersökningsresultat. Olsson och Sörensen (2011, s.78) tillägger att forskaren inte får låta någon utomstående ta del av materialet så att informantens integritet kränks. Efter slutfört arbete kommer jag, i enlighet med mitt avtal, att förstöra allt material som jag använt mig av i undersökningen.

Forskarens objektivitet ifrågasätts ofta vid kvalitativa studier och fallstudier (se t.ex. Olsson & Sörensen, 2011, s. 84; Merriam, 1994, s. 45–58). Forskaren är ofta själv involverad i studien och det är lätt att bli subjektiv. Stake (2010, s. 200–203) menar att alla forskare är subjektiva hur mycket än objektivitet eftersträvas. Forskaren är en person som har känslor och bryr sig. Därför är det ännu viktigare att se på sin undersökning ur många olika perspektiv. Eliasson (2013, s. 142) uppmanar forskaren att vara kritisk och ifrågasätta huruvida resultaten påverkats. I min undersökning ser jag det således som en fördel att inte jag inte själv deltagit i datainsamlingen, utan har kunnat granska materialet på distans. Videomaterialet har gett mig en möjlighet att studera materialet upprepade gånger och från olika synvinklar.

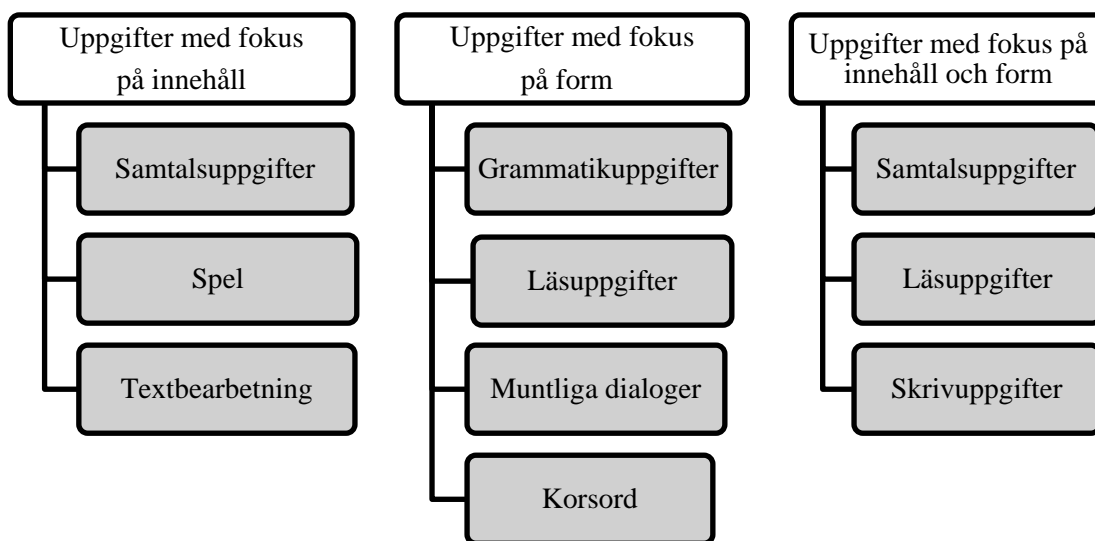
5 Resultatredovisning

I detta kapitel presenterar jag undersökningens resultat. Jag redogör för hurdana uppgifter som används i klasstandem och beskriver syftet med uppgiften. Jag beskriver också i vilken mån och på vilken språklig nivå topikaliseringar av språkliga aspekter sker inom respektive uppgift. Med topikalisering av språkliga aspekter avser jag de situationer där studerandena avbryter den pågående uppgiften för att fråga upp ett ord eller ett uttryck av sin partner eller diskutera språkets grammatik. Situationerna ser olika ut, men de har gemensamt att studerandena på ett eller annat sätt avbryter övningen för att stanna upp vid en språklig aspekt (se kapitel 4.2). De olika språknivåerna som jag redogör för är lexikal, morfosyntaktisk och fonologisk eller grafematisk nivå. För att exemplifiera situationer där språkliga topikaliseringar sker använder jag mig av transkript från tandemlektionerna. Jag besvarar även den tredje forskningsfrågan när jag rapporterar huruvida det är inläraren eller modersmålstalaren som initierar topikaliseringar av språkliga aspekter samt i hurdana situationer och på vilken lingvistisk nivå respektive part tar initiativet till de språkliga topikaliseringarna.

5.1 Kategorisering av uppgifter

Jag redovisar mina resultat enligt de tre huvudkategorierna som jag har formulerat: *uppgifter med fokus på innehåll*, *uppgifter med fokus på form* och *uppgifter med fokus på innehåll och form*. Denna kategorisering utgår från ett centralt mål i tandemundervisningen (se kap. 3.1), där ett tudelat fokus på innehåll och form är viktigt. Under de tre huvudkategorierna har jag valt att dela in uppgifterna i mindre kategorier. Jag har namngett underkategorierna med en för alla uppgifter beskrivande rubrik. Eftersom uppgifterna som används i stor utsträckning är samma uppgifter som används i den reguljära språkundervisningen har jag valt att använda benämningar som är bekanta därifrån (se t.ex. Tornberg, 2009). För att ge läsaren en inblick i vad som gör uppgiften intressant för just klasstandem beskriver jag under varje kategori hur man inom den uppgiften använder sig av modersmålstalaren som expert och språklig förebild.

Under kategoriseringen av de olika uppgifterna har jag valt att utgå från lärarens perspektiv och syftet med uppgiften (se kap. 4.7). Ibland ser studerandenas utförande annorlunda ut än instruktionerna och jag har i sådana fall valt att utgå från instruktionerna och det tänkta syftet med uppgiften. Nedan följer en figur över hurdana uppgifter som används i klasstandem. Jag redogör närmare för varje kategori under respektive rubrik.



Figur 5. Kategorisering av uppgifter i klasstandem.

5.2 Uppgifter med fokus på innehåll

Under kategorin *uppgifter med fokus på innehåll* har jag placerat uppgifter i vilka studerandena under uppgiftens utförande förväntas lägga tyngdpunkt på innehållet. Jag har utgått från uppgiftens instruktion och ansett att fokus ligger på innehåll och inte på form. Eftersom det under denna rubrik finns flera olika slags uppgifter har jag valt att dela in uppgifterna i mera specifika underkategorier. Följande underkategorier finns inom *uppgifter med fokus på innehåll*: 1) Samtalsuppgifter 2) Spel och 3) Textbearbetning.

5.2.1 Samtalsuppgifter

Kategorin *samtalsuppgifter* innehåller uppgifter där studerandena muntligt diskuterar olika teman i anknytning till kursens innehåll. Uppgifterna utförs på målspråket. I tre av uppgifterna finns utöver den muntliga delen också en skriftlig del, där studerandena dokumenterar diskussionen enligt givna instruktioner. Ett exempel på en instruktion till en samtalsuppgift på en svensklektion lyder så här:

Diskutera fritt. Har ni fördomar mot varandra? Om du inte själv har fördomar, har du hört om fördomar? Har finskspråkiga fördomar mot finlandssvenskar och tvärtom?

Studerandena följer tandemprincipen att enbart använda ett språk åt gången. I deras fall innebär det att de talar finska på finsklektionerna och svenska på svensklektionerna. Eftersom tandem är en språkinlärningsform med stort fokus på muntliga aktiviteter är det helt naturligt att klasstadem också använder sig av många muntliga samtalsuppgifter. I dessa uppgifter ligger fokus på innehåll där studerandena fritt, men utgående från instruktioner, diskuterar ett visst ämne. Modersmåltalaren har som uppgift att fungera som språklig modell och språkligt stöd i övningarna. Först och främst är uppgifterna tänkta för att inläraren ska öva sig i muntlig produktion, men samtidigt fungerar modersmåltalaren som en språklig modell genom sin del i diskussionen.

Samtalsuppgifternas teman behandlar allt från personliga frågor till diskussioner kring djur och natur i enlighet med innehållet i GGL (2003) för FINA 2 och RUA 3. Ett tema som anknyter till studerandenas vardag är intressant att diskutera och samtalen förlöper då utan avbrott eftersom ordförrådet är bekant. En tabell med uppgifterna i kategorin *samtalsuppgifter* åskådliggörs nedan.

Tabell 1. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin *samtalsuppgifter*

Uppgift	Antal	Tid	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut
Samtalsuppgifter	24	162 min. 45 sek.	65	0,40

Antalet uppgifter i denna kategori är 24, vilket är det största antalet en kategori har. I tid handlar det om 162 minuter och 45 sekunder. Under denna tid sker 65 topikaliseringar av språkliga aspekter, medan det i medeltal blir 0,40 topikaliseringar av språkliga aspekter per minut.

Topikaliseringar av språkliga aspekter sker främst i de situationer där inläraren inte kommer på ett ord eller kan beskriva det han eller hon vill förmedla. I några fall händer det också att inläraren har svårigheter med att förstå vad modersmålstalaren säger, och då stannar också paret oftast upp för att reda ut problemet. Alla dessa språkliga topikaliseringar sker på lexikal nivå och initiativet tas alltid av inläraren, något som också stöds av tidigare forskning (se Pörn & Karjalainen, 2013).

Det finns en situation då studerandena topikaliserar uttalet (på fonologisk nivå), nämligen då inläraren frågar upp uttalet av ett ord. I de samtalsuppgifter som består av en skriftlig del sker det även språkliga topikaliseringar i samband med stavning (på grafematisk nivå). Inläraren är den som alltid står för initiativet till topikaliseringar av stavning. Initiativet sker endera verbalt eller med kroppsspråk (t.ex. en frågande blick). Nedanstående transkript är från en svensklektion där Aron (L1) och Minna (L2) diskuterar ord som hör ihop med olika högtider. De har kommit fram till påsken och funderar nu tillsammans vad som är typiskt för den finländska påsken. Minna (L2) skriver samtidigt ner de ord de kommer överens om.

Exempel 1: kyckling eller kykling

- 1 A (L1): Dehär (.) kycklingar
- 2 M (L2): ((nickar och skriver "kyklingar")) (.) ((tittar frågande på A))
- 3 A (L1): Efter y:et kommer ett ck
- 4 M (L2): ((korrigerar))

Modersmålstalaren (Aron) föreslår på rad 1 att ordet ”kycklingar” passar in på påsken. Minna svarar jakande genom att nicka och börjar samtidigt skriva ”kycklingar”. När hon är klar tittar hon på Aron för att få bekräftat att det är rätt stavat. Det är det inte och Aron korrigerar hennes stavning genom att den korrekta lösningen (rad 3). I det här fallet är det inläraren som tar initiativ till topikaliserings av en språklig aspekt på grafematisk nivå genom sitt kroppsspråk och sin frågande blick.

På morfosyntaktisk nivå finns det språkliga topikaliserings vad gäller böjningar och ändelser. Då är det alltid inläraren som inleder den metaspråkliga diskussionen. I följande exempel diskuterar tandemparet naturbilder på en finsklektion. De berättar för varandra vad de ser i bilden och vad bilden får dem att tänka på.

Exempel 2: meressä eller merissä

- 1 A (L2): Tämä kuva on aurinkolasku ja yksi joutsen minä luulen (.) jos (.) ui meressä (.)
- 2 A (L2): ((tvekar)) merissä?
- 3 M (L1): Meressä
- 4 A (L2): Meressä (.)

Aron (L2) berättar för Minna (L1) att han ser en solnedgång och en svan som simmar i havet. Aron säger till först ”meressä” (i havet), vilket är helt korrekt, men på rad 2 blir han tveksam och funderar om det heter ”merissä” (i haven). Minna ger honom ”meressä” direkt på rad 3 och på rad 4 upprepar Aron samma sak för att bekräfta att han hört rätt. Det är Aron och därmed inläraren som tar initiativet till den språkliga topikaliserings, liksom även i alla andra situationer där topikaliserings av språkliga aspekter sker på morfosyntaktisk nivå.

5.2.2 Spel

Spelkategorin består av uppgifter i form av spel. Studerandena har under lektionen fått spela spel som kräver muntlig kommunikation. Syftet med speluppgifterna har varit att lära känna varandra eller att öva att uttrycka sig på tandemspråket. Utgående från följande instruktioner ska tandemparet spela Alias och på så sätt lära sig att uttrycka sig på svenska:

Spela Alias. Förklara på svenska för din partner vad som finns på kortet. Partnern försöker gissa.

