

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Salla Järvisalo

Inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier hos två gymnasister i  
klasstandem

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2015

## INNEHÅLL

TABELLER	2
TABLÅER	2
TIIVISTELMÄ	3
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	6
1.2 Material	9
1.3 Metod	12
2 TANDEMINLÄRNING OCH KLASSTANDEM	16
2.1 Tandeminläring och tandemprinciper	16
2.2 Klasstandem	20
3 INLÄRNINGSSTRATEGIER OCH KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER	24
3.1 Kommunikativ kompetens	24
3.2 Inlärningsstrategier	27
3.2.1 Metakognitiva strategier	28
3.2.2 Kognitiva strategier	30
3.2.3 Sociala och affektiva strategier	31
3.3 Kommunikationsstrategier	32
3.3.1 Definitioner och taxonomier	32
3.3.2 Intralingvala strategier	37
3.3.3 Interlingvala strategier	38
3.3.4 Paralingvistiska strategier och reduktionsstrategier	38
4 INFORMANTERNAS INLÄRNINGSSTRATEGIER	40
4.1 Användning av metakognitiva strategier	40
4.2 Användning av kognitiva strategier	41

4.3. Användning av sociala och affektiva strategier	45
<b>5 INFORMANTERNAS KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER</b>	<b>50</b>
5.1 Användning av intralingvala strategier	54
5.2 Användning av interlingvala strategier	60
5.3 Användning av paralingvistiska strategier och reduktionsstrategier	64
<b>6 SLUTDISKUSSION</b>	<b>68</b>
<b>LITTERATUR</b>	<b>75</b>
<b>BILAGOR</b>	
BILAGA 1: Transkriptionsprinciper	79
BILAGA 2: Klasstandemparets inlärningsstrategier	80
<b>FIGURER</b>	
Figur 1. Bachmans (1990) modell för den kommunikativa kompetensen enligt Buss (2002) tolkning	25
Figur 2. Val och användning av reduktionsstrategier och genomförandestrategier enligt Faerch och Kasper (1983)	35
<b>TABELLER</b>	
Tabell 1. Längden på informanternas interaktion	11
Tabell 2. Antalet sekvenser med problem och andelen strategier i dem	50
Tabell 3. Antalet alla använda strategier	52
<b>TABLÅER</b>	
Tablå 1. O'Malleys och Chamots (1990) taxonomi för inlärningsstrategier	28
Tablå 2. Karjalainens (2011) taxonomi för kommunikationsstrategier	36

---

**VAASAN YLIOPISTO****Filosofinen tiedekunta**

<b>Tekijä:</b>	Salla Järvisalo
<b>Pro gradu -tutkielma:</b>	Inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier hos två gymnasister i klasstandem
<b>Tutkinto:</b>	Filosofian maisteri
<b>Oppiaine:</b>	Ruotsin kieli
<b>Valmistumisvuosi:</b>	2015
<b>Työn ohjaaja:</b>	Siv Björklund ja Karita Mård-Miettinen

---

**TIIVISTELMÄ:**

Tutkielmassani selvitän, millaisia oppimisstrategioita ja kommunikaatiostrategioita kaksi lukiolaista, suomenkielinen ja ruotsinkielinen, käyttävät puhuessaan toista kotimaista kieltä luokkatandem-tunneilla. Oppimisstrategioiden osalta tutkimusaineistona ovat informanttien vastaukset kyselylomakkeisiin ja neljät videoidut, noin tunnin mittaiset tandemkeskustelut. Kommunikaatiostrategioiden osalta tutkimusaineistona ovat kyseiset videoidut vuorovaikutustilanteet, joissa informantit keskustelevat kaksi tuntia ruotsiksi ja kaksi tuntia suomeksi. Videoidut keskustelut ovat osa Luokkatandem-projektia, ja olen litteroinut ne. Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa syvennyn tutkittaviin ilmiöihin perusteellisesti, ja analyysi on suurimmaksi osaksi verbaalista. Lisäksi tutkimuksessani on kvantitatiivisen ja vertailevan tutkimuksen piirteitä. Kvantitatiivisessa osuudessa lasken informanttien keskusteluista vuorot, ongelmalliset sekvenssit ja kommunikaatiostrategioiden määrän. Vertailen informanttien strategioita toisiinsa ja Karjalaisen (2011) tuloksiin.

Teoriaosuudessa käsittelen tandemoppimista, luokkatandemia, toisen kielen oppimista ja vuorovaikutusta. Syvennyn kommunikatiiviseen kompetenssiin, oppimisstrategioihin ja kommunikaatiostrategioihin. Kommunikaatiostrategioiden analysointiin olen valinnut Karjalaisen (2011) taksonomian, jota hän käyttää tutkiessaan FinTandem-osallistujien kommunikaatiostrategioita. Oppimisstrategioita analysoidessani olen käyttänyt O'Malley'n ja Chamotin (1990) taksonomiaa soveltuvien osien. Tulosteni mukaan informantit käyttävät eniten kognitiivisia ja sosiaalisia sekä affektiivisiä oppimisstrategioita. Informanttien välillä on pieniä eroja oppimisstrategioiden käytössä. Kommunikaatiostrategioiden osalta suomenkielinen informantti käyttää suurimmaksi osaksi äidinkieleen perustuvia strategioita, joista eniten hän käyttää koodinvaihtoa. Ruotsinkielinen informantti käyttää suurimmaksi osaksi tandemkieleen perustuvia strategioita, joista eniten hän käyttää uudelleenmuotoilua. Suurimmat erot informanttien kommunikaatiostrategioiden välillä liittyvät näiden strategioiden käyttöön. Karjalaisen (2011) tuloksiin verrattuna ruotsinkielinen informantti käyttää eniten samoja strategioita kuin Karjalaisen informantit.

---

**AVAINSANAT:** klasstandem, tandemspråk, interaktion, andraspråksinlärning, inlärningsstrategi, kommunikationsstrategi



## 1 INLEDNING

Redan innan jag började med mina studier i svenska vid Vasa universitet var jag intresserad av inläring av det andra inhemska språket i Finland. Jag kommer från en enspråkig kommun och har haft ett stort intresse för inläring av svenska och finska i en tvåspråkig miljö där de båda språken används av modersmålstalare. I Finland finns sammanlagt 32 tvåspråkiga kommuner med finska och svenska som officiella språk, och Vasa stad är en av dem (Finlands kommunförbund 2015). Eftersom de båda språken används i de här kommunerna har finskspråkiga människor en möjlighet att lära känna svenskspråkiga människor och andra vägen, och på det sättet naturligt öva det andra inhemska språket. Den här tanken har intresserat mig redan på högstadiet och länge drömde jag om att få en svenskspråkig kompis som jag kunde tala svenska med och som även skulle vilja lära sig mitt modersmål finska. I Vasa är det här inläringssättet möjligt genom en metod som kallas för tandemläring.

Behovet av att behärska flera språk diskuteras flitigt och intresset för tvåspråkighet och andraspråksinläring betonas särskilt i tvåspråkiga kommuner (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 154). Undervisningen i det andra inhemska språket och elevers kunskaper i det har debatterats aktivt (Pörn & Karjalainen 2013). I tandem arbetar två människor med olika modersmål tillsammans och deras mål är att lära sig varandras språk (FinTandem 2013). I Vasa finns det olika tandemmöjligheter, och en av dem är klasstandem som är en språkundervisningsmetod som gymnasister kan delta i. År 2012 påbörjades projektet *Klasstandem – ett forsknings- och utvecklingsprojekt inom undervisningen i det andra inhemska språket* vars syfte är att ur pedagogisk synvinkel utveckla undervisningsmodellen i det andra inhemska språket (Klasstandem 2015). Min undersökning är en del av det här projektet.

Jag ville ha klasstandem som forskningstema eftersom jag är intresserad av språkinläring i tandem. Jag skrev min kandidatavhandling (Järvisalo 2012) om en form av tandemläring, FinTandem, som jag också själv har deltagit i under fyra år. FinTandem är en frivillig kurs som består av självständiga träffar med tandempartnern och dessutom har deltagarna möjligt att delta i fem närstudieträffar på Vasa arbis eller

på Korsholms vuxeninstitut (FinTandem 2013). Mina egna positiva erfarenheter av FinTandem har fått mig att bli inspirerad av att undersöka tandemläring vidare. I min avhandling pro gradu koncentrerar jag mig på gymnasisters inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier eftersom de spelar en central roll i språkinläring via muntlig kommunikation (Otto 2002: 41; Abrahamsson 2009: 210). Att kommunicera på ett annat språk än modersmålet kan vara kognitivt krävande i synnerhet för dem som inte har tillägnat målspråket redan som barn och då uppstår ofta språkliga utmaningar i kommunikationen (Abrahamsson 2009: 12). När jag kommunicerar på svenska med min tandempartner och stöter på obekanta ord och uttryck har jag märkt att jag använder olika strategier för att hålla interaktionen i gång trots språkliga problem. Jag är intresserad av att veta om andra tandemdeltagare beter sig på samma sätt och hurdana strategier de då använder. Inlärningsstrategier undersöker jag därför att jag är intresserad av att veta hur klasstandemdeltagare styr och utvecklar sin egen inläring av det andra inhemska språket.

### 1.1 Syfte

Syftet med den här avhandlingen är att undersöka gymnasisters inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier i deras muntliga interaktion i klasstandem. Undersökningen koncentrerar sig på ett tandempar som deltar i en klasstandemkurs. Paret består av en finskspråkig och en svenskspråkig gymnasist som kommunicerar turvis på finska och turvis på svenska. Jag söker svar på följande frågor:

1. Hurdana inlärningsstrategier använder informanterna för att styra och utveckla sin inläring före och under klasstandemlektionerna?
2. Hurdana kommunikationsstrategier använder informanterna när de stöter på språkliga problem under interaktionen på det andra inhemska språket?
3. Finns det skillnader i strategianvändningen mellan de två informanterna?

Jag undersöker hurdana inlärningsstrategier informanterna använder för att styra, främja och underlätta sin inläring av det andra inhemska språket under

klasstandemlektionerna. På det sättet får jag veta hur medvetna informanterna är om sin egen inläring och sina styrkor och svagheter. Jag koncentrerar mig på metakognitiva, kognitiva, affektiva och sociala strategier (se avsnitt 3.2). Dessutom tar jag reda på vilka kommunikationsstrategier informanterna använder för att klara av språkliga problem som uppstår i deras interaktion när de kommunicerar på det andra inhemska språket. På det sättet får jag veta hur informanterna löser sina språkliga problem och vilka strategier som leder till lösning. Jag undersöker hurdana intralingvala, interlingvala, paralingvistiska och reduktionsstrategier (se avsnitt 3.3) informanterna använder, om de använder likadana eller olika strategier och i vilken utsträckning de använder de olika strategierna. Jag jämför mina resultat med Karjalainens (2011) resultat ifråga om FinTandemdeltagares kommunikationsstrategier.

Karjalainen (2011: 3) konstaterar att tandemläring och olika tandemformer har undersökts relativt lite även om tandem har använts som inlärningsmetod i över 40 år. Klasstandem i Vasa har undersökts tidigare ur olika synvinklar och det finns kandidatavhandlingar och avhandlingar pro gradu om den. Avhandlingarna handlar bland annat om lärares och gymnasisters roller och uppfattningar om klasstandem som undervisningsmetod och olika aspekter i gymnasisters språkanvändning. Dessutom har vetenskapliga artiklar samt tidningsartiklar och webbartiklar om klasstandem publicerats. (Klasstandem 2015.) Användning av kommunikationsstrategier och inlärningsstrategier har tidigare undersökts hos FinTandemdeltagare (Karjalainen 2011) men inte hos klasstandemdeltagare. Karjalainen (2011) har undersökt användning av de här strategierna hos andraspråksinlärare eftersom hennes informanter har varit finskspråkiga vasabor som lär sig sitt andraspråk svenska i FinTandem. Även Rajamäki (2013) har undersökt användningen av kommunikationsstrategier ur andraspråksperspektiv när hon har koncentrerat sig på språkbads elever som lär sig sitt andraspråk svenska i Finland.

Min hypotes är att studerandena stöter på språkliga problem i sin interaktion på det andra inhemska språket eftersom det kan vara utmanande att kommunicera på ett språk som inte är modersmålet (se Abrahamsson 2009: 12). I den traditionella språkundervisningen (som informanterna har deltagit i) betonas ofta främst grammatik



och översättning vilket betyder att elever och studerande övar främst skriftliga färdigheter. Undervisningsspråket är till stor del deras modersmål. På det sättet får de inte lika mycket med träning av muntliga färdigheter och har därför ofta svårare med dem, i synnerhet med tal. (Laurén 2006: 36–40.) Dock har mina informanter studerat det andra inhemska språket i Vasa som är en tvåspråkig stad. På det sättet har de antagligen haft flera möjligheter att stöta på det andra inhemska språket även utanför klassrummet än de som lär sig andraspråket i en enspråkig stad.

Jag antar att informanterna använder inlärningsstrategier, i synnerhet planering, evaluering och samarbete (se kapitel 3.2), för att styra och främja sin egen inläring av det andra inhemska språket. Jag antar det därför att det är fråga om en frivillig klasstandemkurs där motivationen och informanternas eget ansvar över inläringen spelar en stor roll (se Otto 2002: 41–42; Holstein & Oomen-Welke 2006: 42). På basis av Karjalainens (2011: 122, 141) resultat ifråga om FinTandemdeltagares användning av kommunikationsstrategier och Rajamäkis (2013: 46–64) resultat ifråga om språkbadslevers användning av kommunikationsstrategier antar jag att även klasstandemdeltagare använder flitigt kommunikationsstrategier. Jag förväntar mig att de båda informanterna använder främst intralingvala strategier (se avsnitt 3.3.2) eftersom Karjalainens (2011: 103) informanter använder främst de strategierna och enligt Bialystok (1983: 107–108) främjar de strategierna språkinläringen mest. Av intralingvala strategier antar jag att mina informanter använder i synnerhet direkt begäran om hjälp (se avsnitt 3.3.2) och utöver intralingvala strategier även kodväxling (se avsnitt 3.3.3) eftersom även Karjalainens (2011: 21, 141) och Rajamäkis (2013: 63–64) informanter använder mest de strategierna. Jag förväntar mig att informanterna använder kodväxling till sitt modersmål därför att de är medvetna om att de förstår varandras modersmål. Eftersom de behärskar sitt modersmål bäst antar jag att det är lättast för dem att byta till modersmålet även om de kan också engelska. När det gäller skillnader mellan informanternas strategianvändning antar jag att de båda informanterna använder ungefär likadana strategier eftersom de är jämngamla och har börjat läsa A-språket i samma årskurs.