I spelen märks det tydligt att studerandena fokuserar mera på innehållet än på språklig form. Trots att det kan uppstå språkliga problem fortsätter paret framåt enligt spelets regler även om det språkliga problemet inte är löst. Själva spelet och spelets innehåll är viktigare än de språkliga aspekterna. I ett av spelen är det fem studerande som är med i spelet, i övriga är det fokusparet som spelar sinsemellan. Spelen finns sammanfattade i följande tabell.

Tabell 2. Antal topikaliserings av språkliga aspekter i kategorin *spel*

Uppgift	Antal	Tid	Antal topikaliserings av språkliga aspekter	Antal topikaliserings av språkliga aspekter per minut
Spel	3	39 min. 30 sek.	16	0,41

Det finns tre uppgifter inom kategorin *spel*. Uppgifternas totala längd är 39 minuter och 30 sekunder. Sammanlagt finns det 16 topikaliserings av språkliga aspekter och 0,41 topikaliserings av språkliga aspekter per minut. I speluppgifterna sker det oftast topikaliserings av språkliga aspekter vid bristfällig förståelse. Det handlar om sådana situationer där inläraren inte förstår innebörden i instruktionerna eller uppgiften som deltagarna ska utföra. Vid behov topikaliserar inläraren också språkliga aspekter när han eller hon behöver hjälp med ett ord (se exemplet nedan). De språkliga topikaliseringsarna sker endast på lexikal nivå och på inlärarens initiativ. Som tidigare nämnts är spelidén viktigare än en korrekt språklig produktion och vid en språklig topikaliserings diskuterar studerandena inte mera än nödvändigt, utan strävar efter att återgå till uppgiften så fort som möjligt. Oftast ger modersmålstalaren svaret direkt om han eller hon kan det, annars lämnar paret problemet och går vidare.

Exemplet som följer är från en finsklektion där studerandena spelar ett spel för att lära känna varandra. Spelet består av en spelplan där studerandena ska svara på en

fråga om dem själva innan de får gå vidare. Den som är i tur läser frågan högt och svarar sedan.

Exempel 3: uskottava

- 1 A (L2): Mikä on paras näkemäsi elokuva ja miksi?
- 2 A (L2): No se täytyy olla **, koska se on jännittävä mutta se ei (.) uskomallito (.) ööh
- 3 A (L2): uskontonta? Uskomallitonta? Mitä se on?
- 4 M (L1): ööh?
- 5 ((båda sitter tysta och funderar))
- 6 A (L2): Koska sinä et usko että tämä tapahtuu
- 7 M (L1): Jaa
- 8 A (L2): Sitten se on (..) sano mitä se on?
- 9 M (L1): Uskottava
- 10 A (L2): okei. Uskottava

På grund av att Aron (L2) inte är säker på vad ”trovärdig” är initierar han här en språklig topikalisering. Han försöker svara på vilken hans favoritfilm är och vill på rad 2 säga att den är spännande (jännittävä) men inte trovärdig (uskottava). Han kommer inte på vad trovärdig är och försöker med flera olika varianter. När han inte klarar det på egen hand begär han hjälp av Minna (L1) med att på rad 3 fråga ”mitä se on?” (vad är det?). Minna vet inte vad han menar direkt, så Aron försöker förklara det sökta ordet med egna ord (rad 6). Då kommer Minna fram till att han menar ”uskottava” (rad 9). Aron accepterar svaret och upprepar det för att understryka ordet.

5.2.3 Textbearbetning

I den här kategorin finns de uppgifter där syftet är att studerandena muntligt sammanfattar en texts innehåll för sin partner. Studerandena utför uppgifterna på sina respektive målspråk (dvs. på tandemspråket). På en finsklektion har studerandena blivit instruerade enligt följande:

Kerro parillesi tekstin keskeinen sisältö suomeksi ja esitä hänelle tekstin lopussa olevat kysymykset sekä keskustelkaa aiheesta.

(Berätta textens centrala innehåll på finska för din partner och ställ frågorna som finns i slutet av texten samt diskutera ämnet.)

Studeraendena har olika texter och först läser de igenom sina texter för att sedan referera innehållet för sin partner. I två fall har partnern sett ursprungstexten, medan partnern inte har sett den i ett fall. När modersmålstalaren har sett texten ges möjlighet att korrigera också innehållsmässiga fel, vilket utnyttjas av tandempartnerna. I den uppgift där modersmålstalaren inte känner till det ursprungliga innehållet fokuseras korrigeringarna till språkliga aspekter.

När studeraendena återger texten för sin partner är det innehållet som ska förmedlas. Många gånger behärskar studeraendena dock inte alla ord eller uttryck på tandemspråket och fokus läggs därmed också på formen. I nedanstående tabell finns en översikt av uppgifterna i kategorin *textbearbetning*.

Tabell 3. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin *textbearbetning*

Uppgift	Antal	Tid	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut
Textbearbetning	4	39 min.	54	1,38

Jag har placerat fyra uppgifter under kategorin *textbearbetning*. I tid handlar det om 39 minuter. Under uppgifternas gång sker det 54 topikaliseringar av språkliga aspekter, vilket i medeltal är 1,38 topikaliseringar av språkliga aspekter per minut. I textbearbetningsuppgifterna sker det således flest topikaliseringar av språkliga aspekter inom huvudkategorin *uppgifter med fokus på innehåll*. Till största delen sker de språkliga topikaliseringarna på lexikal nivå, men även språkliga topikaliseringar på morfosyntaktisk och fonologisk nivå förekommer. Initiativet till de språkliga topikaliseringarna kommer alltid från inläraren, som söker efter ett ord och dess betydelse eller vill ha hjälp med böjningen av ett ord. För att exemplifiera den situation där inläraren ber om hjälp med att uttala ett årtal använder jag mig av en textbearbetningsuppgift från en svensklektion. Studeraendena har sammanfattat en text om sommarjobb och ställer nu frågor till varandra om framtiden.

Exempel 4: år 2020

- 6 M (L2): Hurdan är ditt liv år (.)? ((pekar på året))
7 M (L2): kuinka toi sanotaan?
8 A (L1): Tjugohundratjugo
9 M (L2): aa tjugohundratjugo. Var bor du?
10 A (L1): **

Minna (L2) ställer en fråga där ett årtal ingår (rad 1). Hon vet inte hur hon ska uttala ”2020”. Hon pekar på året och frågar på finska hur man ska uttala året (rad 2). Aron (L1) ger genast svaret på rad 3 och Minna upprepar det korrekt på rad 4. Sedan fortsätter diskussionen.

5.3 Uppgifter med fokus på form

Den andra huvudkategorin i min resultatredovisning är *uppgifter med fokus på form*. I denna kategori har jag placerat alla uppgifter i vilka syftet är att studerandena ska fokusera på form. Det gör att studerandena stannar upp vid språkliga aspekter oftare än när fokus ligger på innehåll. Inom huvudkategorin *uppgifter med fokus på form* har jag delat in uppgifterna i dessa underkategorier: 1) Grammatikuppgifter, 2) Läsuppgifter, 3) Muntliga dialoger och 4) Korsord.

5.3.1 Grammatikuppgifter

Den första underkategorin i *uppgifter med fokus på form* kallar jag för *grammatikuppgifter*. Under denna kategori finns alla övningar som endera muntligt eller skriftligt har huvudfokus på att öva grammatik. Grammatikövningarna ser olika ut och i den här kursen har lärarna både använt sig av lärobokens övningar och egna övningar. Uppgifterna har alltid utförts i par och studerandena är instruerade så att det först är inläraren som ska försöka klara av att hitta den efterfrågade formen eller böjningen av ett ord för att sedan ta hjälp av modersmålsläraren vid behov. På en finsklektion lyfter instruktionen så här:

Mitä eroa seuraavissa lauseissa on? Miten sanoisitte saman ruotsiksi?
Esim. Olemme mökissä – Olemme mökillä.

(Vad är skillnaden i följande meningar? Hur skulle ni säga samma sak på svenska? Ex. Vi är i stugan – Vi är på stugan.)

Studerandena diskuterar här skillnaderna mellan inre och yttre lokalkasus utgående från de tio exemplen som finns givna. Tanken är att det först är inläraren (den svenskspråkiga studeranden) som ska förklara skillnaden med hjälp av sin partner. Modersmålstalaren har i uppgift att aktivt stödja sin partner och enligt parets egen överenskommelse inte direkt ge den korrekta lösningen utan använda sig av ledtrådar för att hjälpa partnern att lösa uppgiften.

Inom tandem behöver ett utskrivet facit inte användas. I stället fungerar modersmålstalaren som ”facit”. Modersmålstalaren får på så sätt vara experten på sitt eget modersmål, vilket blir speciellt viktigt när en sak kan sägas på flera olika sätt. Ett utskrivet facit ger oftast endast ett korrekt alternativ, medan modersmålstalaren i tandem kan godkänna flera korrekta varianter. Tabellen nedan ger en sammanfattande översikt av uppgifterna under kategorin *grammatikuppgifter*.

Tabell 4. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin *grammatikuppgifter*

Uppgift	Antal	Tid	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut
Grammatikuppgifter	13	70 min. 15 sek.	105	1,49

Sammanlagt finns det 13 uppgifter i kategorin *grammatikuppgifter*. Uppgifternas sammanlagda längd är 70 minuter och 15 sekunder. Antalet topikaliseringar av språkliga aspekter är 105, vilket per minut blir 1,49. Detta betyder att studerandena under en minut i en grammatikövning i medeltal stannar upp vid en språklig aspekt en och en halv gång. *Grammatikuppgifter* är den kategori som har flest antal språkliga topikaliseringar, vilket är helt logiskt med tanke på att övningarnas syfte är att öva grammatik och språklig form. Det är naturligt att då också fokusera på språkets form och studerandena utnyttjar sin partner för att lära sig något nytt om

målspråket. Övningarna blir lätt hackiga i och med många avbrott och det leder till att studerandena många gånger inte beaktar en innehållslig del i övningen. Studerandena fokuserar på att resultatet av deras utförande ska vara språkligt korrekt, vilket gör att de frågar upp det mesta de inte kan och topikaliserar av språkliga aspekter sker ofta.

I grammatikuppgifterna topikaliserar studerandena språkliga aspekter såväl på morfosyntaktisk som på lexikal nivå. Studerandena ställs inför situationer då de behöver hjälp med ord eller uttryck som de inte kan på målspråket och diskuterar problemet en stund innan de går vidare. I alla fall blir problemet inte löst, utan studerandena återgår till uppgiften och lämnar problemet tills vidare. Om uppgiften kräver att det språkliga problemet måste lösas och modersmålstalarens expertis inte räcker till tar paret hjälp av läraren. På den lexikala nivån tas initiativet till en språklig topikaliserar mestadels av inläraren. Enstaka gånger är det modersmålstalaren som inser att inläraren missuppfattat ett ord eller uttryck och initierar därmed en metaspråklig diskussion för att reda ut missförståndet, vilket visas i följande exempel.

Studerandena har finska och gör en subjektövnig. Uppgiften är att förklara skillnaden mellan två meningar (t.ex. ”koirat ovat pihassa” och ”koiria on pihassa”) (”hundarna är på gården” och ”det finns hundar på gården”). Aron (L2) har missförstått ordet ”ero” och tror att de ska säga vad som är rätt och fel i meningarna. Minna (L1) inser det och inleder en diskussion för att reda ut problemet.

Exempel 5: ero on skillnad

- 1 A (L2): Mikä on seuraavien lauseiden ero? (.)
- 2 A (L2): Se on (.) no ruotsiksi se on det e obestämd mängd (.) että se vois olla koiraa (..)
- 3 M (L1): Ei. Se on niin kuin sillee että va e fel. (..)
- 4 (M förklarar skillnaden mellan de två meningarna en god stund)
- 5 A (L2): Mutta mitä on se oikea täällä?
- 6 M (L1): Siis no (.) toihan on että mikä ero siinä on
- 7 A (L2): Jo minä tiedän mitä se on (.) jaja, ero on skillnad int fel
- 8 M (L1): Niin, sitä minä yritin selittää

På rad 1 läser Aron uppgiften (vad är skillnaden mellan följande meningar?) och börjar på rad 2–3 förklara att han tror att det ska vara ”koiraa”. Minna inser att Aron inte förstått uppgiften och börjar på rad 4 förklara vad som är skillnaden mellan de två meningarna. På rad 6 har Aron ändå inte insett att ”ero” är ”skillnad”, utan frågar vilket som är det rätta alternativet. Minna understryker på rad 7 att frågan är vad som är *skillnaden* och efter en stund så kommer Aron på rad 8 på att ”ero” är ”skillnad” och inte ”fel”. Minna säger slutligen på rad 9 att det var det hon försökte förklara. Hon har alltså initierat topikaliserings av ordet ”ero” för att stödja Aron (inläraren).