## 1.2 Material

Avhandlingens material består av fyra inspelade klasstandemlektioner som jag har transkriberat och informanternas svar på ett frågeformulär (se bilaga 2). Inlärningsstrategier undersöker jag genom informanternas svar på ett frågeformulär. I formuläret gäller frågorna informanternas metakognitiva, kognitiva, affektiva och sociala strategier och frågorna har jag formulerat utgående från O'Malleys och Chamots (1990: 46) taxonomi (se tablå 1 i avsnitt 3.2) som jag har anpassat till mitt forskningstema. Frågorna 1–3 gäller metakognitiva strategier: planering, uppföljning och evaluering av inläringen. Frågorna 4–5 gäller affektiva strategier, dvs. informanternas motivation och attityder till det andra inhemska språket, och i fråga 4 ombes informanterna ange om de anser att det är annorlunda att studera språket i klasstandem än i den traditionella undervisningen i skolan. Frågorna 6–7 gäller sociala strategier vilka innebär samarbete med tandempartnern i form av precisering eller återkoppling. Med hjälp av frågorna 8–13 analyserar jag kognitiva strategier som koncentrerar sig på bearbetning av ny information, exempelvis upprepning, översättning och användning av nya ord i egna satser. I enkäterna är största delen av frågorna flervalfrågor med fasta svarsalternativ och dessutom finns några eliciteringsfrågor där informanterna får berätta om och motivera vissa aspekter noggrannare. Fråga 14 är en öppen fråga där informanterna får skriva fritt om de har något annat att kommentera. (Se Trost 2012: 71–72.) Användning av inlärningsstrategier undersöker jag även genom de inspelade interaktionssituationerna.

Enligt Trost (2012: 65–71) är det möjligt att ha sakfrågor och attityd- och åsiktsfrågor i ett frågeformulär. Sakfrågorna är frågor som berör faktisk information medan attityd- och åsiktsfrågorna handlar om smak och attityder. I mitt frågeformulär är frågorna 1–3 och 5–13 sakfrågor eftersom informanterna berättar om hur de använder inlärningsstrategier. Fråga 4 är en åsiktsfråga eftersom informanterna beskriver sina upplevelser. Den sista frågan (14) kan anses vara antingen en sakfråga eller en åsiktsfråga eftersom den är en öppen fråga där kategoriseringen beror på vad informanterna har svarat. (Jfr Trost 2012: 65–71.)

Enligt Trost (2012: 57–61) och Patel och Davidson (2011: 75–77) är en grad av standardisering respektive strukturering viktiga aspekter i enkäter. Mitt frågeformulär har hög grad av standardisering eftersom frågorna har formulerats i en viss ordning och de är desamma för informanterna. Jag har delat ut formulären till informanterna samtidigt på samma plats och gett dem lika mycket tid att svara. Mitt frågeformulär har drag av både hög och låg grad av strukturering. Formuläret har strukturerade flervalsfrågor med fasta svarsalternativ bland vilka informanterna kan välja det alternativ som de anser beskriver deras åsikter och inlärningssätt bäst. Därtill har formuläret ostrukturerade öppna frågor samt eliciteringsfrågor där informanterna får skriva fritt. På det sättet är mitt frågeformulär halvstrukturerat. (Trost 2012: 57–61; Patel & Davidson 2011: 75–77.)

De inspelade klasstandemlektionerna hör till projektet *Klasstandem* och jag har fått informanternas tillåtelse att undersöka dem. Informanterna har valts slumpmässigt bland frivilliga gymnasister som har deltagit i en klasstandemkurs. Sammanlagt har tandemparet spelats in på video under tio lektioner varav jag har valt fyra till den här undersökningen. I resten av de här inspelningarna diskuterar informanterna i små grupper (tre till fyra personer) och eftersom jag undersöker endast ett utvalt par har jag utelämnat gruppdiskussionerna. Jag har utelämnat även inspelningar där någon av informanterna inte är på plats under en lektion. Jag koncentrerar mig på inspelningar där informanterna interagerar parvis med varandra. Jag undersöker de fyra utvalda lektionerna eftersom informanterna under dem är språkligt produktivast.

Principerna för transkriptionerna presenteras i bilaga 1 och de baserar sig på de principer som Karjalainen (2011: 224) har använt. Norrby (2004: 93) betonar att transkriptionen aldrig kan omfatta samtalet i sin helhet utan är bara en ofullständig version av det, och det här gäller också i den här studien. Det primära materialet i min undersökning är de inspelade interaktionssituationerna, men transkriptionerna är nödvändiga eftersom de underlättar den praktiska analysen av samtalen. Transkriptionerna är relativt detaljerade och skrift- och talspråksformer har transkriberats på samma sätt som de har uttalats. (Se Norrby 2004: 89–94.) När talaren har använt reducerade former, såsom *int* och *sku*, har de transkriberats så (se Green-

Vänttinen 2001: 35). Uppbackningar, såsom *joo*, *no*, *aha* och *okei*, har tolkats som språkligt neutrala i min studie eftersom de har finlandssvenska motsvarigheter *jå* eller *jää*, *nå*, *aha* och *okej* som i uttalet låter riktigt likadana på båda språken. Uppbackningen *jå* används ofta i finlandssvenska i stället för de svenska *ja* och *jo*, och i mitt material använder både den finskspråkiga och den svenskspråkiga informanten främst den finlandssvenska varianten. (Se Green-Vänttinen 2001: 96–97, 132–133.) Utöver den där formen använder de ibland *ja*-formen.

Jag undersöker kommunikationsstrategier genom fyra inspelade klasstandemlektioner där det utvalda paret interagerar med varandra. Interaktionssituationen under en lektion omfattar ungefär en timme och under de fyra inspelningarna sammanlagt ungefär fyra timmar. Under två timmar diskuterar paret på finska och under två timmar på svenska. De exakta längderna på interaktionssituationerna presenteras i tabell 1 nedan. Jag har räknat längder på dem genom att utesluta flera minuter långa pauser (för det mesta i början av lektionerna) under vilka lärarna ger instruktioner eller informanterna är tysta därför att läser eller skriver något. Jag har uteslutit även pauser under vilka informanterna talar med andra människor än varandra eller talar länge endast sitt modersmål. Längderna som presenteras i tabellen visar alltså den tid som informanterna har använt för att diskutera med varandra på sitt andraspråk (tandemspråk).

**Tabell 1.** Längden på informanternas interaktion (minuter och sekunder)

Interaktion	Längd på interaktionen	Medellängd
Sv 1	63,10	58,20
Sv 2	53,29	
Fi 1	67,22	57,14
Fi 2	46,05	

Tabell 1 visar att de exakta längderna på interaktionssituationerna avviker med några minuter från varandra, men medellängden på de båda språken är ungefär en timme,

58,20 och 57,14 minuter. Sammanlagt tar interaktionen ungefär två timmar per ett språk. Förkortningen *Sv* i tabell 1 syftar på svenska interaktionssituationer där den finskspråkiga informanten talar svenska och *Fi* finska interaktionssituationer där den svenskspråkiga informanten talar finska. Siffrorna 1 och 2 betyder att det finns två interaktionssituationer på svenska respektive finska. Att informanterna inte interagerar under hela en och en halv timme beror på att de under vissa delar av lektionerna ska bekanta sig med uppgifterna och instruktionerna för att få tid för att förbereda sig för vad och hur de ska diskutera. Ofta får informanterna bland annat listor med färdiga frågor som de ska läsa eller lyssna på innan de börjar interagera. Det här sker främst i början och i slutet av lektionerna, men då och då även mitt i lektionerna.

### 1.3 Metod

I den här studien kombineras tre metodiska ansatser. Den övergripande metoden är kvalitativ och dessutom finns det drag av kvantitativ och komparativ metod. Jag har valt att använda en kombination av kvalitativ och kvantitativ metod därför att en kvalitativ analys ger forskaren en djup syn på sitt tema och en kvantitativ analys hjälper forskaren att identifiera de faktorer som är väsentliga i resultaten. De två metoderna stärker effektivt varandra och ger en tydlig och omfattande helhetsbild av resultaten. (Holme & Solvang 1997: 85–87.) Min undersökning är en kvalitativ fallstudie med två informanter och jag koncentrerar mig på att beskriva hur de två informanterna använder inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier i klasstandem. Jag vill förstå grundligt de här fenomenen hos mina informanter och få mångsidig information om deras strategianvändning. Jag analyserar resultaten till största delen verbalt och diskuterar dem ur olika synvinklar. (Se Patel & Davidson 2011: 14; Laine, Bamberg & Jokinen 2007: 9–11.)

Patel och Davidson (2011: 111–113) definierar kvantitativ metod så att man analyserar materialet genom att räkna numeriska andelar och resultaten presenterar materialet med hjälp av siffror och tabeller. Den här undersökningen har kvantitativa drag på det sättet att jag räknar hur många turer och sekvenser med problem informanterna har per

interaktionssituation när de kommunicerar på det andra inhemska språket (se kapitel 4). Enligt Norrby (2004: 38) är alla samtal strukturerade av turer. En tur består av små språkliga enheter som kan vara enstaka ord eller hela satser. Den kan även bestå av icke-språkliga handlingar, såsom blickar eller handrörelser. En tur kan exempelvis omfatta att en talare ställer en fråga, berättar sin åsikt, svarar *ja* eller *nej* eller rycker på axlarna. Under en tur har talaren ordet och hen tillägger ett bidrag till diskussionen. Turen är över när en annan talare tar ordet och på det sättet gör talarna sin egen del för att hålla interaktionen igång. Turtagningen och talarordningen går således systematiskt. (Norrby 2004: 38, 107–110.) I den här avhandlingen tolkar jag att en tur inleds när den ena informanten börjar med ett yttrande och slutar när den andra informanten tar ordet. Som turer räknar jag både språkliga och icke-språkliga inlägg. Tysta pauser under vilka informanterna inte säger eller signalerar icke-verbalt något räknar jag inte som turer. Sammanlagt har den finskspråkiga informanten 205 turer när hen kommunicerar på svenska och den svenskspråkiga informanten har 239 turer när hen kommunicerar på finska.

Enligt Lindström (2008: 138–139) är sekvenser systematiska turer som är föranledda av varandra och kan definieras som ”deltagarnas koherenta sociala växelspel i interaktionen”. En sekvens består av initiativ och respons, exempelvis att en talare ställer en fråga och en annan svarar på frågan (Lindström 2008: 56, 138). Jag tolkar att en sekvens med problem pågår från att informanten signalerar att hen har problem med att uttrycka sig tills problemet blir löst (se Karjalainen 2011: 52–53) eller överges. På samma sätt som Karjalainen (2011: 52) tolkar jag i den här undersökningen ett språkligt problem bero på informanternas bristfälliga språkliga kunskaper som förhindrar dem att förmedla en viss tanke. Dessutom anser jag att språkliga problem även kan bero på att informanterna har tillfälliga ”minnesluckor” som innebär att informanterna har lärt sig ett ord eller uttryck men kommer inte tillfälligtvis på det. Som signaler för ett språkligt problem tolkar jag långa pauser (under vilka vem som helst kan börja tala), tvekanden, avbrott och upprepningar av exempelvis olika böjningsformer (Karjalainen 2011: 52, 103). De sekvenser där informanterna språkligt eller icke-språkligt visar att de finner en lösning tolkas som sekvenser med ett löst problem. De sekvenser där informanterna signalerar att de är ute efter ett visst ord eller uttryck, men försöker inte lösa problemet

utan kommenterar exempelvis med uttrycken *jag vet inte*, *ingen aning* eller byter samtalsämne tolkas som sekvenser med ett övergivet problem. Att jag tolkar problemet som övergivet innebär att samtalspartnern inte heller hjälper informanten med problemet, vilket leder till att ämnet överges och paret byter samtalsämnet.

Efter att ha räknat antalet turer och sekvenser med problem identifierar jag olika kommunikationsstrategier som förekommer under informanternas interaktion och räknar deras antal per informant. Antalet turer och sekvenser med problem (se tabell 2 i kapitel 5) per informant anges i absoluta tal och antalet använda kommunikationsstrategier (se tabeller 2 och 3 i kapitel 5) både i procentuella andelar och absoluta tal. Dessutom har undersökningen även drag av komparativ metod. Jag jämför informanternas strategianvändning med varandra och när det gäller användning av kommunikationsstrategier jämför jag mina resultat med Karjalainens (2011) resultat ifråga om FinTandemdeltagares kommunikationsstrategier. (Se Jyväskyläns yliopisto 2013.)

Det är viktigt att ta hänsyn till undersökningens reliabilitet och validitet. Enligt Patel och Davidson (2011: 102–103) och Trost (2012: 61–63) betyder validitet att skribenten vet vad hen undersöker och avgränsar syftet, materialet och metoden så att de omfattar endast det som ska innefattas i analysen. Jag har beaktat validiteten i min undersökning på det sättet att jag har avgränsat mitt syfte så att det gäller endast vissa aspekter av språkanvändning. När jag har tittat på de inspelade interaktionssituationerna har jag koncentrerat mig endast på användningen av inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier. När jag skapade frågeformuläret med hjälp av vilket jag undersöker användningen av inlärningsstrategier har jag frågat informanterna endast om de inlärningsstrategier som jag har valt att undersöka i min studie.