För att exemplifiera en situation där inläraren topikaliserar en språklig aspekt på morfosyntaktisk nivå använder jag mig av en attributövning på en svensklektion. Läraren har satt upp meningar på finska på en skärm så att alla studerande ser meningarna. Studerandenas uppgift är att översätta meningarna till svenska. Meningen som studerandena stannar upp vid är på finska ”Laulaja (namn)”.

Exempel 6: sångerskan

- 1 M (L2): Sjungaren (.)
- 2 A (L1): ((tittar på Minna med en blick som säger att det inte är rätt))
- 3 M (L2): ((ler)) aa (.) e det sångaren?
- 4 A (L1): Det sko vara okej om det sko vara en man, men när det är en kvinna så blir det lite ändring
- 5 M (L2): sångerskan?
- 6 A (L1): Ja

Minna (L2) tror att det ska vara ”sjungaren” på rad 1. När Aron (L1) tittar frågande på henne förstår hon att det är fel. Hon ler lite och undrar på rad 3 om det är ”sångaren”. Aron förklarar för henne att ordvalet är korrekt, men eftersom det i det här fallet handlar om en kvinna så har svenskan ett skilt ord för det. Han ger inte ordet direkt, utan väntar och ser om Minna kanske vet. Det gör hon och hon säger frågande ”sångerskan?” (rad 5). Aron bekräftar att det är rätt.

I grammatikuppgifterna topikaliserar studerandena också språkliga aspekter vid böjningar av ord, val av ändelse och stavning. Stavningsproblemen som förekommer är både på morfosyntaktisk nivå och på grafematisk nivå. På morfosyntaktisk nivå handlar stavningsproblemen om vilken ändelse ett ord ska ha (se exempel 7: sairas).

På grafematisk nivå funderar inläraren hur ett ord ska stavas på bokstavnivå. I de skriftliga uppgifterna korrigerar modersmålstalaren inlärarens stavning ofta i efterhand och inleder då också en metaspråklig diskussion. Tidigare forskningsresultat tyder på att tandemprincipen gör korrigeringen mindre ansiktshotande och studerandena känner sig friare att korrigera varandra, något som utnyttjas främst i textbaserade uppgifter (Karjalainen m.fl., 2013). Även inläraren frågar upp stavningen av ett ord när han eller hon inte vet. När studerandena ska böja ord i rätt form tas initiativet till den metaspråkliga diskussionen också av båda parterna. Modersmålstalarens initiativ sker alltid, liksom vid stavningsproblemen, i samband med korrigerings och textbaserade uppgifter (se t.ex. Karjalainen m.fl., 2013). Inläraren topikaliserar en språklig aspekt vid osäkerhet av den korrekta böjningen eller frågar om vad en specifik ändelse betyder.

Följande exempel är hämtat från en finsklektion och det är modersmålstalaren som inleder en språklig topikaliserings vid stavfel (på morfosyntaktisk nivå). Studerandena fyller i luckor i en saga. Orden finns givna på finska och uppgiften är att böja dem i rätt kasusform. Den svenskspråkiga eleven (Aron, L2) försöker på egen hand först och modersmålstalaren stöder och hjälper när det behövs. Ordet som ska böjas nu är ”sairas”.

Exempel 7: sairas

- 1 A (L2): ((läser)) (..) joka makasi mökissään (.) sairaalasta?
- 2 M (L1): Sairaana
- 3 A (L2): Mm ((skriver))
- 4 M (L1): Onks toi lää? ((pekar på det som A har skrivit))
- 5 A (L2): Jaa (.) tai mitä?
- 6 M (L1): Raana (.) Sairaana. (.) N
- 7 A (L2): Alltså, mitä nyt sanoit?
- 8 M (L1): Sai
- 9 A (L2): ((skriver))
- 10 M (L1): ((bokstaverar)) R A A
- 11 A (L2): ((skriver))
- 12 M (L1): ((bokstaverar)) N A. Se loppuu na:han
- 13 A (L2): Jaha

Aron (L2) föreslår på rad 1 att de ska vara ”sairaalasta” (från sjukhuset). Minna (L1) kontrar med den korrekta formen ”sairaana” (sjuk). Aron fyller i ordet och tänker fortsätta. Minna kikar vad han har skrivit och frågar på rad 4 om det är ett ”l”. På rad 5 svarar Aron jakande, men börjar ifrågasätta sitt val. Minna upprepar den korrekta formen på rad 6 både genom att säga halva ordet (raana), hela ordet (sairaana) och ännu betona att det ska vara ett ”n”. Aron förstår inte vad hon menar så Minna delar upp ordet och bokstaverar halva ordet för honom (rad 8–12). Då förstår Aron var felet låg och skriver enligt Minnas instruktioner.

5.3.2 Läsuppgifter

I kategorin *läsuppgifter* har jag placerat uppgifter där studerandena läser en text högt. Studerandena är instruerade så att modersmålstalaren ska fokusera på inlärares uttal och korrigera vid behov. På så sätt utnyttjas modersmålstalaren som expert på sitt eget modersmål. I en del uppgifter läser också modersmålstalaren texten högt på sitt eget modersmål, vilket gör att han eller hon får fungera som en språklig förebild för inlärares. På en svensklektion lyder bokens instruktioner på följande sätt:

Läs texten högt och översätt svåra ord.

Läraren har tillagt att studerandena också ska fokusera på uttalet. Det finns också läsuppgifter där studerandena utöver uttalsövningen också är instruerade att fokusera på innehållet och därför har jag placerat de läsuppgifterna under kategorin *uppgifter med fokus på innehåll och form* (se kap. 5.4).

Till läsuppgifterna hör också att stanna upp vid svåra ord eller uttryck som inlärares inte förstår och tillsammans försöka reda ut problemet. Även här blir det alltså modersmålstalarens uppgift att lära ut sitt eget modersmål till partnern. Studerandena löser problemen endera på det sättet att modersmålstalaren direkt översätter till tandemspråket eller så försöker modersmålstalaren formulera om uttrycket inlärares inte förstår. I nedanstående tabell finns en översikt av uppgifterna i kategorin *läsuppgifter*.

Tabell 5. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin *läsuppgifter*

Uppgift	Antal	Tid	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut
Läsuppgifter	3	38 min. 45 sek.	32	0,83

Läsuppgifterna är tre till antalet och tar sammanlagt 38 minuter och 45 sekunder. Under läsuppgifterna sker sammanlagt 32 topikaliseringar av språkliga aspekter och i medeltal handlar det om 0,83 gånger per minut. I huvudkategorin *uppgifter med fokus på form* finns minst antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut i underkategorin *läsuppgifter*. Studerandena läser texten en stor del av tiden och då flyter uppgiften på utan längre avbrott. De språkliga topikaliseringarna sker oftast efter att läsningen är slutförd, med undantag för en situation när modersmålstalaren korrigerar inlärares uttal.

Topikaliseringar av språkliga aspekter sker såväl när modersmålstalaren läser texten högt som när inlärares gör det. När modersmålstalaren läser texten högt kan inlärares koncentrera sig på betydelsen och frågar då också upp om han eller hon inte förstår. Initiativet till en språklig topikalisering sker oftast när modersmålstalaren har läst texten klart. Inlärares har noterat de ord och uttryck som han eller hon inte förstått och ber modersmålstalaren om hjälp. Det är sällan som inlärares avbryter modersmålstalaren mitt i läsningen för att fråga upp någonting. När inlärares själv läser texten högt ligger fokus på uttalet och betydelsen kommer i andra hand. Jämfört med då modersmålstalaren läser texten frågar inlärares inte lika ofta upp betydelsen när han eller hon själv läser. Fokus ligger då mera på att utföra övningen och paret strävar framåt. Under läsningen tar modersmålstalaren vid ett tillfälle initiativ till topikalisering av en språklig aspekt och korrigerar partners uttal.

Utöver den språkliga topikaleringen på fonologisk nivå (uttal) topikaliserar studerandena språkliga aspekter på lexikal och morfosyntaktisk nivå. På lexikal och morfosyntaktisk nivå sker initiativet till den språkliga topikaleringen alltid av inlärares. Oftast handlar det om situationer då inlärares vill veta vad ett ord betyder och eftersom orden nödvändigtvis inte står i grundform i texten frågar inlärares

också upp den. I följande transkript läser studerandena en finsk text om Finlands natur. Den svenskspråkiga eleven (Aron, L2) funderar vad *kutsutaan* betyder och letar också efter grundformen av ordet.

Exempel 8: kutsutaan

- 1 A (L2): Kutsutaan (.) mitä on se ensimmäinen teemamuoto?
- 2 M (L1): Kutsua
- 3 A (L2): Kutsua. Ja mitä se tarkoittaa?
- 4 M (L1): No niin kuin että toinen nimi (.) Suomi (.) se sanotaan
- 5 A (L2): ((ser frågande ut))
- 6 M (L1): Att man säger att (.) man kallar Finland det

På rad 1 läser Aron ut ordet ”kutsutaan” som står i texten, och vill samtidigt veta vad grundformen är. Minna (L1) kan svaret genast och ger honom ”kutsua” på rad 2. När Aron väl har grundformen behöver han också veta vad det betyder så han ställer frågan ”mitä se tarkoittaa?” (vad betyder det?) på rad 3. Minna försöker först förklara ordet på finska (rad 4) men när budskapet inte går fram (rad 5) byter hon till svenska och visar med en mening på rad 6 hur ordet ska användas. För att få fram att det är ”kalla” betonar hon ordet.

5.3.3 Muntliga dialoger

Syftet med uppgifterna inom kategorin *muntliga dialoger* är att studerandena ska öva att uttrycka sig på det andra inhemska språket och föra en dialog. Studerandena utför en dialog där en färdig diskussion redan finns utskriven på endera finska eller svenska. Studerandenas uppgift är att översätta dialogen till tandemspråket och det betyder alltså att modersmålstalaren översätter den till sitt eget modersmål. Ena i paret har replikerna för person ”A” och andra i paret har replikerna för person ”B”. Instruktionerna till en muntlig dialog på en svensklektion ser ut så här:

Keskustele parisi kanssa. Oppilas A: Olet suomalainen opiskelija, joka on lentokentällä vastaanottamassa ruotsalaista opiskelijaa (B). Oppilas B: Olet tullut Ruotsista vierailemaan suomalaiseen koulussa. Sinua on kentällä vastassa yksi koulun oppilaista (A).

(Diskutera med ditt par. Elev A: Du är en finsk studerande som är på flygfältet för att ta emot en svensk studerande (B). Elev B: Du har kommit från Sverige för att hälsa på i en finländsk skola. Emot dig på flygfältet är en av skolans elever (A).)

Efter instruktionerna följer en utskriven dialog på finska där studerandena har riktlinjer för sin diskussion på svenska. Modersmålstalaren används som expert och hjälper sin partner med replikerna om han eller hon fastnar. Samtidigt ger modersmålstalaren också en språklig förebild i och med att han eller hon också översätter och uttalar repliker. I några av övningarna finns ett facit redan, vilket gör att uppgiften avviker från tandemundervisningens principer (se kap. 3.1).

Fokus i de muntliga dialogerna ligger främst på form. Studerandena är inte lika intresserade av vad dialogen handlar om som att kunna säga repliken korrekt. Utgående från övergripande instruktioner ska studerandena också fokusera på formen. De ska böja orden rätt och översätta texten. Därför har jag placerat uppgifterna i kategorin *uppgifter med fokus på form*. En sammanfattning av uppgifterna i kategorin *muntliga dialoger* finns nedan.

Tabell 6. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin *muntliga dialoger*

Uppgift	Antal	Tid	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut
Muntliga dialoger	9	47 min. 30 sek.	74	1,56

Jag har placerat nio uppgifter under kategorin *muntliga dialoger*. I tid är det frågan om 47 minuter och 30 sekunder. Det sker sammanlagt 74 topikaliseringar av språkliga aspekter när studerandena under uppgifterna diskuterar språket. Per minut är det 1,56 topikaliseringar av språkliga aspekter, vilket är det högsta medeltalet per minut i huvudkategorin *uppgifter med fokus på form*. Samtidigt är det också det

högsta medeltalet när alla huvudkategorier är beaktade. I uppgifterna i kategorin *muntliga dialoger* har studerandena huvudfokus på att uttrycka sig språkligt korrekt. Studerandena översätter dialogen till tandemspråket och eftersom de försöker göra det ordagrant behöver de fråga upp ord och ändelser de inte kan.

Språkliga topikaliseringar i de muntliga dialogerna sker främst på morfosyntaktisk nivå, men också på fonologisk och lexikal nivå. Både modersmålstalaren och inläraren tar initiativ till språkliga topikaliseringar. I de fall där inläraren tar första steget är det oftast frågan om situationer på morfosyntaktisk nivå och en del på lexikal nivå. Inläraren frågar upp böjningar av ord och vilken den korrekta ändelsen är eller vill bara veta vad ett främmande ord betyder. På den lexikala nivån initieras topikaliseringar av språkliga aspekter också av modersmålstalaren. När modersmålstalaren tar initiativet till topikaliseringar av språkliga aspekter handlar det om förståelseproblem när texten är på det andra inhemska språket, det vill säga finska för den svenskspråkiga modersmålstalaren och svenska för den finskspråkiga modersmålstalaren. Som exemplet nedan visar har studerandena på en svensklektion en muntlig dialog, där texten som de utgår ifrån är på finska. Aron (L1) läser tyst en mening på finska ("Tämä tuoli, jolla istun, on myös peritty") och ska översätta meningen till svenska. Han vet dock inte vad ordet "peritty" betyder och initierar därför en språklig topikalisering.

Exempel 9: peritty

- 1 A (L1): Den här stolen (.) ((tittar länge på pappret))
- 2 A (L1): va e peritty?
- 3 M (L2): Hmm ((söker efter ordet på pappret)) ärvd
- 4 A (L1): Jaha (.) stolen som jag sitter på är också ärvd
- 5 M (L2): Jo

Aron undrar vad ordet "peritty" (ärvd) är på svenska på rad 2. Minna (L2) söker efter ordet i den text hon har och ger Aron den korrekta versionen "ärvd". På rad 4 lägger Aron sedan in ordet och översätter den mening som han utgick ifrån.

På fonologisk nivå (uttal) är det modersmålstalaren som initierar topikaliseringar av språkliga aspekter. Följande exempel är från en svensklektion och studerandena utför en dialogövning. Aron (L1) böjer i det här skedet ordet "innebära" i alla

tempusformer. Minna (L2) har ett facit och läser sedan upp böjningen av ordet. När hon kommer till pluskvamperfektformen stannar hon upp när hon inte vet hur det ska uttalas.

Exempel 10: inneburit eller inneborit

- 1 M (L2): ((läser)) inneborit
- 2 A (L1): Eller är det burit? ((tittar på ordet)) Jo
- 3 M (L2): va e borit då?
- 4 A (L1): alltså det e (.) det här låter ju som U. Så inneburit
- 5 M (L2): Jaa

Minna uttalar ordet inneburit med ett finskt ”u” (ett svenskt ”o”) och säger därför på rad 1 ”inneborit”. Aron reagerar på uttalet och funderar om det inte ska vara ”burit”. Han tittar själv på facit och ser att så är fallet (rad 2). Då undrar Minna på rad 3 vad ”borit” är. Aron svarar genom att förklara att u:et i inneburit också ska uttalas som ett svenskt ”u”. Då förstår Minna.

5.3.4 Korsord

Under kategorin *korsord* hittas alla korsordsuppgifter. Studerandena har fått i uppgift att tillsammans lösa ett korsord. Korsordet fylls i på det språk som lektionen går på. På finsklektionerna är det den svenskspråkiga studeranden som först försöker översätta orden från svenska till finska och tar hjälp av sin partner vid behov. På svensklektionerna är upplägget vice versa. Förutom varandra har studerandena också tillgång till textböckernas ordlistor och kan använda dem vid behov. Instruktionerna till en korsordsuppgift lyder så här:

Ratkaiskaa yhdessä liitteenä oleva ristikko.

(Lös det bifogade korsordet tillsammans.)

Korsorden handlar om att öva nya ord och uttryck, vilket gör att de hamnar under kategorin *uppgifter med fokus på form*. Studerandena fokuserar här på att översätta de givna orden till tandemspråket och lära sig dem. Modersmålstalaren hjälper genom att endera direkt ge det efterfrågade ordet eller förklara med andra ord på

tandemspråket. För att modersmålstalaren ska kunna hjälpa förutsätts han eller hon att känna till betydelsen av det efterfrågade ordet. Följande tabell sammanfattar kategorin *korsord*.

Tabell 7. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin *korsord*

Uppgift	Antal	Tid	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut
Korsord	3	33 min. 30 sek.	38	1,13

Det finns sammanlagt tre korsordsuppgifter. Studerandena jobbar 33 minuter och 30 sekunder med korsorden. Under uppgifterna sker det sammanlagt 38 topikaliseringar av språkliga aspekter, vilket i medeltal medför 1,13 språkliga topikaliseringar per minut. Det är oftast inläraren som tar initiativet till topikaliseringar av språkliga aspekter, men ibland händer det sig också att det är modersmålstalaren som gör det. I de fall handlar det om att modersmålstalaren inte förstår betydelsen av ett ord och ber partnern att förklara vad ordet betyder för att sedan kunna översätta det till sitt modersmål. På en svensklektion händer det till exempel att den svenskspråkiga studeranden (modersmålstalaren) inte vet vad ett finskt ord är och kan på så sätt inte heller översätta ordet till svenska för att hjälpa partnern att fylla i korsordet. Då ber den svenskspråkiga studeranden inläraren att förklara ordet för att först kunna förstå betydelsen av det. I korsordsuppgifterna finns alla språkliga topikaliseringar på lexikal nivå förutom en som är på grafematisk nivå (stavning).

Nedanstående transkript exemplifierar en situation då inläraren inte kan ordet ”ål” som efterfrågas. När modersmålstalaren inte direkt kan översätta ordet uppstår en lite längre metaspråklig diskussion.

Exempel 11: ål

- 1 A (L2): Ål (.) onks se ank (.)
- 2 M (L1): Mikä sana?
- 3 A (L2): Ål. Ahv (.) tai (.) ankerias tai mitä?
- 4 M (L1): Mä en muista mitä se on
- 5 A (L2): Se on kala, joka on pitkä. Ja se on (.)
- 6 M (L1): Se on varmaan ankerias
- 7 A (L2): Joo ((skriver in ankerias i korsordet))

Aron (L2) tvekar med ordet ”ål”. Han gissar att det börjar på ”ank” (rad 1). Minna (L1) frågar upp ordet på rad 2, men konstaterar på rad 4 att hon inte minns vad det är. Då förklarar Aron på finska vad det är genom att säga att det är en fisk som är lång (”se on kala, joka on pitkä”). Minna svarar att det säkert är ål (rad 6) och Aron håller med och skriver in det på sin plats i korsordet. Den språkliga topikaliseringsinitieras här av inläraren (Aron) och när modersmålstalaren inte direkt kan ge svaret behövs en förklaring till ordet.

5.4 Uppgifter med fokus på innehåll och form

I den tredje huvudkategorin finns uppgifter med fokus såväl på innehåll som på form. Jag har ansett att uppgifterna inte enbart går att placera under *uppgifter med fokus på form* eller *uppgifter med fokus på innehåll* och har därför valt att placera dem under en egen kategori, *uppgifter med fokus på innehåll och form*.

Alla uppgifter under denna kategori har huvudfokus på innehållet, men utgående från instruktionerna har läraren också tänkt att studerandena ska fokusera på formen. Verkligheten ser ibland dock annorlunda ut och studerandena lägger fokus på antingen innehållet eller formen i en del av uppgifterna istället för på innehåll *och* form. Det handlar om sådana situationer där studerandena endera missförstått instruktionerna eller helt enkelt väljer att förbise en instruktion. Inom kategorin *uppgifter med fokus på innehåll och form* har jag delat in uppgifterna i tre underkategorier: 1) Samtalsuppgifter, 2) Läsuppgifter och 3) Skrivuppgifter.

5.4.1 Samtalsuppgifter

Några av uppgifterna där studerandena är instruerade att samtala med varandra hamnar under kategorin *fokus på innehåll och form* eftersom läraren också har betonat att studerandena ska fokusera på språkliga aspekter. Grundtanken är att uppgiften ska vara innehållsfokuserad, men vid sidan av uppmanas studerandena att översätta betydelsen av okända ord. På en finsklektion är instruktionen följande:

Selittäkää mitä seuraavat sananlaskut tarkoittavat. Selvittäkää myös mahdolliset tuntemattomat sanat.

(Förklara vad följande ordspråk betyder. Red också ut eventuella okända ord.)

Samtalsuppgifternas teman varierar, men gemensamt för alla är att uppgifterna utgår från givna instruktioner. Som exemplet visar har studerandena bland annat i uppgift att förklara olika ordspråks betydelse. Alla samtalsuppgifter är muntliga till sin karaktär. I samtalsuppgifterna fungerar modersmålstalaren som språklig förebild när partnern lyssnar på hans eller hennes inlägg. Följande tabell redogör för alla uppgifter i kategorin *samtalsuppgifter*.

Tabell 8. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin *samtalsuppgifter*

Uppgift	Antal	Tid	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut
Samtalsuppgifter	3	21 min.	30	1,43

Det finns tre uppgifter under kategorin *samtalsuppgifter* som sammanlagt tar 21 minuter. I samtalsuppgifterna topikaliserar studerandena språkliga aspekter 30 gånger, något som innebär att det är 1,43 gånger per minut. De språkliga topikaliseringarna sker oftast när studerandena saknar ord för det de vill säga. I de samtalsuppgifter som finns under kategorin *uppgifter med fokus på innehåll och form* stannar studerandena upp vid språkliga aspekter oftare jämfört med i

samtalsuppgifterna i motsvarande kategori under *uppgifter med fokus på innehåll* (jfr 0,40 gånger per minut). Studerandena topikaliserar språkliga aspekter mer än tre gånger i samtalsuppgifterna i denna kategori och under samma tid en gång när de fokuserar endast på innehållet.

Topikaliseringar av språkliga aspekter förekommer på lexikal och morfosyntaktisk nivå. Det är alltid inläraren som påbörjar topikaliseringar av ett ords betydelse eller en specifik ändelse. I de flesta av fallen vill inläraren veta ett ord eller uttryck för att komma vidare. Om modersmålstalaren inte direkt vet ordet eller kan förklara på ett sätt så att partnern förstår lämnar paret ofta problemet olöst och fortsätter, vilket exemplifieras i följande transkript. Det handlar om en finsklektion och diskussion kring ordspråk. Ordspråken finns nedskrivna på studerandenas arbetsblad och de reder ut betydelsen av ordspråken.

Exempel 12: tehdä kärpäsestä härkänen

1. A (L2): ((läser)) tehdä kärpäsestä härkänen
2. A (L2): Mitä se tarkoittaa?
3. M (L1): Se on niin kuin (.) tehdä asiasta liian iso (.) niin kuin tuoda se asia esille (.)
4. M (L1): niin kuin että paisuttaa sitä asiaa (.)
5. A (L2): Mitä härkänen on?
6. M (L1): No ei se niin kuin oo mikään. (..) Ei se mun mielestä oo sana oikeasti (.)
7. A (L2): Hmm (.) ja sitten ((fortsätter med följande ordspråk))

Aron (L2) läser här ordspråket ”tehdä kärpäsestä härkänen” (göra en höna av en fjäder) och frågar på rad 2 vad hela meningen betyder. Minna (L1) förklarar helt korrekt att det är när man gör en stor sak av något (rad 3–4), men Aron visar med sin fråga ”mitä härkänen on?” (vad är härkänen?) på rad 5 att han inte förstått vad Minna försökt säga. Minna lämnar då förklaringen och börjar säga att själva ordet ”härkänen” inte egentligen betyder något (rad 6). Aron hänger inte med och går i stället vidare till nästa ordspråk.