Reliabilitet definierar Patel och Davidson (2011: 103–105) och Trost (2012: 61–63) så att forskningsresultaten är tillförlitliga. Reliabiliteten betyder att slumpmässiga omständigheter inte ska påverka undersökningsresultaten. Resultaten ska ge pålitlig information om verkligheten. Till reliabiliteten i en intervjuundersökning hör också att frågorna som ställs till informanterna ska vara strukturerade så att de kan tolkas endast

på ett sätt. De ska alltså vara tydliga och enkelt formulerade för att informanterna har lätt att svara på frågorna. Om informanterna misstolkar frågorna anger resultaten inte den information som forskaren vill ta reda på. Undersökningens reliabilitet blir bättre när forskaren använder strukturerade och standardiserade enkäter. I den här undersökningen har jag beaktat reliabiliteten så att mitt frågeformulär är till största delen strukturerat med fasta svarsalternativ och standardiserat med frågor som står i en viss ordning och är samma för de båda informanterna. Jag har strävat efter att formulera frågorna i enkäten så att de kan tolkas endast på ett enda sätt och att misstolkningar inte är möjliga. (Patel & Davidson 2011: 103–105; Trost 2012: 61–63.)

I den här studien kommer jag att analysera informanternas användning av inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier konfidentiellt och anonymt. Det innebär att de enskilda informanter som har påverkat mina resultat inte kan identifieras i något skede av studien.



## 2 TANDEMINLÄRNING OCH KLASSTANDEM

I det här kapitlet redogör jag för vad tandeminläring och klasstandem innebär och lyfter fram centrala begrepp. Jag presenterar kortfattat historik av tandeminläring och diskuterar tandemprinciper och hur individen lär sig språket i tandem. Därefter berättar jag om klasstandem och i samband med den även kortfattat om andraspråksinläring och diskuterar hur andraspråksinläring hänger ihop med tandeminläringen.

### 2.1 Tandeminläring och tandemprinciper

Enligt Schmelter (2004: 84) härstammar ordet *tandem* från att det på 1800-talet användes som benämning för situationer där två hästar stod efter varandra och drog en vagn. Termen har även använts som metafor för undervisning och inläring mellan en lärare och en inlärare, med andra ord en expert och en novis (Schmelter 2004: 84). I sin doktorsavhandling konstaterar Karjalainen (2011: 1) att ordet nuförtiden betyder en cykel för två människor och även en viss par-språkinläringssituation. Också i den där språkinläringssituationen gäller det en expert och en novis. När de här situationerna jämförs med varandra finner man likheter: de båda parterna ska arbeta lika mycket innan målet kan uppnås. Hästarna ska dra lika flitigt för att få vagnen att gå framåt, läraren och inläraren ska jobba lika flitigt för att inläraren lär sig och de som tandemcyklar ska trampa lika mycket för att få cykeln att gå framåt. Den här regeln gäller även för språkinläringen i tandem.

Enligt Schmelter (2004: 136–137) inleddes tandeminläring år 1963 i ett utbyte mellan fransk- och tyskspråkiga ungdomar. De ville lära sig varandras språk effektivt och prövade tandemmetoden. Således var det första språkparet i tandem franska och tyska. Därefter har tandem tagits i bruk i många länder i världen, men den används mest i Tyskland och Schweiz. (Schmelter 2004: 136–147.) I Vasa inleddes tandeminläring år 2002 med FinTandem på Vasa Arbis (Karjalainen 2011: 42). I tandeminläring är det fråga om två människor med olika modersmål och deras mål är att lära sig varandras språk genom att samarbeta med varandra. Tandempartnerna talar de båda språken, dock

bara ett språk åt gången och fungerar turvis som inlärare av ett tandemspråk och som lärare av sitt modersmål. *Tandemspråk* definieras som det språk som individen lär sig i tandem. Tandempartner som har inlärarens roll kommunicerar på tandemspråket och får ny information, såsom nya ord och uttryck, och tandempartner som fungerar som lärare kommunicerar på sitt modersmål och hjälper sin tandempartner att använda tandemspråket. (FinTandem 2013.)

Karjalainen (2011: 16) betonar att det i tandem är fråga om inläring via *interaktion*. Hon hänvisar till Nelson (2010) när hon diskuterar begreppets definition. Interaktion innebär att individerna ömsesidigt deltar i agerandet och samspelet och gör sin egen del för att samverkan är jämlik. (Karjalainen 2011: 16.) Hammarberg (2004: 60–61) diskuterar en form av interaktion, *NS-NNS-interaktion* (*native-nonnative speaker, infödd och icke-infödd talare*) som innebär interaktion mellan en modersmålstalare och en andraspråkstalare. I den här formen av interaktion har samtalspartnerna olika roller i inlärarens inlärningsprocess så att den ena är expert och den andra är novis. De båda samtalspartnerna ska göra sin egen del för att främja inlärares inläring. (Hammarberg 2004: 60–61.) Den här formen av interaktion kännetecknar tandem eftersom det är fråga om ett par varav det ena är modersmålstalare och det andra andraspråkstalare. Tandeminläring kan ske antingen så att tandempartnerna träffas ansikte mot ansikte (närtandem) eller via Internet (e-tandem). I Finland finns det olika närtandemformer, till exempel FinTandem och klasstandem. (FinTandem 2013.) Den sist nämnda formen diskuteras i avsnitt 2.2.

Brammerts (2002: 19) konstaterar att målet med tandem är språkinläring. Att det här målet förverkligas krävs det att den ena tandempartneren är motiverad att vara novis och att den andra är motiverad att fungera som språklig modell. Den här modellinläringen är det karakteristiska i tandem: tandempartnerna lär sig genom att iaktta varandras beteende, såsom uttal och intonation, och börjar bete sig på ett liknande sätt. Den ena tandempartneren är på samma gång både en språklig, kulturell och formativ modell för den andra tandempartneren. Det här gäller i alla tandemformer. Dessutom konstaterar Schmelter (2004: 15) att tandeminläringen utgörs av två aspekter: kommunikation och inläring. Med hjälp av den här kombinationen kan individen lära sig ett annat språk på

ett alldeles unikt sätt (Schmelter 2004: 15). I tandem är det fråga om autonomisk inläring där motivationen spelar en central roll (Springer 2002: 1–2.) För att kunna delta i och dra nytta av tandemläring krävs det att deltagarna kan sitt tandemspråk minst i någon mån. Det är viktigt därför att målet med tandem inte är att börja lära sig ett helt nytt språk och dess regler från början utan målet är att förbättra och upprätthålla sina språkkunskaper. Tandempartnern är inte lärare som undervisar formellt med läroböcker utan individen lär sig tandemspråket via interaktion. Därför ska individen kunna tandemspråket på den nivån att hen kan förstå och kommunicera med sin tandempartner. (Holstein & Oomen-Welke 2006: 43–44.) Informanterna i min studie har kunskaper i sina tandemspråk eftersom de har börjat studera det andra inhemska språket redan på lågstadiet.

En annan aspekt som Brammerts (2002: 20) lyfter fram är att tandemläring är inläring som sker genom autentiska kommunikationssituationer. Det innebär att inläraren övar tandemspråket med en modersmålstalare och på det sättet är kommunikationssituationen naturlig. Brammerts och Calvert (2002: 36–37) betonar att individen lär sig i tandem genom att förstå och tala samt genom att få information, förklaringar och korrigerings. I tandemläring är innehållet och temana alltid viktiga och paret satsar på att kunna förmedla sina tankar till varandra så att de innehållsmässigt förstår varandra (Holstein & Oomen-Welke 2006: 31).

I tandemläringen är det alltid fråga om två människor, inte färre eller flera. Detta möjliggör effektiv inläring hos den enskilda individen och underlättar förverkligandet av de två tandemprinciper som kommer att presenteras i nästa stycke. (Brammerts 2002: 19–21.) Enligt Springer (2002: 1) är det viktigt att det är endast två människor som samarbetar i tandem eftersom förhållandet blir då jämlikt och nära och tandempartnern kan bättre lära känna varandra. Tandempartnern ska respektera varandra och således kan deras förhållande i tandem jämföras med vänskap. De bestämmer sinsemellan hur ofta de träffas och hur länge de ses åt gången. I klasstendem (se avsnitt 2.2) är det fråga om en kortare kurs med ett visst antal träffar och därför hinner förhållandet mellan informanterna kanske inte bli så nära under själva kursen. De kan dock fortsätta träffa varandra även efter kursen ifall de vill.

I tandeminlärningen gäller två viktiga grundprinciper som är *självstyrning* och *ömsesidighet*. Dessa principer gäller alla tandemformer och tandempartnerna ska förbinda sig att följa dem för att samarbetet ska bli bra och inlärningen ska ge goda resultat. *Självstyrning* som även kallas för *autonomi* betyder att tandempartnerna kan själva bestämma hur de lär sig tandemspråket och vilka aktiviteter de sysslar med. Det finns alltså inga gemensamma regler som alla tandempar ska följa utan paret får självt komma överens om de bästa inlärningssätten. Innan tandempartnerna börjar samarbeta ska de diskutera vad de vill lära sig under träffarna och tillsammans bestämma hur de ska nå dessa mål. De ska också komma överens om hur de korrigerar och ger återkoppling till varandra. De ska diskutera om de vill bli korrigerade exempelvis i grammatiska fel eller i felaktiga ordval. Utöver innehållet har tandempartnerna möjlighet att diskutera exempelvis uttal och grammatiska aspekter i tandemspråket och be modersmålstalaren att iaktta dem under diskussionerna. (Brammets 2002: 20; FinTandem 2013.)

*Ömsesidighet* betyder att de båda tandempartnerna deltar aktivt i träffarna och gör sin egen del för att de båda ska nå de resultat de förväntar sig av tandeminlärning. Tandemparterna ska respektera varandras önskemål och behov och ta likvärdigt hänsyn till dem. Även lika användning och träning av de båda tandemspråken hör till ömsesidigheten. Parterna behöver inte arbeta precis på samma sätt med de båda språken utan inlärningssätten för de två språken kan skilja sig från varandra. (Brammerts 2002: 21–23; FinTandem 2013.) Karjalainen (2011: 39) betonar att det i tandem är inläraren som bestämmer hur parterna arbetar för att inläraren lär sig och kan uppnå sina mål. Holstein och Oomen-Welke (2006: 42) lyfter fram att tandeminlärning kan tillämpas bättre med unga och vuxna än med barn eftersom unga och vuxna är mer medvetna om sin inlärning och kan styra inlärningen exempelvis med hjälp av inlärningsstrategier. Tandemprinciperna förverkligas bättre när deltagarna själva kan ta ansvaret över sin egen inlärning (Holstein & Oomen-Welke 2006: 42). I klasstadem i Vasa är det fråga om unga vuxna gymnasister.

## 2.2 Klasstandem

Begreppet *klasstandem* definieras som ett sätt att undervisa språk i autentiska situationer där det finns elever eller studerande som har olika modersmål och som samarbetar med varandra. I Finland har den här metoden använts främst inom undervisningen av det andra inhemska språket (finska och svenska). Undervisningsgrupperna i finska och svenska blandas så att 50 % av eleverna eller studerandena i ett klassrum är finskspråkiga och 50 % svenskspråkiga. Två lärare undervisar eleverna eller studerandena parallellt så att en finsklärare undervisar den ena gruppen (grupp 1) i finska och en svensklärare undervisar samtidigt den andra gruppen (grupp 2) i svenska under den första lektionen. Under den andra lektionen undervisar svenskläraren grupp 1 och finskläraren grupp 2. På det sättet får de båda grupperna lika mycket undervisning i finska och svenska. (Klasstandem 2015.)

Hösten 2012 påbörjades ett forskningsprojekt *Klasstandem* vars syfte är att ur den pedagogiska synvinkeln utveckla undervisningen i det andra inhemska språket i Finland. Utvecklingsarbetet är avsett för språkligt blandade gymnasistgrupper i Lykeion som är ett tvåspråkigt gymnasiecampus i Vasa. Projektet förverkligas av forskare från Åbo Akademi och Vasa universitet samt av en svensklärare som arbetar vid Vaasan lyseon lukio och en finsklärare som arbetar vid Vasa gymnasium. Projektets mål är att undersöka gymnasisters kontakt med det andra inhemska språket och utveckla pedagogiska modeller för undervisning i det andra inhemska språket för språkligt blandade grupper. Till målet hör även att undersöka interaktionen mellan finsk- och svenskspråkiga gymnasister under tandemlektionerna. (Klasstandem 2015.)

Inläringen av det andra inhemska språket i klasstandem i Vasa sker så att två gymnasister med olika modersmål (finska och svenska) arbetar tillsammans och interagerar turvis på bådars modersmål. Gymnasisterna träffar varandra ansikte mot ansikte. Under de lektioner där finska undervisas är det de finskspråkiga som hjälper de svenskspråkiga att tala finska och under de lektioner där svenska undervisas är det de svenskspråkigas tur att stödja de finskspråkiga. De två gymnasierna i Vasa ger tre obligatoriska tandemkurser och dessutom två frivilliga kurser: en muntlig och en extra

insatt tandemkurs. Den kurs som jag undersöker i den här studien är den frivilliga, extra insatta tandemkursen och den pågår under en termin (sammanlagt 13,5 lektioner). (Pörn & Karjalainen 2013; Löf 2014.)

På samma sätt som i andra tandemformer är den sociala interaktionen mellan gymnasterna den viktigaste aspekten i språkinläringen även i klasstandem. Gymnasterna undervisas dock även i explicit grammatik, men huvudmålet är att lära sig och förbättra tandemspråket via autentisk interaktion med en jämngammal modersmålstalare. När individen övar sitt tandemspråk i interaktion hjälper det hen att lära sig språket eftersom individen på det sättet använder språket och får stöd av sin tandempartner. Det som skiljer klasstandem från andra språkundervisningsmetoder är att individen inte använder språket med läraren i klassrummet utan främst med en annan gymnast med ett annat modersmål. (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog 2013: 166, 168–169.)