5.4.2 Läsuppgifter

Den andra underkategorin kallar jag *läsuppgifter*. Det finns en kategori med samma namn under huvudkategorin *uppgifter med fokus på form*. Eftersom studerandena i vissa läsuppgifter också är instruerade att svara på frågor eller diskutera innehållet så har jag valt att placera dem i en skild kategori under huvudrubriken *uppgifter med fokus på innehåll och form*. Instruktionen till en läsuppgift i kategorin *uppgifter med fokus på innehåll och form* kan se ut så här:

Ruotsinkielinen oppilas lukee alla olevan tekstin ”Dubain risteily” ääneen. Kiinnitä huomiota ääntämiseen. Lukemisen jälkeen esitä parillesi aiheeseen liittyvät kysymykset sekä keskustelkaa aiheesta.

(Den svenskspråkiga eleven läser nedanstående text ”Dubain risteily” högt. Fäst uppmärksamhet vid uttalet. Ställ de tillhörande frågorna till din partner efter läsningen och diskutera ämnet.)

Studerandena läser alla texter högt och det är såväl inläraren som modersmålstalaren som läser texten. Efter högläsningen behandlas texten på olika sätt. Till de flesta texter finns det följdfrågor som endera fördjupar texten eller förknippar textens innehåll med studerandenas egna synpunkter. Utöver frågorna går studerandena också gemensamt igenom svåra ord och uttryck som finns i texten. Tabellen visar en översikt på uppgifterna i kategorin *läsuppgifter*.

Tabell 9. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin *läsuppgifter*

Uppgift	Antal	Tid	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut
Läsuppgifter	4	29 min.	21	0,72

Det finns fyra läsuppgifter som sammanlagt tar 29 minuter. Under tiden sker det 21 topikaliseringar av språkliga aspekter. I medeltal sker det då 0,72 språkliga topikaliseringar per minut, vilket är det lägsta medeltalet inom kategorin *uppgifter med fokus på innehåll och form*. Liksom i läsuppgifterna i kategorin *uppgifter med*

fokus på form används många minuter till att läsa texten. Under själva läsningen stannar studerandena inte upp för metaspråkliga diskussioner, utan väntar tills de har läst texten klart.

De topikaliseringar av språkliga aspekter som finns är på alla lingvistiska nivåer. På fonologisk nivå finns endast en topikalisering av en språklig aspekt när modersmålstalaren korrigerar partnerns uttal. Språkliga topikaliseringar på morfosyntaktisk nivå sker när studerandena diskuterar ändelser och böjningar på inlärares initiativ. På den lexikala nivån (ord) kommer initiativtagandet också alltid från inlärares. Följande exempel är från en finsklektion när studerandena läser en text om årstiderna i Finland. Läraren (L) är på plats och deltar i diskussionen.

Exempel 13: kauneimillaan

- 1 A (L2): Mitä tämä tarkoittaa? ((pekar på ordet))
- 2 M (L1): Kauneimmillaan (.)
- 3 A (L2): Jo mutta tämä ändelse
- 4 L: Pääte. ((förklarar på finska för M hur hon kan förklara betydelsen för A))
- 5 M (L1): (..) Joo. Kaikkein kaunis
- 6 A (L2): ((vänder sig till läraren)) Så om den där ändelsen kommer så blir det allting som är (.)
- 7 L: Allra finaste
- 8 A (L2): Jaha

Aron (L2) frågar upp betydelsen av ordet ”kauneimillaan” (allra finast), och specificerar det till att det är ändelsen (-millaan) som han undrar över (rad 3). Läraren är på plats och när Minna (L1) inte vet hur hon ska uttrycka sig förklarar läraren först för henne. På rad 5 ger Minna ”kaikkein kaunis” (allra finast), som betyder samma sak som ”kauneimillaan”, till Aron. För att bekräfta att han förstått det rätt så vänder Aron sig till läraren på rad 6 och drar slutsatsen att när ändelsen -millaan finns så betyder det ”allting som är”. Läraren korrigerar och ger den korrekta betydelsen, ”allra finaste” (rad 7).

5.4.3 Skrivuppgifter

Skrivuppgifterna handlar om att studerandena tillsammans skriver en text kring ett givet tema. Uppgifterna utförs i datasalen och studerandena använder dator för att skriva texten. Studerandena planerar textens innehåll tillsammans och sen är det inläraren som först försöker uttrycka sig på målspråket innan modersmåltalaren hjälper och inflikar med idéer. På en finsklektion lyder instruktionerna till skrivuppgiften så här:

Kirjoittakaa yhdessä 150–200 sanan kirjoitelma yhdestä alla olevasta otsikosta. Aloittakaa miettimällä yhdessä, mistä kirjoitatte ja laatikaa kirjallinen suunnitelma, jossa muutamain sanoin kuvaillette, mitä aiotte käsitellä eri kappaleissa.

(Skriv tillsammans en uppsats på 150–200 ord utgående från en av nedanstående rubriker. Börja med att fundera tillsammans om vad ni ska skriva och gör en skriftlig skiss där ni med några ord beskriver vad ni ska ta upp i de olika styckena.)

Under planeringsskedet ligger fokus mestadels på innehåll och studerandena funderar vad de ska ha med i texten och inte på vilket sätt de ska uttrycka sig. Under själva skrivandet förflyttas fokus från innehåll till form. Nu är inläraren intresserad av hur han eller hon korrekt ska uttrycka sig och frågar därför också upp alla ord som behövs. Modersmålstalaren fungerar här som ett stöd och enligt parets egen överenskommelse så försöker modersmålstalaren att inte direkt ge den korrekta varianten utan ge ledtrådar i stället. När modersmålstalaren korrigerar texten eftersträvas en korrekt variant som ligger så nära inlärarens uttryckssätt som möjligt. I tabellen nedan åskådliggörs uppgifterna i kategorin *skrivuppgifter*.

Tabell 10. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter i kategorin *skrivuppgifter*

Uppgift	Antal	Tid	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut
Skrivuppgifter	2	73 min.	67	0,92

Det finns totalt två skrivuppgifter. Den ena utförs på svensklektionen och den andra på finsklektionen. På så sätt är båda parterna i inlärares respektive modersmålstalarens roll under uppgifterna. Sammanlagt tar skrivuppgifterna 73 minuter och det sker 67 topikaliserings av språkliga aspekter. I medeltal sker det således 0,92 topikaliserings av språkliga aspekter per minut. Det finns språkliga topikaliserings på lexikal, morfosyntaktisk och grafematisk nivå. Båda parterna tar initiativet till topikaliserings av språkliga aspekter. Inlärares frågar efter ord eller uttryck som behövs för texten eller kollar upp stavningen, medan modersmålstalaren står för initiativet då han eller hon korrigerar parternas text och det på så vis uppstår en diskussion kring språket. Liksom tidigare påpekats sker modersmålstalarens korrigerings oftast i samband med textbaserade uppgifter (se Karjalainen m.fl., 2013), vilket också stämmer här.

Den nedanstående skrivuppgiften är från en svensklektion. Tandemparet skriver tillsammans en text om sevärdheter i Vasa. Minna (L2) har just skrivit ”jag tycker att den bästa åkattraktion är (...)”, och när Aron (L1) har läst igenom meningen inleder han en språklig topikaliserings om böjningen av ordet *åkattraktion*.

Exempel 14: åkattraaktionen

- 1 A (L1): Nu tänkte ja fråga dig. Åkattraktion är en åkattraktion.
- 2 A (L1): Vad tror du det blir om det är just precis den. Hur tror du att du böjer åkattraktion?
- 3 M (L2): -en. Åkattraaktionen
- 4 A (L1): Perfekt

Aron inleder diskussionen med en fråga till Minna på rad 1. Han ger inte böjningen direkt utan förklarar i vilken form ordet ska vara böjt (rad 2) och väntar på svar från Minna. Hon upptäcker felet med hjälp av Aron och säger att det ska vara åkattraaktionen (rad 3). Aron berömmar henne och paret fortsätter sedan med uppgiften.

5.5 Avslutande sammanfattning

Jag har ovan presenterat mina resultat i undersökningen. För att sammanfatta resultaten inom alla kategorier använder jag mig av följande tabell:

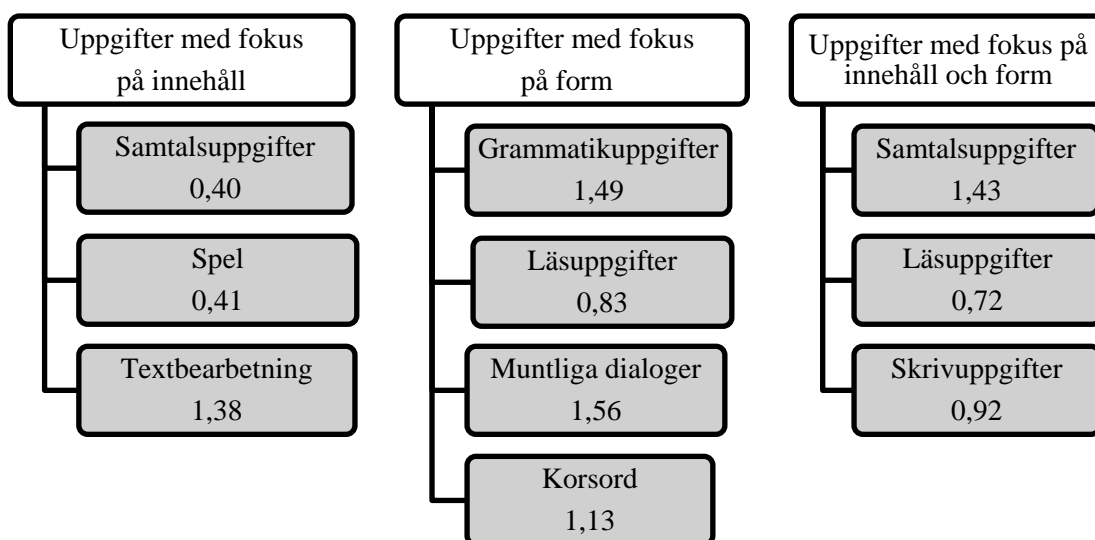
Tabell 11. Antal topikaliseringar av språklig aspekt i alla kategorier

Uppgift	Antal	Tid	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter	Antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut
Uppgifter med fokus på innehåll	31	241 min. 15 sek.	135	0,56
Uppgifter med fokus på form	28	190 min.	249	1,31
Uppgifter med fokus på innehåll och form	9	123 min.	118	0,96
Sammanlagt	68	554 min. 15 sek.	502	0,91

Under klasstandemkursens gång har studerandena sammanlagt utfört 68 uppgifter. Av dem har 31 uppgifter haft huvudfokus på innehåll medan tyngdpunkten i 28 uppgifter har varit på formen. De resterande 9 uppgifterna finns under kategorin *uppgifter med fokus på innehåll och form*. Tiden som studerandena har ägnat åt uppgifter med fokus på innehåll är 241 minuter och 15 sekunder, vilket innebär 44 procent av den totala tiden. 190 minuter, 34 procent, av den totala tiden utgörs av kategorin *uppgifter med fokus på form* och 123 minuter, 22 procent, av kategorin *uppgifter med fokus på innehåll och form*.

Det sker flest antal (249) topikaliseringar av språkliga aspekter i uppgifterna med fokus på form. I medeltal är det 1,31 språkliga topikaliseringar per minut under uppgifterna. I jämförelse med kategorin *uppgifter med fokus på innehåll* topikaliserar studerandena språkliga aspekter nästan tre gånger mer (jfr 0,56 gånger per minut). Kategorin *uppgifter med fokus på innehåll och form* befinner sig mellan de två andra kategorierna med sina 0,96 språkliga topikaliseringar per minut. Nedanstående figur visar hur topikaliseringar av språkliga aspekter fördelar sig inom underkategorierna i

varje huvudkategori. Siffrorna som anges efter varje kategori är antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut.