Också i klasstandem ska de två tandemprinciperna, autonomi och ömsesidighet, beaktas så att tandempartnererna lär sig att planera och styra sin egen inläring och att de båda deltagarna får träna tillräckligt mycket sitt tandemspråk. (Klasstandem 2015.) De här två principerna kan ändå inte användas lika fritt i klasstandem som i andra tandemformer därför att klasstandem är en skolkurs där lärarna är med och påverkar lektionerna (se Little 2002: 26). Eftersom det är fråga om en kurs med en viss studieplan ska gymnasterna träffa varandra regelbundet under ett bestämt antal lektionerna. De kan inte själva välja vilka färdigheter de vill satsa mest på utan de kommer främst att få träning av muntliga färdigheter, alltså tal och hörförståelse. Det kommer dock fram i informanternas svar på mitt frågeformulär att även informanterna själva vill satsa på just de här färdigheterna. Mina tidigare resultat (Järvisalo 2012) visade att FinTandemdeltagare har anmält sig till klasstandemkursen för att förbättra sina muntliga färdigheter.

I klasstandem är det lärarna som styr lektionerna och bestämmer diskussionsämnena, vilket betyder att gymnasterna inte har en så stor möjlighet att påverka vad de kommer att tala om. På det sättet förverkligas autonomi inte så starkt i klasstandem. Efter att

informanterna har fått temat har de friheten att bestämma vilka aspekter de vill lyfta fram, men de ska ändå hela tiden hålla sig till de lärarbestämda temana under interaktionen. Ömsesidigheten förverkligas däremot även i klasstandem, eftersom lektionerna är jämnt indelade i finska och svenska lektioner under vilka informanterna ska tala undervisningsspråket. Även om lärarna ser till att informanterna använder det rätta språket ska informanterna själva vara motiverade till att öva språket och ta ansvaret över sin egen inläring på tandemlektionerna. (Karjalainen m.fl 2013: 169; Holstein & Oomen-Welke 2006: 15–16.)

Enligt Brammerts, Johnsson, Kleppin och Saco (2002: 70) är det viktigt att även ta hänsyn till även lärarnas roll när tandemläring arrangeras genom en skolkurs. De betonar att det är viktigt att lärarna känner till principerna för tandemläring som undervisningsmetod. Lärarna ska informera eleverna eller studerandena om metoden och undervisa dem i inlärningsstrategier som hjälper dem att bättre dra nytta av metoden. (Brammerts m.fl. 2002: 70.) Också Holstein & Oomen-Welke (2006: 44) lyfter fram att när det är fråga om unga deltagare behöver de lärarnas hjälp för att finna sin roll som tandempartner. I Klasstandem i Vasa har lärarna informerat gymnasisterna om metoden genom att berätta till dem vad tandem är och hur tandemkurserna fungerar. De har även informerat dem olika inlärningsstrategier. (Löf 2014.) Projektgruppen har tagit hänsyn till metakognitiva inlärningsstrategier (se avsnitt 3.2.1) genom att be gymnasisterna att fylla i en blankett i början och i slutet av kursen. Före kursens början har informanterna beskrivit bland annat vad de vill lära sig under tandemkursen (planering) och efter kursen har de uppskattat vad de har lärt sig (evaluerings). Även om lärarna har en roll i tandemundervisning i en skolkurs konstaterar Brammerts m.fl. (2002: 70) att de ska komma ihåg att ta hänsyn till inlärarautonomin och arrangera kursen så att tandemprinciperna förverkligas. Det här syns tydligt i de inspelade tandemlektionerna: i början av lektionerna ger lärarna temat samt råd och tips men när informanterna interagerar får de göra det relativt självständigt. Lärarna hjälper gymnasisterna om de behöver hjälp men annars är lärarnas roll främst att endast följa interaktionen mellan gymnasisterna (Jurkka 2014).

Eftersom informanterna i mitt material övar det andra inhemska språket i klasstandem är de andraspråksinlärare. Enligt Abrahamsson (2009: 13–15) skiljer man mellan tre olika begrepp i språkinläring: *förstaspråk*, *andraspråk* och *främmande språk*. Begreppet *förstaspråk* betyder det eller de språk som individen först har tillägnat och det eller de är oftast modersmål. *Andraspråk* definieras som det språk som lärs in efter förstaspråket och som används som officiellt och huvudsakligt kommunikationsspråk i det omgivande samhället, inte bara i ett klassrum. I det tvåspråkiga Vasa är både finska och svenska officiella språk och de används av modersmålstalare där (Finlands Kommunförbund 2015). Eftersom de här språken är informanternas tandemspråk i klasstandem kan de kallas för informanternas andraspråk. *Främmande språk* betyder däremot att ett språk som inte är individens modersmål lärs in i ett samhälle där det inte används utanför klassrummet (Abrahamsson 2009: 13–15). Exempel på sådana språk i Finland är franska och tyska.

Abrahamsson (2009: 14–16) och Viberg (1987: 11) lyfter fram att andraspråksinläring kan ske antingen *formellt*, *informellt* eller *semiformellt*. *Informell inläring* betyder att ett andraspråk lärs in utan att delta i undervisning. Det innebär att språket lärs in i en miljö där språket används som officiellt kommunikationsspråk så att språket kan tillägnas naturligt. Informell inläring sker alltså utanför klassrummet. *Formell inläring* däremot betyder att individen deltar i undervisning och på det sättet lär sig sitt andraspråk i klassrummet. (Abrahamsson 2009: 14–16.) Enligt Viberg (1987: 11) är det också möjligt att kombinera formell och informell inläring och det kallas för *semiformell inläring*. Den innebär att individen lär sig andraspråket genom att både delta i undervisning i klassrummet (formellt) och använda det utanför skolan (informellt). (Viberg 1987: 11.) I klasstandem kan inläringen kallas för semiformell inläring. Den arrangeras i klassrummet genom lärares undervisning och informanterna träffar varandra i klassrummet, vilket ger kursen formella drag. Informanterna får dock interagera relativt självständigt, vilket ger kursen även informella drag. (Se Viberg: 1987: 11.)



### 3 INLÄRNINGSTRATEGIER OCH KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER

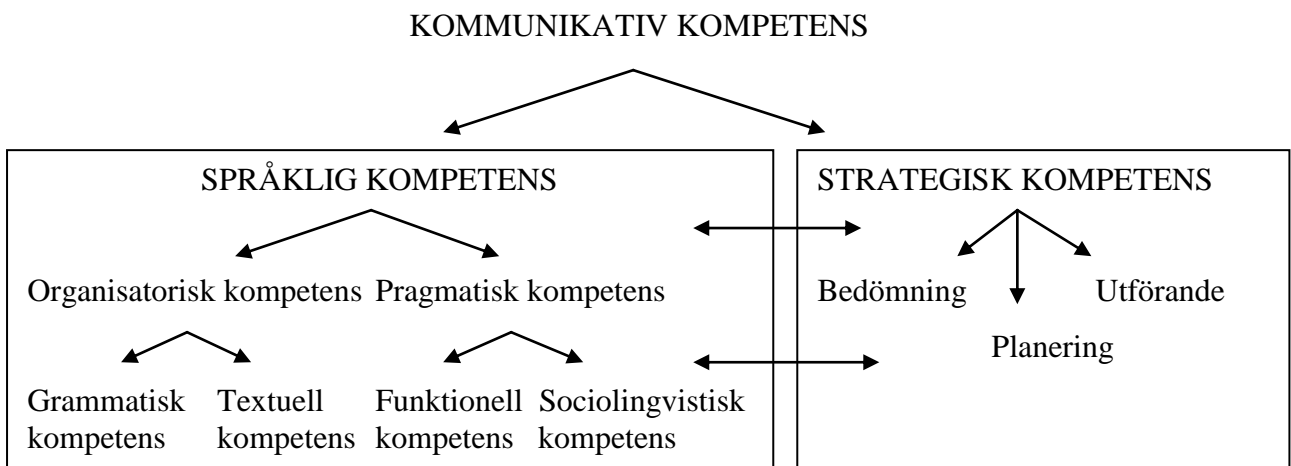
I det här kapitlet diskuterar jag kommunikativ kompetens, inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier och deras betydelse i andraspråksinläring. Jag redogör för hur strategierna definieras ur olika synvinklar och presenterar de taxonomier som jag har valt att använda i den här undersökningen. *Taxonomi* betyder att de olika strategierna klassificeras på ett visst sätt. Den utvalda taxonomin för kommunikationsstrategier (Karjalainen 2011: 67) passar i den här studien som sådan och taxonomin för inlärningsstrategier (O'Malley & Chamot 1990: 46) har jag anpassat något. I den här undersökningen används samma svenskspråkiga motsvarigheter för kommunikationsstrategier som i Karjalainens (2011) undersökning. När det gäller svenskspråkiga motsvarigheter för inlärningsstrategier används Abrahamssons (2009: 212) översättningar som stöd. För begrepp som hör till den kommunikativa kompetensen används samma svenskspråkiga motsvarigheter som i Buss (2002) undersökning.

#### 3.1 Kommunikativ kompetens

Hammarberg (2004: 36–38) lyfter fram att det i andraspråksforskningen är viktigt att ta hänsyn till hur individens språkkunskaper och språkanvändning hänger ihop. Ett begrepp som omfattar även användning av inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier heter *kommunikativ kompetens*. Olika forskare har definierat begreppet ur olika synvinklar, och enligt Hammarberg (2004: 37–38) har Canale (1983) utvecklat begreppets definition för andraspråksforskningen och skapat en modell ur andraspråksinläringens synvinkel. Hans modell har ändå kritiserats eftersom det anses vara svårt att uppfatta förhållandet mellan olika kompetensområdena. (Hammarberg 2004: 36–38.)

Enligt Buss (2002: 48) har Bachman (1990) en fungerande modell för den kommunikativa kompetensen. På originalspråket kallar Bachman (1990: 81–84) den kommunikativa kompetensen för *communicative language ability* som består av såväl

språklig kompetens som förmåga att använda kompetensen i kommunikationen i olika sammanhang. Han anser att den kommunikativa kompetensen omfattar både den *grammatiska kompetensen* (*grammatical competence*) och förmåga att använda språket för att nå sina kommunikativa mål i verkliga kommunikationssituationer. I Bachmans (1990: 84) modell för den kommunikativa kompetensen inkluderas tre komponenter: *den språkliga kompetensen* (*language competence*), *den strategiska kompetensen* (*strategic competence*) och *psykofysiologiska mekanismer* (*psychophysiological mechanisms*). De här tre komponenterna är hela tiden i interaktion med varandra när individen använder språket. *De psykofysiologiska mekanismerna* innebär att individen fysiskt har förmågan att producera olika ljud och tal. *Den språkliga kompetensen* delas in i mindre komponenter som omfattar exempelvis individens förmåga att känna grammatiska regler och förmåga att använda språket för olika syften. De mindre komponenterna av den språkliga kompetensen syns i figur 1. (Bachman 1990: 81–85.) *Den strategiska kompetensen* är mest central med tanke på mina informanter eftersom den omfattar inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier och därför kommer jag att presentera den grundligare.



**Figur 1.** Bachmans (1990: 84–104) modell för den kommunikativa kompetensen enligt Buss (2002: 49) tolkning

Figur 1 visar att den strategiska kompetensen enligt Bachman (1990: 100–104) omfattar tre komponenter: *bedömning (assessment)*, *planering (planning)* och *utförande (execution)*. De här komponenterna hjälper individen att förbereda sig för och lösa möjliga problem som förekommer i kommunikationssituationer. Individen använder komponenterna som stöd när hen strävar efter att nå sina kommunikativa mål. *Bedömning* har att göra med inlärningsstrategier och enligt Bachman (1990: 100–101) består den av fyra aspekter. Den hjälper individen att bedöma i hurdana kontexter hen ska förstå och använda språket i och hurdant språkbruk hen behöver, till exempel hurdana språkvarianter och dialekter som används i kontexten i fråga. Individen bedömer om hen behöver sitt förstaspråk (modersmål), andraspråk eller främmande språk för att på det bästa sättet att meddela sitt budskap i kommunikationssituationen. Individen använder bedömningen för att bli medveten om samtalspartnerns egenskaper (språkliga kunskaper och kunskaper om samtalsämnet) samt för att evaluera hur hen lyckades med sitt kommunikativa mål i kommunikationssituationen. (Bachman 1990: 100–104.) I klasstandem ska informanterna bedöma hurdant språk de använder med sin tandempartner. När de talar sitt tandemspråk (andraspråk) ska de bedöma om de behöver använda bara standardspråket eller även dialekter. När de talar sitt modersmål ska de beakta att de ska anpassa språket så att tandempartnern förstår, exempelvis genom att tala långsammare och utelämna för invecklade eller dialektala ord och uttryck. (Se Karjalainen 2011: 40.)

*Planering* hör till både inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier och den innebär att individen beaktar vilka aspekter av den språkliga kompetensen hen ska utnyttja i kommunikationssituationen, exempelvis den grammatiska eller den sociolingvistiska kompetensen. Hen planerar hurdan roll hen ska ha i interaktionen och hur hen ska beakta samtalspartnern. Individen planerar även hur hen ska formulera sina yttranden. (Bachman 1990: 100–104.) De här aspekterna behöver informanterna också vara medvetna om i klasstandem. *Utförandet* har främst att göra med kommunikationsstrategier och det innebär att individen förverkligar sina planer genom att försöka nå sina kommunikativa mål i kommunikationssituationen på det bästa och effektivaste sättet. När det gäller utförande använder informanterna i klasstandem olika

kommunikationsstrategier som hjälpmedel för att förmedla sitt budskap till tandempartnern (se Karjalainen 2011: 62).

### 3.2 Inlärningsstrategier

O'Malley och Chamot (1990: 43) och Oxford (1990: 1–8) definierar *inlärningsstrategier* (*learning strategies*) som strategier med hjälp av vilka individen kan utveckla sina lingvistiska och sociolingvistiska färdigheter. Individen använder de här strategierna för att kunna styra och bli mer medveten om sin egen språkinläring samt lära sig effektivare. Strategierna hjälper individen att bli medveten om vad hen är bra på och vilka aspekter hen ännu ska utveckla. I den här avhandlingen definieras inlärningsstrategierna utgående från O'Malleys och Chamots (1990: 43) definition och anses vara *strategier som individen använder för att styra, utveckla och främja sin inläring och användning av andraspråket*. Inlärningsstrategierna är medvetna och anses vara problemorienterade. Med hjälp av dem kan individen utveckla även sina kunskaper i problemlösning och minimera förekomsten av problem under inlärningsprocessen. (O'Malley & Chamot 1990: 43; Oxford 1990: 1–8.) I samband med sin diskussion om tandemläring konstaterar Otto (2002: 41–42, 46) att inlärningsstrategiernas (*stratégies d'apprentissage*) roll betonas i synnerhet i autonomisk inläring, och då är det nödvändigt att inläraren kan planera, organisera och evaluera sin inläring. Otto (2002: 41) betonar att eftersom tandemläring sker i en social situation med tandempartnern är det viktigt för inläraren att kunna utnyttja även samarbetet som inlärningsstrategi. Även Abrahamsson (2009: 210–213) diskuterar inlärningsstrategiernas roll för andraspråkinläring och konstaterar att framgångsrik inläring kräver mångsidig användning av olika inlärningsstrategier.

Inlärningsstrategierna kan kategoriseras på olika sätt och i den här avhandlingen kommer jag att använda mig av en anpassad version av O'Malleys och Chamots (1990: 46) taxonomi. Jag har valt att använda mig av den här taxonomin därför att jag anser att den är lämpligast med tanke på mina informanter och de viktigaste inlärningsstrategierna lyfts fram i deras taxonomi. Exempelvis Oxfords (1990: 18–21)

taxonomi för inlärningsstrategierna är för omfattande och därför har jag utelämnat den. I mitt frågeformulär (se bilaga 2) har jag skapat frågorna om sådana strategier som jag anser vara relevanta med tanke på undersökningens informanter. Alla strategier som O'Malleys och Chamots (1990: 46) taxonomi omfattar har inte tagits med i frågeformuläret. Dessutom har jag tillagt en strategi (översättning) som O'Malley och Chamot (1990) presenterar i samband med en annan taxonomi.

**Tablå 1.** O'Malleys och Chamots (1990: 46) taxonomi för inlärningsstrategier

<p><b>METAKOGNITIVA STRATEGIER (METACOGNITIVE STRATEGIES)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selektiv uppmärksamhet (Selective attention)</li> <li>• Planering (Planning)</li> <li>• Monitorering (Monitoring)</li> <li>• Evaluering (Evaluation)</li> </ul> <p><b>KOGNITIVA STRATEGIER (COGNITIVE STRATEGIES)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Upprepning (Rehearsal)</li> <li>• Organisering/gruppering/klassificering (Organization)</li> <li>• Inferens (Inferencing)</li> <li>• Sammanfattning (Summarizing)</li> <li>• Deduktion (Deducing)</li> <li>• Mentala representationer (Imagery)</li> <li>• Transfer (Transfer)</li> <li>• Elaborering (Elaboration)</li> </ul> <p><b>SOCIALA/AFFEKTIVA STRATEGIER (SOCIAL/AFFECTIVE STRATEGIES)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Samarbete (Cooperation)</li> <li>• Begäran om förtydligande (Questioning for clarification)</li> <li>• Självprat (Self-talk)</li> </ul>
--

### 3.2.1 Metakognitiva strategier

O'Malley och Chamot (1990: 44, 46–48) delar inlärningsstrategier in i tre kategorier: *metakognitiva*, *kognitiva* och *sociala* samt *affektiva strategier* (se tablå 1 i avsnitt 3.2). *Metakognitiva strategier* innebär att individen sätter igång sin inlärningsprocess. Till de

här strategierna hör att individen *planerar* sin egen inläring och sätter mål som hen strävar efter att nå. Till planering hör att individen förbereder sig för inläringssituationen och efter att ha satt målen funderar på vad de lämpligaste sätten är för sig att nå målen. (O'Malley & Chamot 1990: 44, 46–48.) Den här strategin är viktigt att ta hänsyn till i klasstandem där informanterna lär sig det andra inhemska språket. Eftersom det är fråga om en frivillig kurs betonas informanternas egen motivation och ansvar över inläringen för att informanterna kan dra nytta av kursen. Efter att informanterna har anmält sig till tandemkursen och innan de börjar träffa sin tandempartner är det viktigt för dem att fundera på varför de deltar i kursen, vad de vill lära sig under den och hur de kan nå sina mål. (Se Karjalainen 2011: 72–73; Otto 2002: 41–42.) Metakognitiva strategier inkluderar också *selektiv uppmärksamhet* som innebär att individen fokuserar sig på de aspekter som hen anser vara viktiga i språkinläringen, såsom nyckelord och nyckeluttryck. Metakognitiva strategier inkluderar även *monitorering* som innebär att individen uppmärksammar sin egen förståelse och produktion samt korrigerar sitt eget uttal, ordförråd och sin grammatik.

En metakognitiv strategi är att individen regelbundet *följer upp* och *evaluerar* sin inläring och funderar på om hen lär sig effektivt på de sätten som hen tillämpar i sin inläring och hur hen har lyckats med sina mål. Det är en nyttig strategi också i klasstandem: när informanterna under tandemlektionerna kommunicerar med sin partner på tandemspråket kan de samtidigt koncentrera sig på att exempelvis lyssna på sin partner och reflektera om de förstår. Evaluering är också en bra strategi att utnyttja i klasstandem, eftersom informanterna på det sättet har lättare att följa vad de har lärt sig och vilka aspekter de ännu ska satsa på. På det sättet kan de bli medvetna om sina styrkor och svagheter och utveckla de språkliga aspekterna som de har problem med. (Se O'Malley & Chamot 1990: 44, 46–48, 119; Otto 2002: 41–42; Karjalainen 2011: 73.)

*Selektiv uppmärksamhet* och *monitorering* har jag inte beaktat i frågeformuläret eftersom jag anser att de inte är lämpliga med tanke på mina informanter. Jag anser att de här strategierna är abstrakta och de kan vara utmanande att använda under diskussioner vars innehåll informanterna formulerar relativt fritt och som informanterna

inte har förberett sig för på förhand. Det kan även vara svårt att hinna koncentrera sig på nyckelaspekter när diskussionerna går vidare relativt snabbt och om informanterna inte skriver ner viktiga aspekter under interaktionen. Dessutom är den frivilliga, extra insatta tandemkursen en relativt kort kurs och avsedd för gymnasister som antagligen har bekantat sig med inlärningsstrategier, men antagligen inte så grundligt med så många olika strategier.

### 3.2.2 Kognitiva strategier

O'Malley och Chamot (1990: 44–46, 49–51) definierar *kognitiva strategier* så att individen skaffar sig ny information, liksom nya ord, och bearbetar informationen på olika sätt för att lära sig den, komma ihåg den och kunna använda den i fortsättningen. Det är alltså fråga om olika minnestrategier. I inläring av nya aspekter drar individen nytta av de kunskaper som hen tidigare har lärt sig för att underlätta inläringen. I klasstandem, och även i andra språkinläringssituationer, kan deltagarna utnyttja olika minnestrategier när de hör exempelvis nya ord eller uttryck under interaktionen. Det är lättare, effektivare och mer intressant att lära sig ny information genom att på olika sätt bearbeta den. (Se O'Malley & Chamot 1990: 44–46, 49–51; Karjalainen 2011: 73.)

När det gäller kognitiva strategier i den utvalda taxonomin har jag utelämnat vissa strategier i frågeformuläret. De strategier som jag har beaktat är *upprepning*, *sammanfattning* och *elaborering*. Dessutom har jag tagit med *översättning* som O'Malley och Chamot (1990: 120) har beaktat i en grundligare taxonomi. *Upprepning* innebär att individen uttrycker viktiga ord och uttryck flera gånger för att bättre lägga dem på minnet. En form av upprepningen är att använda nya ord och uttryck i egna satser. *Sammanfattning* innebär att individen kortfattat repeterar det som hen har lärt sig. Även att skriva ner nya ord och uttryck som förekommer i interaktionen är en form av sammanfattningen. *Elaborering* innebär att individen förknippar ny information med redan inlärd information eller med idéer och tankar som hen anser höra till eller ligga nära den nya informationen, och i frågeformuläret hör synonymer till elaborering. Kognitiva inlärningsstrategier i den utvalda taxonomin omfattar därtill fem strategier:

*organisering* (*gruppering* och *klassificering*), *inferens*, *deduktion*, *mentala representationer* och *transfer*. De här fem strategierna har jag utelämnat därför att jag anser dem vara för abstrakta med tanke på mina informanter. *Organisering* (*gruppering* och *klassificering*) innebär att individen organiserar ord och uttryck in i kategorier som de semantiskt eller syntaktiskt hör till. *Inferens* innebär att individen gissar innebörden av nya ord och uttryck med hjälp av kontexten. *Deduktion* betyder att individen tillämpar grammatiska regler för att använda andraspråket produktivt och receptivt. *Mentala representationer* definieras så att individen har visuella bilder på språkliga aspekter i tankarna och hen utnyttjar dem i inlärningsprocessen. *Transfer* innebär att individen använder sina existerande vanor för att underlätta inläring av nya aspekter. I andraspråksinläringen innebär *transfer* att individen utnyttjar exempelvis grammatiska regler från förstaspråket och tillämpar dem till andraspråket. (O'Malley & Chamot 1990: 44–46, 49–51.)

### 3.2.3 Sociala och affektiva strategier

Den sista kategorin i O'Malleys och Chamots (1990: 45–46) taxonomi består av två delar: *sociala* och *affektiva strategier*. *Sociala strategier* betyder att individen *samarbetar* med sin samtalspartner och når sina mål genom att få och ge stöd, uppmuntran och empati. Även i klasstandem är det viktigt att tandempartnerns samarbete fungerar och de bådas behov och önskemål beaktas på ett likvärdigt sätt. Det är bra för tandemparterna att tillsammans diskutera och komma överens om gemensamma regler som de båda ska följa för att resultatet ska bli så bra som möjligt. (Se Brammerts 2002: 21–23; Karjalainen 2011: 73–74.) Till sociala strategier hör *begäran om förtydligande* som innebär att samtalspartnerna bland annat ber varandra att korrigera och precisera om något oklart uppstår under interaktionen (O'Malley & Chamot 1990: 45–46, 120). Det är också centralt att göra i klasstandem (se Karjalainen 2011: 74).

*Affektiva strategier* omfattar enligt O'Malley och Chamot (1990: 45–46) *självrprat* som innebär att individen styr sina känslor och attityder och utnyttjar dem i



inlärningsprocessen. Det är centralt för individen att vara motiverad och ha en positiv attityd till språk som hen lär sig för att inläringen ska kännas lättare, effektivt och trevligt. När individen talar ett språk som inte är modersmålet kan det uppstå utmaningar, vilket då och då kan leda till att individen har negativa känslor, exempelvis ångest eller frustration. Hen kan känna att hen inte lyckas med sina mål vilket gör inläringen tyngre och motivationen sjunker. Då är det viktigt att försöka koppla av och utnyttja positiva känslor, och det gäller även klasstandemdeltagarna. En nyttig affektiv strategi i klasstandem är exempelvis att uppmuntra och aktivera sig själv att tala tandemspråket. Det är även viktigt att förlåta sig själv om man gör misstag och komma ihåg att ingen inlärare är perfekt och på det sättet öka sitt självförtroende. (O'Malley & Chamot 1990: 45–46; Karjalainen 2011: 74.) I frågeformuläret (se bilaga 2) har jag beaktat alla de sociala och affektiva strategier som O'Malleys och Chamots (1990: 46) taxonomi omfattar, eftersom jag anser att de är relevanta att använda i klasstandem.

### 3.3 Kommunikationsstrategier

Enligt Hammarberg (2004: 58–59) använder människorna kommunikationsstrategier både när de talar på sitt modersmål och på andra språk. Enligt honom används strategierna ändå mer av de som kommunicerar på ett annat språk än modersmålet. I den här undersökningen har jag beaktat både lingvala och paralingvala strategier (se tablå 2 i avsnitt 3.3.1) eftersom jag anser att båda är betydelsefulla hjälpmedel i situationer där det uppstår språkliga problem. Det är möjligt att studera båda de strategierna, eftersom mitt material består av inspelade interaktionssituationer där jag kan såväl se bilden som höra ljudet.

#### 3.3.1 Definitioner och taxonomier

Karjalainen (2011: 62) och Tarone (1980: 419–420) har en interaktionell utgångspunkt för kommunikationsstrategierna och de behandlar strategierna ur *den problemorienterade talproduktionens synvinkel* i sina undersökningar. De anser att

individen använder kommunikationsstrategier när det uppstår språkliga problem som förhindrar interaktionen att gå vidare. Med hjälp av kommunikationsstrategier försöker individen finna en lösning till de språkliga problemen och hålla interaktionen i gång. (Karjalainen 2011: 62; Tarone 1980: 419–420.) Jag har valt den här synvinkeln i min undersökning, eftersom jag vill veta hur informanterna språkligt och paralingvalt betar sig för att klara av språkliga utmaningar i deras talproduktion på det andra inhemska språket, tandemspråket.