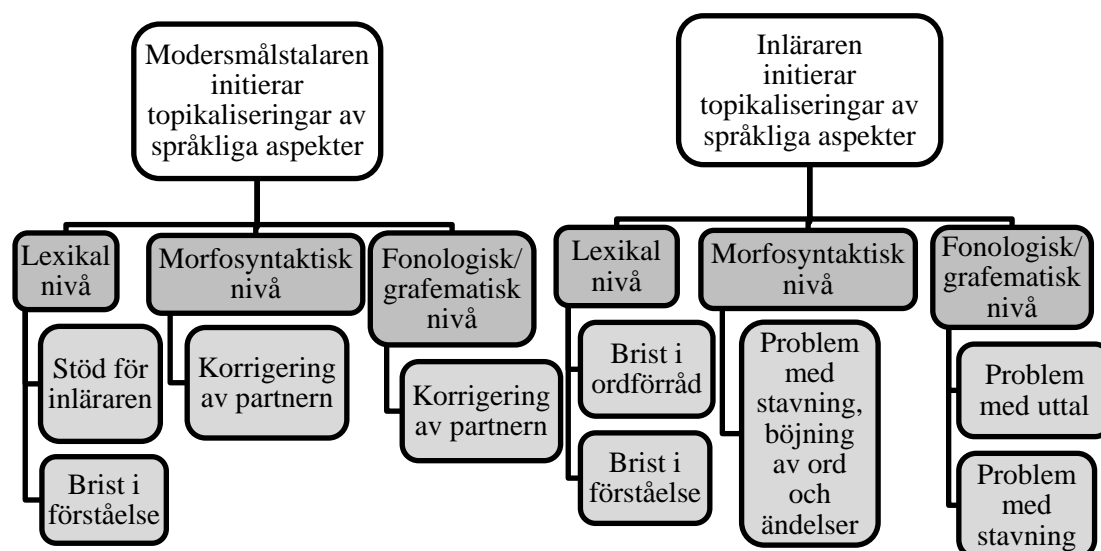


Figur 6. Antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut inom de olika uppgifterna.

Hälften av kategorierna har ett medeltal av språkliga topikaliseringar över en gång per minut. De muntliga dialogerna toppar statistiken med 1,56 topikaliseringar av språkliga aspekter per minut. Grammatikuppgifterna följer tillsammans med samtalsuppgifterna med 1,49 språkliga topikaliseringar per minut respektive 1,43. Därefter kommer textbearbetningsuppgifterna (1,38) och korsorden (1,13). Det finns således uppgifter inom alla huvudkategorier där studerandena topikaliserar språkliga aspekter mer än en gång per minut.

På samma sätt hittas också uppgifter med mindre än en språklig topikalisering per minut i alla huvudkategorier. Minst antal topikaliseringar av språkliga aspekter per minut (0,40) har de samtalsuppgifter som finns inom huvudkategorin *uppgifter med fokus på innehåll*. Inom samma huvudkategori hittas också kategorin med näst minst topikaliseringar av språkliga aspekter per minut, nämligen *spel* (jfr 0,41). Läsuppgifterna med fokus på innehåll och form har ett lite lägre medeltal än läsuppgifterna med fokus på form (jfr 0,72 och 0,83). Kategorin *skrivuppgifter* har 0,92 topikaliseringar av språkliga aspekter per minut.

De språkliga aspekterna som topikaliseras finns på alla lingvistiska nivåer: lexikal, morfosyntaktisk och fonologisk eller grafematisk nivå. Inom alla huvudkategorier topikaliserar studerandena språkliga aspekter på alla nivåer. Initiativet till de språkliga topikaliseringarna inom kategorin *uppgifter med fokus på innehåll* tas alltid av inläraren, medan initiativet kommer från såväl modersmålstalaren som inläraren i uppgifterna i kategorierna *uppgifter med fokus på form* och *uppgifter med fokus på innehåll och form*. De frågar upp okända ord och de diskuterar även böjningar och ändelser. I skriftliga uppgifter kommer stavningen upp till diskussion, medan uttalet aktualiseras i muntliga uppgifter.



Figur 7. Schema över i hurdana situationer modersmålstalaren respektive inläraren initierar topikaliseringar av språkliga aspekter.

Figuren ovan sammanfattar i hurdana situationer modersmålstalaren respektive inläraren initierar topikaliseringar av språkliga aspekter. Båda parterna tar initiativ till topikaliseringar av språkliga aspekter på alla lingvistiska nivåer. På lexikal nivå kommer initiativet från modersmålstalarens sida i situationer där partnern behöver stöd eller där modersmålstalaren själv behöver hjälp med förståelsen. När

modersmålstalaren stöder sin partner är det i situationer då han eller hon märker att inläraren missuppfattat ett ord eller ett uttryck (se exempel 5: ero on skillnad). I textbaserade uppgifter händer det också att modersmålstalaren inte förstår ett ord på målspråket (modersmålstalarens andra språk) och frågar då upp det av inläraren (se exempel 9: peritty). Inläraren å sin sida initierar topikaliseringar av språkliga aspekter på lexikal nivå endera vid brist i ordförrådet eller förståelsen. Inläraren känner inte alltid till ordet på målspråket och frågar upp det av sin partner. I de fall där inläraren behöver hjälp med förståelsen handlar det om textbaserade uppgifter då studerandena exempelvis läser en text på målspråket och inläraren inte behärskar orden.

På morfosyntaktisk nivå initierar modersmålstalaren topikaliseringar av språkliga aspekter i samband med korrigerig av partnern. Modersmålstalaren noterar att partnern uttryckt sig inkorrekt i skrift och väljer att ge inläraren den korrekta böjningen eller stavningen alternativt ge ledtrådar för att inläraren själv ska upptäcka felet och kunna korrigera det. Initiativet till topikaliseringar av språkliga aspekter på morfosyntaktisk nivå kommer från inlärarens sida i samband med stavning, böjning av ord och val av ändelser. Inläraren behärskar inte den korrekta formen och tar hjälp av modersmålstalaren. Vad gäller stavning på morfosyntaktisk nivå handlar det om liknande situationer som i exempel 7 (sairas), där inläraren varken är säker på den rätta formen av ordet eller stavningen.

Modersmålstalarens initiativ till topikaliseringar av språkliga aspekter på fonologisk eller grafematisk nivå handlar alltid om situationer när modersmålstalaren korrigerar sin partner. I de flesta fall kommer initiativet till topikaliseringar av språkliga aspekter på fonologisk eller grafematisk nivå från inläraren vid problem med uttal och stavning. Modersmålstalarens hjälp behövs när inläraren själv inte är säker på hur ett ord uttals på målspråket och paret försöker då lösa problemet. Stavningsproblem på grafematisk nivå är, till skillnad från stavningsproblemen på morfosyntaktisk nivå, alltid i situationer då inläraren undrar hur ett ord stavas på bokstavnivå (se exempel 1: kyckling eller kykling) eller när modersmålstalaren korrigerar partnerns stavning.

6 Slutdiskussion

I det sista kapitlet diskuterar jag mina forskningsresultat samt metodvalet. Jag anknyter mina resultat till tidigare forskning. Avslutningsvis ger jag förslag till fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen utgår jag från mina tre forskningsfrågor. Jag diskuterar resultaten under rubrikerna *Uppgifter i klasstandem*, *Topikalisering av språkliga aspekter i de olika uppgifterna* och *Modersmålstalarens respektive inlärares initiativ till topikalisering av språkliga aspekter*.

6.1.1 Uppgifter i klasstandem

Uppgifterna inom kategorin *uppgifter med fokus på innehåll* utgör 44 procent av de totala uppgifterna. Resultatet visar att det sammanlagt finns flest antal uppgifter där studerandena förväntas lägga fokus på uppgiftens innehåll. I det tudelade fokuset på innehåll och form ligger alltså större tonvikt vid innehållet i denna klasstandemkurs. Det är logiskt och även önskvärt med tanke på att klasstandem ingår i ett forsknings- och utvecklingsprojekt som strävar efter en förnyad språkundervisning i riktning mot en mer kommunikativ språkundervisning som motsats till den mer formalistiska språkundervisningen (se Pörn & Karjalainen, 2013).

Majoriteten av uppgifterna med fokus på innehåll är muntliga och endast en liten del består av textbaserade uppgifter. De muntliga uppgifterna anknyter alla till studerandenas vardag och såväl samtalen som spelen förlöper utan större avbrott eftersom ordförrådet är bekant för studerandena. GGL (2003) är tydlig med att innehållet i språkundervisningen ska förankras i studerandenas vardag, något som beaktas i klasstandem. Enligt den kommunikativa språkundervisningen ses uppgifter där studerandena får öva sig i liknande situationer som de möter i sin vardag som

relevanta och lärorika (Håkanson, 2001, s. 60–63; Nunan, 1988, s. 24–28, 78). Även Salo och Hildén (2011, s. 20–21) menar att en större inlärningsautonomi leder till att studerandenas inläring effektiveras eftersom undervisningen då blir mer personlig och intressant.

Sammanlagt 34 procent av de totala uppgifterna finns i kategorin *uppgifter med fokus på form*. Det är således den näst största kategorin. Alla uppgifter inom kategorin *uppgifter med fokus på form* är textbaserade. Det betyder att studerandena har en text som utgångspunkt eller stöd i alla uppgifter. Klasstandem som undervisningsform strävar efter autentiskt material och autentiska situationer, men speciellt i de muntliga dialogerna kan autenticiteten ifrågasättas. Tornberg (2009, s. 188–189) betvivlar att dialoger som används i språkundervisningen verkligen är dialogiska. Oftast är dialogen uppbyggd i ”fråga” och ”svar”, vilket inte är fallet i autentiska samtal. Även de uppgifter som finns i kategorin *muntliga dialoger* består av frågor och svar som studerandena översätter till målspråket. Eftersom studerandena i de muntliga dialogerna främst ska fokusera på språkets form kan uppgifterna dock ses som acceptabla i undervisningen.

Med tanke på att kategorin *uppgifter med fokus på innehåll* är den största kategorin kunde tidigare konstateras att tandemkursen har hållit sig till tandemprinciperna. I mina beräkningar har jag dock inte beaktat att studerandena utöver tandemlektionerna har en lektion i veckan då möjlighet ges att fördjupa sig i grammatiken och språkets form (se kap. 3.4). Trots att betoningen ska ligga på innehållet i tandeminläring, utesluter inget uppgifter med fokus på form. Mina resultat visar att studerandena oftare topikaliserar språkliga aspekter i uppgifter med fokus på form jämfört med i uppgifter med fokus på innehåll. Eftersom bland annat Karjalainen (2009, s. 197–201; 2011, s. 201) och Rost-Roth (1995, s. 129–137) har konstaterat att topikaliseringar av språkliga aspekter möjliggör inläring, utgår jag från att inläring sker i uppgifter med fokus på form. Att inläring gynnas i uppgifter med fokus på innehåll får stöd av såväl GGL (2003) som Håkanson (2001, s. 60–63) och Lindberg (1996, s. 28–30).

De uppgifter där studerandena förväntas lägga fokus på såväl innehåll som form finns under en egen kategori. När tandem som undervisningsform har ett tudelat fokus på innehåll och form, kunde det förväntas att nästan alla uppgifter skulle finnas i denna kategori. Så är fallet inte, utan kategorin *uppgifter med fokus på innehåll och form* är den minsta kategorin med sina 22 procent.

Efter att ha sett videomaterialet och hur uppgifterna utförts så kan jag också konstatera att trots att det är meningen att studerandena ska fokusera både på innehåll och form så ser verkligheten lite annorlunda ut. Av olika orsaker väljer studerandena att hoppa över endera innehålls- eller formaspekten. I verkligheten fokuserar de således endast på innehåll eller form och inte på innehåll och form. Detta är fallet i flera av samtalsuppgifterna i kategorin *uppgifter med fokus på innehåll och form*. Diskussionsämnena rör inte studerandenas vardag och de saknar ordförrådet som krävs för att utföra uppgifterna, vilket leder till att uppgifterna blir formbetonade. Även i de läsuppgifter där studerandena är instruerade att fokusera både på innehåll och form tar fokus på form överhand och lämnar lite utrymme för fokus på innehåll.

De uppgifter som leder till att studerandena fokuserar på innehåll och form är oftast uppgifter där studerandena förväntas fokusera på innehållet men av eget intresse också beaktar språkets form. När studerandena upplever att uppgiften är kopplad till deras vardag och till deras intressen är själva utförandet av uppgiften ett mål i sig och de fokuserar inte endast på uppgiftens resultat. Vartiainen (2011, s. 214–215) lyfter fram att undersökningar visar att många studerande motiveras av skrivuppgifter. I min kandidatavhandling framkom det också att studerandena anser skrivuppgifterna vara mest lärorika (se Östman, 2013). De fick i de uppgifterna fundera och skriva själva, samtidigt som modersmålstalaren alltid fanns med som modell och expert. Även i denna undersökning syns det att skrivuppgifterna har fokus på både innehåll och form. Studerandena planerar sin text tillsammans och diskuterar fritt kring det valda ämnet (fokus på innehåll) och sedan producerar inläraren text med hjälp av modersmålstalaren (fokus på form). Trots att planeringen har större fokus på innehåll diskuterar studerandena bland annat stavning redan i det skedet. Samma sak gäller när de skriver, huvudfokus ligger på formen men upplägget ger rum att tänka på innehållet och vad de egentligen skriver. Att studerandena i skrivuppgifterna har

fokus på både innehåll och form bekräftas också av antalet topikaliseringar av språkliga aspekter per minut (0,92). Skrivuppgifterna är två till antalet och båda kring 35 minuter långa, men trots det orkar studerandena ända till slut stanna upp för att diskutera språkliga aspekter. De intresserar sig för att utföra uppgiften väl ända till slut och frågar därför upp oklara saker av sin partner. Samtidigt bibehålls intresset och de fokuserar på innehållet i texten.