Jag analyserar kommunikationsstrategier hos mina informanter på ett liknande sätt som Karjalainen (2011) gör hos FinTandemdeltagare. I sin doktorsavhandling definierar Karjalainen (2011: 62) kommunikationsstrategier på följande sätt:

Talarens alternativa språkliga lösningar för att (eventuellt i samarbete med samtalspartnern) fortsätta kommunikationen i en situation där språket orsakar problem i att uttrycka den tanke han vill meddela. Kommunikationsstrategierna kompenserar brister i talarens språkförmåga.

Den här definitionen har Karjalainen (2011) skapat utgående från Tarones (1980), Færchs och Kaspers (1984) samt Poulisses, Bongaerts och Kellermans (1990) definitioner. Karjalainen (2011: 62) kommenterar att hon undersöker användningen av kommunikationsstrategier ur den problemorienterade talproduktionens synvinkel, men de psykolingvistiska synvinklarna ligger dock nära hennes definition. Rajamäki (2013: 31) har utvecklat Karjalainens definition i sin avhandling pro gradu genom att påpeka att kommunikationsstrategierna inte alltid är tecken på bristfälliga kunskaper i andraspråket, eftersom även modersmålstalare använder ofta kommunikationsstrategier. Jag anser att talaren ibland kan ha svårt att komma på ett visst ord eller uttryck även på sitt modersmål, alltså ha en tillfällig ”minneslucka”, och använda strategier för att kompensera det språkliga uttryck som hen inte tillfälligt kommer ihåg. När individen kommunicerar på andraspråket kan hen också då tillfälligt glömma ett visst uttryck även om hen tidigare har lärt sig det. I det fallet är det inte egentligen fråga om bristfälliga kunskaper utan tillfälliga minnesluckor. I sådana situationer hjälper kommunikationsstrategier individen att gå vidare i diskussionen och hålla interaktionen

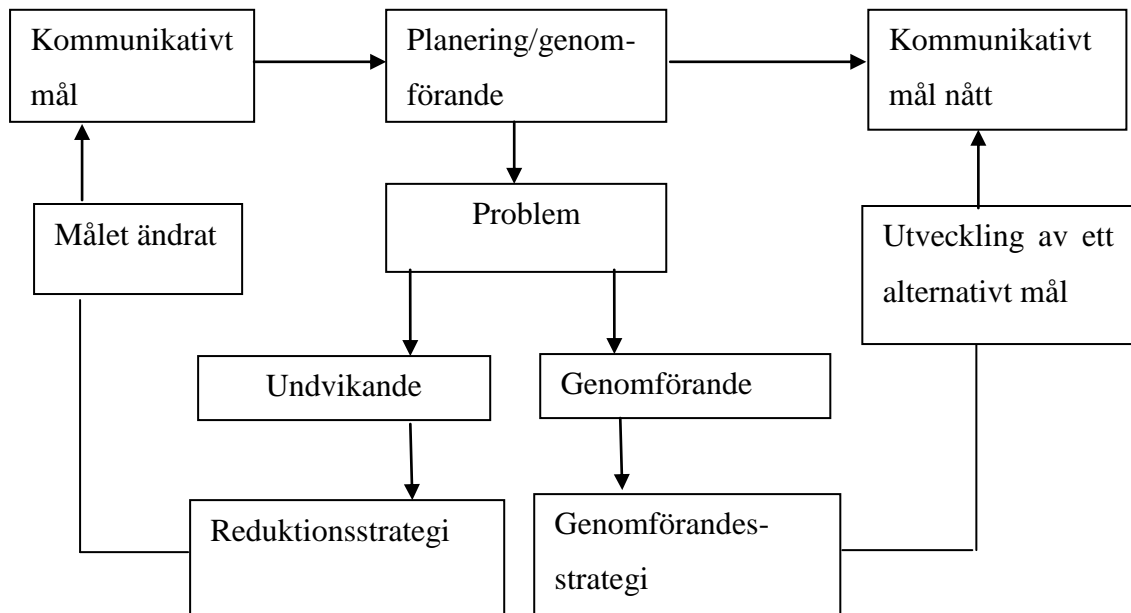
i gång. I den här studien undersöker jag inte informanternas användning av kommunikationsstrategier i modersmålet utan i andraspråket (tandemspråket) men vill ändå beakta även modersmålet i min definition. Jag bygger min definition på Karjalainens (2011: 62) definition, men har utvecklat den.

I den här avhandlingen definieras begreppet kommunikationsstrategi som

Språkliga eller paralingvala sätt som talaren använder för att förmedla den tanke som hen har problematiskt att uttrycka. Talaren hittar lösningen själv eller med hjälp av tandempartnern. Kommunikationsstrategier används för att kompensera antingen bristfälliga kunskaper eller tillfälliga problem i andraspråket och även tillfälliga problem i modersmålet.

Kommunikationsstrategier kan även granskas ur en *psykolingvistik synvinkel* som enligt Bialystok och Kellerman (1997: 32–34) betyder att vissa kognitiva processer pågår när individen använder kommunikationsstrategier. Jag har utelämnat den här synvinkeln eftersom den inte är lämplig med tanke på mitt syfte. Jag har inte haft möjligt att undersöka informanternas kognitiva processer som leder till användning av strategierna. Utgående från undersökningsmaterialet har jag en möjlighet att undersöka endast fenomen som jag kan se och höra konkret i videoinspelningarna.

Færchs och Kaspers (1983: 28–30) sätt att behandla kommunikationsstrategier är nära den psykolingvistiska synvinkeln. Även om jag har utelämnat den synvinkeln, presenterar jag Færchs och Kaspers (1983: 38) modell för den process som de anser leda till individens användning av en kommunikationsstrategi. Jag anser att det är viktigt att beakta den eftersom även mina informanter går igenom samma process i samband med deras strategianvändning (se figur 2). Færch och Kasper (1983: 28–30) anser att kommunikationsstrategier är kognitiva processer och medvetna planer och deras användning hör till individens talproduktion.



**Figur 2.** Val och användning av reduktionsstrategier och genomförandestrategier enligt Faerch och Kasper (1983: 38)

Figur 2 visar vilken process enligt Faerch och Kasper (1983: 33) individen går igenom när hen använder en kommunikationsstrategi. Först har hen ett kommunikativt mål vilket betyder att hen vill förmedla en tanke. Därefter planerar hen och formulerar tanken. Det leder till att individen lyckas med målet eller stöter på ett språkligt problem. Efter att ha stött på problemet kan hen välja mellan att undvika eller att genomföra. Om hen undviker problemet använder hen en reduktionsstrategi. Undvikandet leder till att målet (tanken) ändras och ett nytt sätts upp. Om individen genomför problemet använder hen en genomförandestrategi genom att utveckla ett alternativt sätt att förmedla tanken. Skillnaden till undvikandet är att hen inte ändrar på målet utan finner ett alternativt sätt att nå samma mål som hen ursprungligen hade. (Faerch & Kasper 1983: 33.)

Ett annat sätt att undersöka kommunikationsstrategierna är *sociolingvistisk synvinkel* som enligt Kasper och Kellerman (1997: 275–276) innebär att individen använder strategier i socialt samarbete. I klasstandem fungerar informanterna som sociala aktörer

i sin interaktion. Den här synvinkeln har jag utelämnat eftersom mitt syfte inte är att ta reda på informanternas sociala samarbete, utan deras strategianvändning.

Det finns flera olika taxonomier för kommunikationsstrategier, exempelvis Tarones (1977: 197–198; 1980: 429) och Færchs och Kaspers (1983: 52–53; 1984: 49) taxonomier. I den här undersökningen har jag valt att använda Karjalainens (2011: 67) taxonomi för kommunikationsstrategier (se tablå 2) eftersom jag anser den vara lämplig i min undersökning. Karjalainen har skapat sin taxonomi som illustreras i tablå 2 utgående från Færchs och Kaspers (1984), Tarones (1980: 429) och Mårds (2002: 179) taxonomier. Hon delar kommunikationsstrategierna in i *genomförandestrategier* som innebär att individen strävar efter att nå sitt kommunikativa mål och *reduktionsstrategier* som innebär att individen låter bli att nå det kommunikativa mål som hen först hade (Færch & Kasper 1983: 37).

**Tablå 2.** Karjalainens (2011: 67) taxonomi för kommunikationsstrategier

<p><b>REDUKTIONSTTRATEGIER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Undvikande av samtalsämne</li> <li>- Övergivande av samtalsämne</li> </ul> <p><b>GENOMFÖRANDESTRATEGIER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intralingvala strategier <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direkt begäran om hjälp</li> <li>• Parafra</li> <li>• Approximation</li> <li>• Ordprägling</li> <li>• Omstrukturering</li> </ul> </li> <li>- Interlingvala strategier (L1/L3 –baserade) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kodväxling</li> <li>• Anpassade främmande ord</li> <li>• Ordagrann översättning</li> </ul> </li> <li>- Paralingvistiska strategier <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indirekt begäran om hjälp</li> <li>• Icke-språklig handling</li> </ul> </li> </ul>
--

### 3.3.2 Intralingvala strategier

Enligt Karjalainen (2011: 81) är *intralingvala strategier* andraspråksbaserade strategier vilket betyder att de har att göra med det språk som individen lär sig. I detta fall är det informanternas tandemspråk svenska eller finska. Bialystok (1983: 107–108) konstaterar att intralingvala strategier främjar utvecklingen av andraspråkskunskaper mest eftersom individen använder de här strategierna på andraspråket. På det sättet övar hen målspråket trots att hen inte kommer på något ord eller uttryck som hen skulle vilja yttra. Inlärare vars andraspråkskunskaper är på högre nivå brukar använda intralingvala strategier flitigt, medan de vars andraspråkskunskaper är på lägre nivå ofta undviker intralingvala strategier och hellre tar till andra strategier (Bialystok 1983: 107–108). I Karjalainens (2011: 67) taxonomi består intralingvala strategier av direkt *begäran om hjälp*, *parafras*, *approximation*, *ordprägling* och *omstrukturering* (se tablå 2 i avsnitt 3.3.1). *Direkt begäran om hjälp* betyder att individen direkt frågar samtalspartner vad ett visst ord eller uttryck heter på målspråket, i min studie på tandemspråket. Den här strategin kan individen kombinera med andra strategier som kan vara antingen intralingvala eller interlingvala (se avsnitt 3.3.3). *Parafras* innebär att individen inte kommer på något ord eller uttryck och beskriver det genom att ge en synonym för det eller genom att förklara det med en fras. Den här strategin innebär att individen vill hitta den exakta benämningen. (Karjalainen 2011: 82–83.)

Enligt Karjalainen (2011: 81) är det fråga om *approximation* när individen inte innehållsmässigt kommer ihåg det exakta ordet och använder i stället ett över-, under- eller sidoordnad begrepp. Till approximation har Karjalainen (2011) tolkat även sådana ord och uttryck som fonetiskt liknar det som individen söker efter. Jag har gjort på samma sätt i min undersökning. *Ordprägling* betyder att individen hittar på ett eget ord eller uttryck som inte finns i målspråket. Det påhittade ordet eller uttrycket struktureras enligt målspråkets fonologiska och morfologiska regler. *Omstrukturering* gäller att individen har lexikala eller syntaktiska problem. Först börjar individen säga något, men avbryter det och därefter strukturerar sin tanke på ett annat sätt, antingen helt och hållet eller delvis. (Karjalainen 2011: 81–83.)

### 3.3.3 Interlingvala strategier

I Karjalainens taxonomi består *interlingvala strategier* av L1- och L3-baserade strategier. L1 betyder det språk som individen har tillägnat sig först, i den här undersökningen är det informanternas modersmål, finska eller svenska, och L1-baserade strategier är strategier som bygger på modersmålet. L3-språk betyder det språk som informanterna studerar som främmande språk, i detta fall engelska, och L3-baserade strategier är strategier där informanterna använder det främmande språket. Bialystok (1983: 107–108) konstaterar att interlingvala strategier används främst av inlärare vars andraspråkkunskaper är på lägre nivå, och strategierna hos de här inlärarna baserar sig ofta på deras modersmål. Strategier som baserar sig på L1 eller L3 är *kodväxling*, *anpassade främmande ord* och *ordagrann översättning*. (Karjalainen 2011: 84.)

*Kodväxling* definieras så att individen byter språket under interaktionen och säger ett ord eller uttryck på ett annat språk än målspråket (Karjalainen 2011: 84). Karjalainen (2011: 84) konstaterar att forskarna har haft olika syn när det gäller att kategorisera kodväxling. En del anser den vara en genomförandestrategi och en del en reduktionsstrategi. Karjalainen (2011) anser den vara en genomförandestrategi därför att individen genom att byta språk försöker uttrycka sin tanke. Jag räknar också kodväxling som genomförandestrategier. *Anpassade främmande ord* innebär att individen väljer ett ord från modersmålet eller från ett främmande språk och antingen fonetiskt eller morfologiskt anpassar ordet till målspråket. Ordet är konstruerat enligt målspråkets regler. *Ordagrann översättning* betyder att individen direkt, alltså ord för ord, översätter ett uttryck från modersmålet eller från ett främmande språk till målspråket. Ofta är det fråga om ett sådant översatt uttryck som inte är idiomatiskt i målspråket och fungerar således inte i det. (Karjalainen 2011: 81–86.)

### 3.3.4 Paralingvistiska strategier och reduktionsstrategier

Utöver språkliga strategier kan individen använda strategier som inte är verbala och de kallar Karjalainen (2011: 67, 86) för *paralingvistiska strategier*. Paralingvistiska

strategier används för att stötta verbala strategier och för att kompensera brister på det verbala ordsförrådet och uttrycksförrådet (Karjalainen 2011: 86). I Karjalainens (2011: 67, 86–89) taxonomi omfattar de paralingvistiska strategierna *indirekt begäran om hjälp* som individen visar exempelvis med hjälp av en upphöjd och osäker intonation samt *icke-språklig handling* som består av mimer och gester.

*Reduktionsstrategier* delar Karjalainen (2011: 87–89) in i *undvikande* och *övergivande*. När individen av någon orsak inte vill diskutera ett visst tema eller använda vissa ord eller uttryck kan hen undvika dem och exempelvis använda synonymer för ett för svårt ord. Orsaken till undvikandet kan vara exempelvis att hen är osäker på uttalet eller morfologin. Individen kan även överge hela temat eller uttrycket och diskutera något annat i stället. (Karjalainen 2011: 87–89.) Informanterna i min undersökning kan inte i något skede av tandemdiskussionerna undvika eller överge det övergripande temat. Under klasstandemlektionerna finns det färdigt angivna teman som deltagarna ska diskutera och därför har de inte möjligt att helt byta samtalsämnet. Däremot är det möjligt att informanterna undviker vissa enstaka ord eller uttryck och i den här undersökningen tolkar jag undvikande av enstaka ord eller uttryck som användning av reduktionsstrategier.

I sin undersökning har Karjalainen (2011: 66) behandlat främst genomförandestrategier och bara till vissa delar reduktionsstrategier, men har ändå de båda strategierna med i sin taxonomi. På samma sätt som Færch och Kasper (1983: 54) anser även Karjalainen (2011: 66) att genomförandestrategierna är de enda strategier som främjar inläringen. Karjalainen konstaterar att det är svårt att ta reda på undvikande endast med hjälp av informanternas muntliga interaktion, eftersom forskaren inte på förhand kan anta vad informanterna vill säga. Därför koncentrerar jag mig också främst på genomförandestrategier, men analyserar också reduktionsstrategier till de delar som materialet tillåter. Eftersom mitt material som berör analys av kommunikationsstrategier också består endast av muntliga interaktionssituationer har jag i den här studien på samma sätt som Karjalainen (2011) omöjligt att analysera alla undvikanden. Däremot kommer övergivande av samtalsämne relativt tydligt fram av interaktionssituationerna.



## 4 INFORMANTERNAS INLÄRNINGSSTRATEGIER

I det här kapitlet redogör jag för hurdana inlärningsstrategier informanterna använder för att styra, utveckla och främja sin inlärnning av det andra inhemska språket i en klasstandemkurs. Det gör jag med hjälp av svaren på frågeformuläret (se bilaga 2) och även genom att analysera de inspelade interaktionssituationerna. Jag undersöker informanternas användning av metakognitiva, kognitiva och sociala samt affektiva strategier med hjälp av en anpassad version av O'Malleys och Chamots (1990: 46) taxonomi (se tablå 1 i avsnitt 3.2). Genom att undersöka videoinspelningarna har jag identifierat vissa inlärningsstrategier och ger exempel på situationer där användning av de här strategierna uppstår. Jag har understrukit ställen där problemen börjar och markerat strategierna med fetstil (se Lindström 2008: 22). I exemplen betyder förkortningen *fi* den finskspråkiga informanten och *sv* den svenskspråkiga informanten.

### 4.1 Användning av metakognitiva strategier

I frågeformuläret (se bilaga 2) gäller de tre första frågorna användning av metakognitiva strategier (se avsnitt 3.2.1) som innebär planering, uppföljning och utvärdering av ens egen inlärnning. Den första frågan berör informanternas förberedelser för interaktionssituationerna på det andra inhemska språket (tandemspråket) före tandemlektionerna, exempelvis om de kontrollerar ord och uttryck som sannolikt kommer att behövas i interaktionen, tränar grammatik, talar tandemspråket utanför skolan eller läser och tittar på program på tandemspråket. Ingen av informanterna förbereder sig för lektionerna genom att på något sätt träna språket. Det här är ett överraskande resultat för mig, eftersom jag antog att informanterna förbereder sig för interaktionssituationerna åtminstone genom att kontrollera ord för att kunna undvika problem med ordförrådet. Det är möjligt att informanterna anser att det inte är nödvändigt för dem att förbereda sig för tandemlektionerna eller att de inte riktigt har tid att göra det. Enligt Löf (2014) får informanterna vanligtvis veta diskussionsteman först på lektionerna, men är på en allmän plan medvetna om vad som kommer att diskuteras eftersom diskussionsteman berör gymnasiekursernas teman. Det betyder att

informanterna inte vanligtvis får veta de exakta temana på förhand. På vissa lektioner behandlas svårare teman, exempelvis natur och miljö, och då ger lärarna informanterna material, exempelvis en text, om temat för att de kan träna vokabulär före tandemlektionen. (Löf 2014.)

Den andra frågan som berör metakognitiva strategier gäller informanternas målsättningar. Båda tandempartnerna anger att de har satt mål som de strävar efter att nå under klasstandemkursen. Både den svenskspråkiga och den finskspråkiga informanten vill förbättra sitt tal och uttal, hörförståelse och ordförråd vilket betyder att de främst vill satsa på att utveckla sina muntliga färdigheter. Dessutom vill den finskspråkiga informanten bli modigare att tala och att delta i diskussioner på tandemspråket. Informanterna anser antagligen att de inte får tillräckligt med träning av muntliga färdigheter i den traditionella undervisningen, men anser att sådan träning behövs. Jag har undersökt FinTandemdeltagares målsättningar (Järvisalo 2012) och enligt mina resultat ville största delen av deltagarna förbättra de muntliga färdigheterna. På basis av mina tidigare resultat förväntade jag mig att också informanterna i klasstandem vill bli bättre med sina muntliga färdigheter.

Den tredje frågan gäller evaluering av den egna inläringen. Den svenskspråkiga informanten säger sig inte evaluera medan den finskspråkiga säger sig göra det då och då under klasstandemkursen. Efter vissa lektioner skriver hen en dagbok och utvärderar hur bra hen talade och förstod sin tandempartner samt vilka nya ord och uttryck hen lärde sig under interaktionssituationerna. Jag antar att hen gör det därför att hen vill bli mer medveten om sin inläring av svenska och återkommer därför till målsättningarna då och då och följer sin utveckling.

#### 4.2 Användning av kognitiva strategier

I frågeformuläret finns sju frågor (frågorna 8–14) som berör informanternas användning av kognitiva strategier (se avsnitt 3.2.2). Enligt sina svar använder de båda informanterna flera olika kognitiva strategier för att bearbeta den nya informationen

som de möter under interaktionen på det andra inhemska språket. Såväl den finskspråkiga som den svenskspråkiga informanten anger att de upprepar nya ord och uttryck och översätter dem för sig själva till sitt modersmål. Detta kommer fram även under de inspelade tandemlektionerna. När den ena informanten har problem med att komma på ett visst ord har hen frågat sin tandempartner som har gett ordet på målspråket. Därefter har andraspråkstalaren upprepat det nya ordet. Det finns rikligt med sådana här situationer i materialet.

I exempel 1 presenteras en situation som illustrerar upprepning under en svensk interaktionssituation där den finskspråkiga informanten talar sitt tandemspråk svenska.

- (1) Sv: mm sport eller soffa  
 Fi: om du bara // ää // lägger dig  
 Sv: ligger  
 Fi: ligger // på soffan [mm] du e så: laiska  
 Sv: lat  
 Fi: vad e de på svenska lais  
 Sv: lat  
 Fi: **lat** okei och du gör ingenting ojojoj

I exempel 1 spelar informanterna ett spel där det finns olika åsiktsfrågor. I varje fråga finns det två alternativ mellan vilka informanterna ska välja vilket av dem de föredrar. Den finskspråkiga informanten berättar om hen föredrar sport eller soffa och kommer fram till att soffan är ett sämre alternativ. Hen vill motivera sitt val genom att konstatera att soffan gör en så lat men hen kommer inte på ordet *laiska* (sv. *lat*) på svenska och frågar det av sin tandempartner. Tandempartneren ger den svenska motsvarigheten *lat* men andraspråkstalaren hör den möjligen inte så bra först och frågar den på nytt. Efter att tandempartneren har gett den svenska motsvarigheten på nytt upprepar den finskspråkiga informanten ordet och fortsätter berätta sin historia på svenska.

Exempel 2 illustrerar en situation där den svenskspråkiga informanten talar sitt tandemspråk finska och upprepar ett finskt ord (fi. *tonnikala*) som är nytt för hen.

- (2) Sv: tonfisk // tonikka mikä se on  
 Fi: tonnikala  
 Sv: onko se vaan tonnikala  
 Fi: joo  
 Sv: **tonnikala**

I exempel 2 spelar informanterna ett spel där de ska nämna fem namn som hör till en viss grupp, exempelvis fåglar och träd. Informanterna ska göra det på sitt tandemspråk. Den svenskspråkiga informanten ska nämna fem fiskarter på finska och en som hen vill nämna är *tonfisk*. Hen är osäker på vad ordet heter på finska och hittar först på ett eget ord *tonikka* som fonetiskt liknar det finska ordet. Hen frågar sin tandempartner vad den finska motsvarigheten är och tandempartnern ger motsvarigheten *tonnikala*. Efter att ha hört den upprepar den svenskspråkiga informanten den finska motsvarigheten varefter interaktionssituationen går vidare.

De båda informanterna använder de nya orden och uttrycken i sina satser för att få övning i att använda dem i rätta kontexter. Den finskspråkiga informanten anger i enkäten att hen hittar på synonymer till ord och uttryck, medan den svenskspråkiga informanten inte gör det. Däremot skriver ingen av informanterna ner dem eller sammanfattar efter lektionerna vad de har lärt sig. Innan jag började analysera svaren antog jag att informanterna använder minst en del av de kognitiva strategier som fokuseras i frågeformuläret. Det här antagandet stämmer överens med resultaten eftersom de visar att informanterna använder en del av de kognitiva strategierna. Jag antog främst att informanterna skriver ner nya ord och uttryck för att bättre kunna lägga dem på minnet. Att informanterna inte gör det är ett överraskande resultat för mig. Jag antar dock att de inte gör det därför att de inte riktigt hinner eftersom interaktionen mellan informanterna går vidare relativt snabbt. Jag antog även att de översätter nya ord och uttryck till sig själva för att försäkra att de förstår dem och det antagandet stämmer överens med resultaten.

Exempel 3 visar att den svenskspråkiga informanten använder ett inlärt finskt ord i sin egen sats när hen talar sitt tandemspråk.

- (3) Sv: jes öö ensi viikonloppuna öö minulla on // synttäri // mitä se on fest  
 Fi: juhlat  
 Sv: **juhlat** just jä  
 [...]  
 Sv: mitä on sinun mikä on sinun lempiruoka se joka jos sinulla on **juhlat**  
 sinä voi syödä sinun perheeni kans perheesi kans  
 Fi: semmonen joo mää sanon semmonen totaa wienerleike pihvi lihapihvi  
 ja siihen päälle semmonen kuori

Under en finsk lektion diskuterar informanterna vad de tänker göra på veckoslutet. I exempel 3 berättar den svenskspråkiga informanten att hen ska fira sin födelsedag och ha fest. Hen kommer inte på ordet *juhlat* (sv. *fest*) på finska och frågar det av sin tandempartner som ger den finska motsvarigheten. Senare under samma lektion använder den svenskspråkiga informanten det inlärd ordet *juhlat* i en annan kontext. Temat handlar då om maträtter som informanterna tycker om och som informanterna anser att ofta erbjuds när man firar något. I det sammanhanget nämner andraspråkstalaren det finska ordet *juhlat*.

I exempel 4 illustreras en situation där den finskspråkiga informanten lär sig ett nytt ord på sitt tandemspråk varefter hen skapar en egen sats där hen använder det nya ordet.

- (4) Fi: jag ska skriva nånting om vasa **trav** //  
 Sv: bana  
 Fi: **bana** okej  
 Sv: men du måste skriva om nåt som du tycker borde ändras eller nånting som inte e bra [okei] eller nånting som du tycker starkt nånting som du tycker e jättebra [mm] eller nånting som du tycker e jättedåligt  
 Fi: aa vasa borde ha en **travbana**

Informanterna ska skriva en uppgift om något som de tycker är bra i Vasa eller något som de är missnöjda med. I exempel 4 diskuterar de vad de ska skriva uppgiften om och den finskspråkiga informanten vill skriva uppgiften om Vasa travbana. Hen kommer inte på det sammansatta ordet *travbana* men kommer på det första ledet *trav*.

Informanten berättar på en lektion att hens favorithobby är hästar och trav. Hen kommer möjligen på att det sammansatta ordet börjar med *trav* eftersom hen har hört det svenska ordet i en tidigare interaktionssituation. Hens tandepartner förstår vilket ord hen är ute efter och ger ordet. Om en stund använder den finskspråkiga informanten ordet *travbana* i sin egen sats när hen berättar att Vasa enligt hen borde ha en travbana. Det kommer inte fram i interaktionssituationen vad hen innehållsligt menar med satsen och om hen möjligen har haft meningen att ha något adjektiv med och säga exempelvis *vasa borde ha en bättre travbana*.

#### 4.3. Användning av sociala och affektiva strategier

Frågorna 4–7 i enkäten berör informanternas användning av sociala och affektiva strategier (se avsnitt 3.2.3). Enligt svaren använder båda informanterna de här strategierna i sin inläring. Fråga 4 är en eliciteringsfråga med färdiga satser som informanterna har fortsatt med adjektiv som de anser beskriver dem själva bäst. Frågan gäller hur informanterna upplever inläring av det andra inhemska språket på de obligatoriska kurserna på gymnasiet respektive i klasstandem. Den svenskspråkiga informanten anser att finskan känns svårt att lära sig i skolan men intressant och roligt i klasstandem. Hen anser att finskan är ett viktigt språk och bra att kunna i det finska samhället. Den finskspråkiga informanten anser att svenskan är ett nyttigt och trevligt språk att lära sig i skolan men lättare och mer avslappnande i klasstandem. Dessutom känner hen att det är roligt och nyttigt att kunna svenskan i vårt samhälle. De båda informanterna upplever alltså att det är mer positivt att lära sig det andra inhemska språket i klasstandem än på de traditionella kurserna i skolan.