När alla aspekter beaktas kan uppgifter med ett tudelat fokus på innehåll och form ses som mest gynnsamma för inläring. Enligt mina resultat ägnar studerandena 22 procent av den totala arbetstiden åt uppgifter med fokus på innehåll och form. I de uppgifter jobbar studerandena med saker som är relevanta för dem, samtidigt som språkets form lyfts upp till diskussion. Som tidigare diskuterat är det dock viktigt att uppgifter där studerandena förväntas fokusera på både innehåll och form också är utformade på ett sådant sätt som inspirerar studerandena till att verkligen lägga fokus på innehåll *och* form.

6.1.2 Topikalisering av språkliga aspekter i de olika uppgifterna

Utöver de olika uppgifterna har jag lyft fram hur ofta och i hurdana situationer topikaliseringar av språkliga aspekter sker inom de olika uppgifterna. Resultaten visar att studerandena oftast topikaliserar språkliga aspekter inom kategorin *uppgifter med fokus på form*. Detta är ett väntat resultat eftersom syftet med uppgifterna är att fokusera på språkets form. Således stannar studerandena upp för att diskutera språkliga aspekter för att komma vidare i uppgiften.

Det är däremot ett mera överraskande resultat att det i alla huvudkategorier finns uppgifter där studerandena topikaliserar språkliga aspekter mer än en gång per minut. Från huvudkategorin *uppgifter med fokus på innehåll* kan nämnas kategorin *textbearbetning*, som i medeltal innehåller 1,38 språkliga topikaliseringar per minut. Kategorin *samtalsuppgifter* är ett exempel från huvudkategorin *uppgifter med fokus på innehåll och form*, där studerandena topikaliserar språkliga aspekter 1,43 gånger

per minut. Alla uppgifter från de nämnda kategorierna är textbaserade och det förklarar varför det sker flera språkliga topikaliserings jämfört med i resterande uppgifter inom samma huvudkategorier (se Karjalainen m.fl., 2013).

Inom alla huvudkategorier finns topikaliserings av språkliga aspekter på alla lingvistiska nivåer. De allra flesta språkliga topikaliserings som finns är på lexikal nivå, men det är värt att notera att det inom alla huvudkategorier finns topikaliserings av språkliga aspekter på alla lingvistiska nivåer. Det är naturligt att studerandena topikaliserar språkliga aspekter på lexikal nivå inom alla huvudkategorier. Oftast är det enstaka ord som studerandena behöver hjälp med för att komma vidare i uppgiften. Att studerandena topikaliserar språkliga aspekter på morfosyntaktisk nivå och fonologisk eller grafematisk nivå i de uppgifter där de fokuserar på formen är också väntat. Det är av större vikt att understryka att studerandena även i uppgifter där de fokuserar på innehållet också topikaliserar språkliga aspekter på morfosyntaktisk nivå och fonologisk eller grafematisk nivå. Exempel 2 (meressä eller merissä) bekräftar att topikaliserings av språkliga aspekter på morfosyntaktisk nivå sker medan exempel 1 (kyckling eller kykling) och 4 (år 2020) visar att det också förekommer topikaliserings av språkliga aspekter på fonologisk nivå eller grafematisk nivå.

Tidigare studier tyder på att språkliga topikaliserings i muntliga uppgifter främst sker på lexikal nivå, medan det i skriftliga uppgifter också förekommer språkliga topikaliserings på morfosyntaktisk och fonologisk eller grafematisk nivå (Karjalainen m.fl., 2013). I min undersökning har jag fått liknande resultat, men skillnaden är inte lika tydlig mellan muntliga och skriftliga uppgifter. De flesta av de uppgifter som har ett skriftligt inslag är också textbaserade, något som gör att studerandena mera frekvent topikaliserar språkliga aspekter. När det finns en skriven text funderar studerandena mera på böjning, uttal och stavning samt grammatik (Karjalainen, 2011, s. 199–200), något som visas i exempel 2 (meressä eller merissä) och exempel 10 (inneburit eller inneborit). Förutom modersmålslaren finns nu också en text som fungerar som språklig modell. Studerandena blir på så sätt medvetna om hur de förväntas uttrycka sig och höjer därmed också kraven på sig själva och sin produktion.

En tydlig tendens vad gäller topikaliseringar av språkliga aspekter är att ju närmare studerandena uppgiftens innehåll ligger, desto färre språkliga topikaliseringar sker. När studerandena kan identifiera sig med uppgiftens innehåll behärskar de också det ordförråd som behövs. Även om det exakta ordet för det som de vill uttrycka saknas så använder sig studerandena av andra kommunikationsstrategier för att förmedla sitt budskap (se t.ex. Karjalainen, 2011). I en uppgift där innehållet tangerar studerandenas vardag upplevs frihet att utföra uppgiften också utanför de givna ramarna och diskussionerna blir mera innehållsrika.

6.1.3 Modersmålstalarens respektive inlärares initiativ till topikaliseringar av språkliga aspekter

Det är också av intresse att se i vilka uppgifter modersmålstalaren respektive inlärares topikaliserar språkliga aspekter och i hurdana situationer initiativen sker. Karjalainen (2009, 2010) visar att såväl modersmålstalarens som inlärares initiativ till topikaliseringar av språkliga aspekter gynnar tandempartnerns inläring. Från mina resultat kan lyftas fram att det i alla uppgifter i kategorin *uppgifter med fokus på innehåll* är inlärares som står för initiativet till en språklig topikalisering. Inlärares frågar upp nödvändiga ord som behövs för att uppgiften ska förlöpa, men sen återgår studerandena snabbt till innehållet. Modersmålstalaren ingriper aldrig för att korrigera sin partner i uppgifterna med fokus på innehåll. Dels beror det på paret's egen överenskommelse att inte korrigera varandra i alltför små saker, men dels också på att fokus faktiskt ligger på innehållet och inte på formen. Både inlärares och modersmålstalaren fokuserar på innehållet och att kommunicera förståeligt med varandra.

I kategorierna *uppgifter med fokus på form* och *uppgifter med fokus på innehåll och form* kommer initiativet till de språkliga topikaliseringarna från såväl inlärares som modersmålstalaren. När modersmålstalaren initierar en språklig topikalisering oftast för att endera stödja sin partner eller för att korrigera sin partner så kan antas att modersmålstalaren axlar sin roll som språklig förebild och expert i dessa uppgifter. Karjalainen m.fl. (2013) visar att modersmålstalaren mera tar rollen som en expert

som förklarar i textbaserade uppgifter, medan han eller hon i muntliga uppgifter oftast fungerar som en ordbok.

Karjalainen m.fl. (2013) konstaterar också att deras resultat tyder på att modersmålstalaren inte korrigerar sin partner i muntliga uppgifter utan att initiativet först kommer från inlärares sida. Resultaten i min undersökning ligger i linje med Karjalainen m.fl. (2013) och visar samtidigt att modersmålstalarens korrigerande av partnern främst förekommer i skriftliga uppgifter då paret producerar text (se exempel 5: *ero on skillnad* och exempel 7: *sairas*). Det är anmärkningsvärt att modersmålstalaren också många gånger hjälper partnern till den rätta lösningen utan att genast ge det korrekta svaret (se exempel 14: *åkatraktionen*). Alla uppgifter där modersmålstalaren försöker få sin partner att själv komma fram till lösningen finns i kategorin *uppgifter med fokus på innehåll och form*. När modersmålstalaren korrigerar partnern i uppgifter inom kategorin *uppgifter med fokus på form* ger han eller hon alltid den korrekta lösningen direkt. Utgående från detta kan konstateras att paret i uppgifter med fokus på form endast vill slutföra uppgiften medan de i uppgifter med fokus på innehåll och form också är intresserade av uppgiften och vill stanna upp en längre stund för att reda ut de svårigheter som uppstår.

Enligt tidigare forskning (Karjalainen m.fl., 2013) topikaliserar studerandena språkliga aspekter främst vid produktiva problem. Mina resultat överensstämmer med Karjalainen m.fl. (2013). Det är oftast inlärares som står för initiativet till topikalisering av språkliga aspekter i samband med produktiva problem. Ett produktivt problem finns i exempel 6 (*sångerskan*), som visar hur inlärares funderar hur hon säger ”sångerskan” på svenska. Det är intressant att se att alla språkliga topikaliseringar som förekommer i kategorin *uppgifter med fokus på innehåll* uppstår i samband med inlärares produktiva problem. Exempel 1–4 visar alla att inlärares alltid initierar en språklig topikalisering när han eller hon söker efter ord och böjningar eller funderar på uttal och stavning, det vill säga när inlärares ska producera tal eller skrift. Hoppela (2014, s. 45–49) poängterar också att inlärares oftare byter till sitt modersmål i samband med produktiva problem i jämförelse med receptiva problem. När studeranden byter språk sker ofta också en språklig topikalisering. I mitt fall byter inlärares nödvändigtvis inte till sitt modersmål, men topikaliserar en språklig aspekt.

Utöver topikaliseringar av språkliga aspekter vid produktiva problem visar mina resultat också att studerandena topikaliserar språkliga aspekter vid receptiva problem. Inläraren initierar en språklig topikalisering vid receptiva problem exempelvis när han eller hon inte förstår en instruktion eller en form i en skriven text. Exempel 8 (kutsutaan), exempel 12 (tehdä kärpäsestä härkänen) och exempel 13 (kauneimillaan) lyfter upp situationer där inläraren topikaliserar språkliga aspekter vid receptiva problem. Hoppela (2014, s. 50–53) visar att inläraren byter till sitt modersmål vid receptiva problem dels för att bekräfta sin egen förståelse och dels när han eller hon inte förstår vad modersmålstalaren säger. I min undersökning initierar inläraren ibland topikaliseringar av språkliga aspekter för att bekräfta sin egen förståelse (se exempel 12: tehdä kärpäsestä härkänen och exempel 13: kauneimillaan), men aldrig för att han eller hon inte skulle förstå vad modersmålstalaren säger.

För modersmålstalarens del kommer initiativet till en språklig topikalisering i samband med receptiva problem när en text ska översättas från modersmålstalarens andra språk till hans eller hennes modersmål. Exempelvis i de muntliga dialogerna (se exempel 9: peritty) finns situationer där texten på en finslektion är på svenska. Uppgiften är att översätta dialogen till lektionens språk finska. För modersmålstalaren handlar det då om översättning till modersmålet. I uppgiften krävs att modersmålstalaren förstår innebörden i texten för att kunna översätta den. Vid brist i förståelse initierar modersmålstalaren en språklig topikalisering för att reda ut betydelsen. Den språkliga topikaliseringen sker således vid receptiva problem.

Sammanfattningsvis kan mina resultat stödjas på tidigare forskning. Jag har visat hur klasstandem som språkundervisningsform använder sig av uppgifter där studerandena fokuserar på innehåll och/eller form, vilket gör att tandemläringens tudelade fokus på innehåll och form uppfylls. Studerandena topikaliserar språkliga aspekter på alla lingvistiska nivåer i de olika uppgifterna och det är främst inläraren som tar initiativet till de metaspråkliga diskussionerna. Att det är inläraren som står för de flesta av initiativen till topikaliseringar av språkliga aspekter stöder principen om autonomi i tandemläring (se Karjalainen, 2011, s. 28–29; Kötter, 2002, s.

34–41). Enligt autonomiprincipen är det inläraren som bestämmer takten och på vilka aspekter fokus ska läggas. Att såväl inläraren som modersmålstalaren initierar topikaliseringar av språkliga aspekter vid både produktiva och receptiva problem är en intressant, ny aspekt och bör prövas i fortsatt forskning.

6.2 Metoddiskussion

Jag har i min undersökning gjort en fallstudie och använt mig av videoobservation och dokumentanalys för att studera mitt undersökningsobjekt. Eftersom studien är av kvalitativt slag har en fallstudie lämpat sig bra (se Merriam, 1994, s. 17–19; Yin, 2007, s. 17–21). Enligt Bell (2006, s. 20–21) rekommenderas fallstudier när forskaren arbetar självständigt. Jag har själv inte videofilmat lektionerna, men mitt arbete har varit självständigt under avhandlingens gång. Fallstudien ses också som ändamålsenlig när forskaren vill gå på djupet i stället för bredden. Trots att jag har kvantitativa inslag i min undersökning har huvudsyftet varit att studera materialet på djupet.

I samband med fallstudier ges forskaren frihet att själv välja datainsamlingsmetod. Inom forskningsprojektet Klasstandem (2012–2015) har forskarna filmat varje tandemlektion och således fanns videomaterial tillgängligt. Jag ansåg att videomaterialet underlättade min studie och såg samtidigt många möjligheter i det. I och med inspelat material har jag kunnat gå tillbaka för att kontrollera oklara saker och bekräfta mina resultat. Jag har behövt göra detta flera gånger eftersom mina forskningsfrågor har ändrats lite under avhandlingens gång och betoningen har förflyttats. När jag har studerat videomaterialet flera gånger har jag upptäckt nya saker som har bidragit till nya infallsvinklar och trovärdigare resultat. Trots att bearbetningen av videomaterialet har varit tidsdrygt har jag fått se hur arbetet lönat sig. (Derry m.fl., 2010, s. 6–7; Rönnerman, 2004, s. 20–22.)

Det studerade fokusparet har varit medvetet att det filmas under kursens gång. En videokamera i klassrummet samt forskarens närvaro är något som kan påverka studerandenas utförande (Patel & Davidson, 2011, s. 91–92; Yin, 2013, s. 146–149).

Studerandenas interaktion har möjligtvis till en början varit mera konstgjord eftersom kameran har varit närvarande. Eftersom kursen har pågått under sex veckor har dock studerandena hunnit bli vana med kameran och forskaren och också blivit mera fria i sin interaktion med varandra. I min analys av videomaterialet har jag också lagt märke till att studerandena nästan aldrig tittar in i kameran, något som visar att de har kunnat jobba trots att de blivit filmade. Mina resultat beror inte på hur väl eller ostört studerandena har utfört uppgiften, utan det är deras interaktion med varandra på tandemspråket som har intresserat mig.

Till en början hade jag för avsikt att endast studera videomaterialet, men fort insåg jag att det inte räcker. Som komplement till videomaterialet har jag således använt mig av dokument. Även dokumenten har funnits tillgängliga under hela skrivprocessen, och som Yin (2007, s. 111–115) skriver hör det till de starka sidorna hos dokumenten. Dokumenten har hjälpt mig att följa med lektionerna och veta vilken uppgift studerandena utför. Jag har också sett instruktionerna i jämförelse med det verkliga utförandet, vilket visade sig vara nödvändigt vid kategoriseringen av uppgifterna (se kap. 4.7). Dokumenten har gett mig en möjlighet att exemplifiera de olika uppgifterna som förekommer i klasstandem. Jag har valt att ta med exempel på instruktioner för att underlätta för läsaren.

Under hela arbetsprocessen har jag beaktat etiska krav i och med att jag använder mig av fingerade namn och är mån om konfidentialiteten (TENK, 2009; Flick, 2009, s. 42). Inga utomstående har fått ta del av det material som jag har använt i min avhandling och kontraktet med projektet Klasstandem har således hållits. Eftersom jag själv inte kunnat påverka datainsamlingen har jag fått en mera objektiv roll i undersökningen, vilket är en stor fördel enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 84).

När jag har gjort en fallstudie är jag medveten om att resultaten i min undersökning inte direkt går att överföra på andra situationer eller andra tandempär (se t.ex. Bell, 2006, s. 20–21; Merriam, 1994, s. 45–48). Jag har studerat ett par och vet att mina resultat beror på paret och deras interaktion. Med ett annat par hade resultaten möjligtvis sett lite annorlunda ut. Däremot kan min fallstudie bidra till kunskap och vägledning i andra liknande situationer och underlätta utformningen av liknande klasstandemkurser eller språkundervisningskurser.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Projektet Klasstandem pågår åren 2012 till 2015. Under projektets gång har en del forskning gjorts om klasstandem, men det finns utrymme för mera. Om klasstandem ska fortsätta vara en etablerad språkundervisningsform på gymnasienivå finns det också skäl att introducera den i ett tidigare skede. Därför skulle det vara nödvändigt med mera forskning kring hur kommunikativt inriktade uppgifter bäst tillämpas på ett gynnsamt sätt i den reguljära språkundervisningen.

Eftersom min undersökning gav upphov till en del nya resultat finns möjlighet att vidareutveckla i hurdana situationer topikaliserings av språkliga aspekter sker i klasstandem. Mina resultat ger en översikt av i hurdana situationer och på vilken lingvistisk nivå modersmålsläroaren respektive inläroaren initierar topikaliserings av språkliga aspekter. Det är logiskt att inläroaren står för initiativet i de flesta fall eftersom det handlar om inläroarens andra språk. Däremot är modersmålsläroarens initiativ till de metaspråkliga diskussionerna något som är värt att studera vidare. Eftersom modersmålsläroaren enligt mina resultat främst initierar en språklig topikalisering för att stödja inläroaren, skulle det vara intressant att se mera forskning kring hur modersmålsläroarens stöd bäst gynnar partners inläroing.

Litteratur

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

Aro, M. (2009). *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Baker, C. (2011). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

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

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

Canale, M. (1993). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. I J. C. Richards & R. W. Schmidt (Red.), *Language and Communication* (s. 2–28). London: Longman.

Derry, S. J., Pea, R., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. & Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences, 19* (s. 3–53). London: Routledge.

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

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Europarådet (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* [Elektronisk version]. Stockholm: Skolverket.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fintandem (2014). *Fintandem – språkinläring genom kommunikation med en modersmålstalare*. Hämtat den 30 oktober 2014, från http://fintandem.vaasa.fi/Pa_svenska/Startsidan
- Flick, U. (2009). *An introduction to Qualitative Research*. London: SAGE.
- Forskningsetiska delegationen (2009). *Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning* [Elektronisk version]. Helsingfors.
- Forskningsetiska delegationen (2012). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland* [Elektronisk version]. Helsingfors.
- Forsman, L., Björklund, M. & Sjöholm, K. (2011). Språkdidaktik för ett föränderligt samhälle. I S-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 223–238). Lund: Studentlitteratur.
- Goldman, R. (2007). Video Representation and the Perspectivity Framework: Epistemology, Ethnography, Evaluation, and Ethics. I R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Red.), *Video Research in the Learning Sciences* (s. 3–38). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Hoppela, P. (2014). *Språkbyten i tandemsamtal. En fallstudie om språkbyten i gymnasiestuderandens interaktion i tandemundervisning*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi.

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

Jäppinen, A-K. (2004). Opettajän ammattitaito vieraskielisessä opetuksessa. I K. Sajavaara & S. Takala (Red.), *Kielikoulutus tienhaarassa* (s. 193–206). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Karjalainen, K. (2005). *Tandem: teori och praktik: tandeminläring i Vasa*. Avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa: Vasa universitet.

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

Karjalainen, K. (2010). Va hette den orden? Att uppmärksamma förståelse i FinTandem. I N. Nissilä & N. Siponkoski (Red.), *VAKKI Symposium XXX. Språk och känslor* (s. 118–129). 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. & Nyholm, S. (2009). Attityder till olika sätt att lära sig språk. I L. Collin & S. Haapamäki (Red.), *Svenskan i Finland 11* (s. 86–95). Åbo: Åbo Akademi.

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*.

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

Klasstandem (2014). *Vad är klasstandem?*. Hämtad den 30 oktober 2014, från <http://www.klasstandem.com/vad-ar-klasstandem/>

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

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

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University.

Laurén, C. (2006). *Tidig inlärnning av flera språk: teori och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 274. Språkvetenskap 45. Vasa: Vasa universitet.

Laurén, C. (2007). Språkbadspedagogik. I S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (Red.), *Kielikylpykirja – Språkbadsboken* (s. 19–25). Vasa: Vasa universitet.

van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.

Lightbown, P. M. & Spasa, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University.

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

Little, D. (1996). Inlärarautonomi samt råd till inläraren. I B. Jonsson, H. Brammerts & D. Little (Red.), *Språkinläring i tandem över internet* (s. 17–30). Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora.

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

Merimaa, J. (6 april 2013). Professori: Kieliä opetetaan koulussa ihan väärin. *Helsingin Sanomat*. Hämtad 30 oktober 2014, från <http://www.hs.fi/tiede/Professori+Kieli%C3%A4+opetetaan+koulussa+ihan+v%C3%A4%C3%A4rin/a1365149385777>

Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. I J. Metsämuuronen (Red.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 79–148). Helsingfors: International Methelp.

Nationalencyklopedin (2014). *Formalistisk*. Hämtad 30 oktober 2014, från http://www.ne.se.ezproxy.vasa.abo.fi/sve/formalistisk?i_h_word=formalistisk

Numminen, J. & Piri, P. (1998). Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. I S. Takala & K. Sajavaara (Red.), *Kielikoulutus Suomessa* (s. 7–21). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pörn, M. & Karjalainen, K. (2013). *Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext*. Hämtad 30 oktober 2014, från <http://www.kieliverkosto.fi/article/klasstandem-i-en-tvasprakig-skolkontext/>

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

Rost-Roth, M. (1995). *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol Eine Fallstudie*. Meran: Alpha & Beta.

Rusk, C-E. (2010). *Det varas för finskan*. Hämtad 30 oktober 2014, från <http://www.fsl.fi/lararen/reportage/631-det-varas-for-finskan>

Rönnerman, K. (Red.). (2004). *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Sahlström, F., Forsman, L., Hummelstedt-Djedou, I., Pörn, M., Rusk, F. & Slotte-Lüttge, A. (2012). *Språk och identitet i undervisning. Inga konstigheter*. Stockholm: Liber.

Salo, O-P. & Hildén, R. (2011). Hiljaa hyvää tulee – vai tuleeko? Kieltenopettajien käsityksiä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä koulutuksessa. I R. Hildén & O-P. Salo (Red.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* (s. 19– 40). Helsingfors: WSOY.

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

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

Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. New York: Guilford.

Svartvik, J. (2001). ”Språket i framtiden”. I R. Ferm & P. Malmberg (Red.), *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinläring* (s. 8–15). Örebro: Stake.

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

Säljö, R. (2012). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s. 139–197). Stockholm: Natur och Kultur.

Takala, S., Marsh, D. & Nikula, T. (1998). Vieraskielinen opetus Suomessa. I S. Takala & K. Sajavaara (Red.), *Kielikoulutus Suomessa* (s. 139–170). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

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

Tingbjörn, G. (1994). *Svenska som andraspråk Lärarbok 1. En introduktion*. Borås: Natur och Kultur.

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

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

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

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

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för påbyggnadsundervisningen* [Elektronisk version]. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Vaasan lyseon lukio (2014). *Opetussuunnitelma*. Hämtad 30 oktober 2014, från <http://lyseo.vaasa.fi/opiskelijoille/opetussuunnitelma#rua>

Vartiainen, K. (2011). Motivointia kielen opiskeluun kirjoittamisen avulla. I R. Hildén & O-P. Salo (Red.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* (s. 206– 222). Helsingfors: WSOY.

Vasa gymnasium (2010). *Vasa gymnasium läroplan*. Hämtad 30 oktober 2014, från http://gymnasium.vaasa.fi/VG%20planer/VG%201%C3%A4roplan-05_rev.%20h%C3%B6sten%2010.pdf

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

Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.

Yin, R. K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.

Yule, G. (2013). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University.

Östman, A. (2013). ”Pikkusen niin kuin Aliasta pelais”. *En kvalitativ studie om gymnasiestuderandes uppfattningar av klasstandem inom undervisningen i det andra inhemska språket*. Opublicerad avhandling för pedagogie kandidat. Vasa: Åbo Akademi.

Bilaga 1

Transkriptionsnyckel

A – Aron (svenskspråkig studerande)

M – Minna (finskspråkig studerande)

L – läraren

(.) – kort paus

(..) – bortlämnade ord (inte nödvändiga med tanke på den språkliga topikaliseringen)

? – frågande ton

Understruket – betonat ord

(())– ordlös kommunikation (gester, miner) eller agerande

** – borttaget ord/ borttagna ord på grund av konfidentialitet