Det här intressanta resultatet beror antagligen på att informanterna tränar för det mesta endast grammatik och lär sig ord utantill på de traditionella kurserna. På gymnasiet ska de följa grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar som Utbildningsstyrelsen har fastställt år 2003. I detta fall är det fråga om läroplansgrunderna som berör A-lärokursen i finska och svenska (Utbildningsstyrelsen 2003: 85–88, 95–96), eftersom informanterna har börjat studera det andra inhemska

språket i fjärde årskursen på lågstadiet. Dessutom har Vaasan lyseon lukio (2014) och Vasa gymnasium (2005: 14–19) egna läroplan som de följer. Även om det i läroplanen står att undervisningen ska omfatta även relativt mycket muntliga övningar förverkligas det nödvändigtvis inte alltid på kurserna. Största delen av de traditionella lektionerna består av skriftliga uppgifter och när de kontrolleras blir de ofta korrigerade vilket kan påverka negativt på självförtroendet och motivationen. Det brukar oftast vara lärare som talar och gymnasisterna bara lyssnar och är tysta. (Se Holstein m. fl. 2006: 30.) Det kan leda till att lektionerna börjar kännas lite monotona och koncentrationsförmågan blir svagare. Däremot känns det antagligen friare att lära sig på klasstandemlektionerna där lärarna inte hela tiden lyssnar och korrigerar felen. På tandemlektionerna får gymnasisterna mer självständigt öva språket i praktiken och lära sig genom att tala och använda språket i interaktion med tandempartnern till skillnad från de traditionella lektionerna. (Se Holstein m.fl 2006: 30–31.) Det ger informanterna omväxling och jag antar att det påverkar deras koncentrationsförmåga positivt. Dessutom upplever de möjligen att de behöver muntliga övningar för att kunna utveckla sig mångsidigare språkligt och är därför mer motiverade på klasstandemlektionerna.

Fråga 5 i frågeformuläret handlar om informanternas förmåga att aktivera sig själv att tala det andra inhemska språket före och under klasstandemlektionerna. Den finskspråkiga informanten säger sig inte aktivera sig att tala svenska medan den svenskspråkiga informanten gör det med finskan. Frågan består av två delar: först har informanterna svarat antingen *ja* eller *nej* och om de har valt alternativet *ja* har de fått beskriva hur de aktiverar sig själva. Den svenskspråkiga informanten har skrivit att hen gör det genom att försöka använda språket. Hen har inte kommenterat noggrannare vad att försöka betyder i praktiken men på grund av informantens beteende i interaktionssituationerna under de inspelade lektionerna tolkar jag kommentaren så att informanten vågar börja tala sitt tandemspråk och fortsätter tala det trots möjliga fel och problem med att hitta ord eller uttryck. Hen håller i gång interaktionen mellan sig och sin tandempartner vilket möjliggör att hen får övning i tandemspråket och med hjälp av sin samtalspartner lär sig nytt. Det är alltid en fördel när man vill utveckla sig språkligt. (Se Karjalainen 2011: 193.)

Den sjätte frågan i frågeformuläret gäller om informanterna ber sin tandempartner att precisera, förtydliga eller omformulera ord eller uttryck som de inte förstår på det andra inhemska språket. De båda informanterna har svarat att de gör det på klasstandemlektionerna. Innan jag fick svaren antog jag att de båda gymnasisterna använder den här strategin. Holstein och Oomen-Welke (2006: 31) betonar att det i tandem är centralt att kunna förmedla innehållet, och därför är det viktigt att förstå vad tandempartnern säger för att interaktionen kan hållas igång och att diskussionstemat inte överges. Det gäller alla tandemformerna. Under de inspelade lektionerna i klasstandem har jag sett informanterna fråga sin partner vid problem och den ena av partnerna har antingen upprepat eller omformulerat sina uttryck så många gånger att den andra har förstått det.

I exempel 5 förekommer begäran att precisera, förtydliga eller omformulera svåra ord eller uttryck när den finskspråkiga informanten talar sitt tandemspråk. Meningen med den här strategin är att hjälpa informanterna att förstå vad tandempartnern säger. Användning av den här strategin innefattar situationer där den ena av tandempartnerna inte genast förstår något ord eller uttryck och den andra förtydligar med översättning.

(5) Sv: främmande länder eller sommarstugan sommarstugan mycket skönare att simma där och läsa en bok än att vara i ett främmande land

Fi: **vad e främmande länder**

Sv: alltså ulkomaat

Fi: aa okei

I exempel 5 spelar tandempartnerna ett spel där de ska välja mellan två alternativ. De diskuterar om de föredrar att resa till främmande länder på sommaren eller ta det lugnt i en sommarstuga. Den svenskspråkiga informanten läser frågan högt och den finskspråkiga informanten frågar vad *främmande länder* betyder. Frågan kan tolkas vara både språklig och innehållslig, och den svenskspråkiga informanten tolkar den som språklig. Hen anger den finska motsvarigheten varefter den finskspråkiga informanten signalerar genom att konstatera *aa okei* att hen har förstått. Också jag tolkar frågan som språklig och antar att den finskspråkiga informanten vill få reda på den svenska motsvarigheten. Min tolkning bygger på att andraspråkstalaren inte frågar vad *ulkomaat*



(sv. *främmande länder*) betyder när tandempartnern ger den finska motsvarigheten. Om hen hade frågat det skulle problemet ha varit innehållsligt.

Exempel 6 illustrerar en situation där den svenskspråkiga informanten talar sitt tandemspråk och ber sin tandempartner att precisera ett svårt ord för hen.

(6) Fi: okei kielten oppiminen on minusta hyödyllistä ja hauskaa

Sv: **mitä hyödyllistä tarkoittaa**

Fi: silleen että se on hyvä oppia uusia kieliä [mm'm] siitä on apua [mm'm]  
se on niinku hyödyllistä tarviit sitä tulevaisuudessa

Sv: jes

I exempel 6 diskuterar tandempartnerna varför man ska studera språk. Modersmålstalaren berättar sin åsikt med en sats som innehåller ett svårt ord för andraspråkstalaren. Den svenskspråkiga informanten kommer inte på vad ordet *hyödyllistä* (sv. *nyttigt*) heter på svenska och ber sin tandempartner att precisera det. Även i det här fallet kan frågan tolkas vara antingen språklig eller innehållslig. Det kommer inte fram i informantens tur om hen önskar att tandempartnern anger en innehållslig definition av ordet eller den svenska motsvarigheten. Jag tolkar den som språklig fråga och antar att den svenskspråkiga informanten vill få reda på den svenska motsvarigheten. Den finskspråkiga informanten tolkar frågan som innehållslig och anger en slags definition av ordet genom att beskriva vilket sammanhang ordet kan användas i. Den svenskspråkiga informanten signalerar genom att säga *jes* att hen förstår ordets betydelse.

I fråga 7 i enkäten har jag bett informanterna att berätta om de får återkoppling av sin partner gällande korrektheten i det andra inhemska språket. I den här avhandlingen betyder korrekthet exempelvis ordval och grammatik. De båda informanterna ber sin tandempartner att ge återkoppling. Även om korrektheten inte är det viktigaste målet på lektionerna är det med tanke på språkutvecklingen nyttigt för informanterna att även vara medvetna om hur det går med språkriktigheten. Även om den har en mindre viktig roll i talet är det lättare att kommunicera och lyssna när språkriktigheten är i ordning. Det är också möjligt att det hör till kursens regler att ge återkoppling till tandempartnern

och att gymnasisterna har kommit överens med lärarna och varandra om att de ska göra det.

Utöver de här frågorna innehåller frågeformuläret en sista fråga (nummer 14) där informanterna har haft möjlighet att skriva övriga tankar om klasstandemkursen. Den svenskspråkiga informanten har inte kommenterat något men den finskspråkiga säger att kursen har varit en fin och riktigt nyttig erfarenhet och att den borde arrangeras även i framtiden. Ännu tillägger hen att det känns annorlunda att lära sig språket i klasstandem än i vanliga kurser och att diskussionerna är inspirerande i klasstandem.

## 5 INFORMANTERNAS KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER

I kapitel 5 analyserar jag kommunikationsstrategier som informanterna använder för att klara av språkliga utmaningar som uppstår i deras interaktion på det andra inhemska språket (tandemspråket) under klasstandemlektionerna. Jag redogör för informanternas användning av kommunikationsstrategierna med hjälp av Karjalainens (2011: 67) taxonomi (se tablå 2 i avsnitt 3.1.1.). Jag presenterar antalet sekvenser och använda strategier. Därefter ger jag exempel på situationer där användning av strategierna uppstår. I exemplen har jag understrukt de ställen där jag har tolkat problemet börja och markerat strategierna med fetstil (se Lindström 2008: 22). Exemplen avslutas med den tur där jag har tolkat problemet blivit löst eller övergivet. Jag jämför mina resultat av informanternas användning av intralingvala och interlingvala kommunikationsstrategier med Karjalainens (2011) resultat ifråga om FinTandemdeltagares strategier.

Tabell 2 visar antalet sekvenser där språkliga problem uppstår och andelen intralingvala, interlingvala, paralingvistiska och reduktionsstrategier som informanterna använder vid problemställen. Den procentuella andelen olika strategier har räknats av det totala antalet använda strategier. Förkortningarna *Fi* betyder den finskspråkiga informanten (vars tandemspråk är svenska) och *Sv* den svenskspråkiga informanten (vars tandemspråk är finska).

**Tabell 2.** Antalet sekvenser med problem och andelen strategier i dem

Informant	Sekvenser	Intralingvala	Interlingvala	Paralingvistiska	Reduktion
Fi	103	47 (29 %)	89 (45 %)	24 (15 %)	19 (11 %)
Sv	135	134 (58 %)	74 (32 %)	23 (10 %)	0 (0 %)

Tabell 2 visar att den finskspråkiga informanten har sammanlagt 103 sekvenser där språkliga problem uppstår när hen interagerar på sitt tandemspråk svenska. Hen använder mest interlingvala strategier (45 % av alla strategier) som baserar sig på L1

eller L3. I det här fallet baserar de här strategierna sig på L1 som är informantens modersmål finska. Den svenskspråkiga informanten har sammanlagt 135 sekvenser där språkliga problem uppstår när hen interagerar på sitt tandemspråk finska. Hen använder mest intralingvala strategier (58 % av alla strategier). De här strategierna baserar sig på L2 som är informantens tandemspråk finska. De här resultaten tyder åtminstone delvis på att andraspråkkunskaper hos den finskspråkiga informanten som tyr sig till L1-baserade strategier är på lägre nivå än hos den svenskspråkiga informanten som tyr sig till L2-baserade strategier (se Bialystok 1983: 107–109). Den här tolkningen baserar sig på Bialystoks (1983: 107–109) resultat ifråga om två engelskspråkiga gymnasistgrupper varav den ena gruppen bestod av gymnasister som var på högre nivå i sina kunskaper i franska än gymnasister i den andra gruppen. Hennes resultat visade att de gymnasister som hade mer avancerade kunskaper i franska använde främst L2-baserade strategier och de vars kunskaper var på lägre nivå använde mer L1-baserade strategier än den mer avancerade jämförelsegruppen.

Tabell 2 visar att den näst mest använda strategin hos den finskspråkiga informanten är intralingvala strategier (29 %) och hos den svenskspråkiga informanten interlingvala strategier (32 %). Antalet paralingvistiska strategier är något mindre hos de båda tandempartnerna, 15 % hos den finskspråkiga informanten och 10 % hos den svenskspråkiga informanten. Den finskspråkiga informanten använder reduktionsstrategier i 11 % av alla fallen medan den svenskspråkiga informanten inte alls använder reduktion. De båda tandempartnerna använder alltså främst verbala strategier. Karjalainens (2011: 103) resultat visar att finskspråkiga FinTandemdeltagare i hennes undersökning använder främst intralingvala strategier, alltså samma strategier som den svenskspråkiga informanten i min undersökning.

Tabell 3 visar hur många gånger informanterna använder de olika kommunikationsstrategierna i sekvenser där språkliga problem förekommer. Antalet strategier som presenteras i tabellen är det totala antalet strategier som tandempartnerna sammanlagt använder under de båda interaktionssituationerna på tandemspråket. Antalet använda strategier är större än antalet sekvenser med problem (se tabell 2) eftersom informanterna använder flera strategier per en sekvens.

**Tabell 3.** Antalet alla använda strategier

Informant	Fi	Sv
<b>Intralinguala strategier</b>	<b>47</b>	<b>134</b>
Direkt begäran om hjälp	19	35
Parafra	1	4
Approximation	2	6
Ordprägling	0	14
Omstrukturering	25	75
<b>Interlinguala strategier</b>	<b>89</b>	<b>77</b>
Kodväxling	70	40
Anpassade främmande ord	1	5
Ordagrann översättning	18	32
<b>Paralingvistiska strategier</b>	<b>24</b>	<b>23</b>
Indirekt begäran om hjälp	13	23
Icke-språklig handling	11	0
<b>Reduktionsstrategier</b>	<b>19</b>	<b>0</b>
Undvikande	11	0
Övergivande	8	0
<b>Totala antalet alla strategierna</b>	<b>179</b>	<b>234</b>

Enligt tabell 3 använder den finskspråkiga informanten strategier totalt 179 gånger under de inspelade interaktionssituationerna i klasstandemkursen. Den mest använda strategin hos hen är kodväxling (70 förekomster) som hör till interlinguala strategier. Den svenskspråkiga informanten använder strategier totalt 234 gånger under de inspelade interaktionssituationerna i klasstandemkursen. Den mest använda strategin hos hen är omstrukturering (75 förekomster) som hör till intralinguala strategier. Den största skillnaden mellan informanternas strategianvändning berör de här två

strategierna. När det gäller de intralingvala strategierna använder de båda informanterna omstrukturering (25 förekomster hos fi och 75 hos sv) oftare än andra strategier. Det här resultatet stämmer inte överens med Karjalainens (2011: 121) resultat som visar att Fintandemdeltagare använder mest direkt begäran om hjälp. Av de interlingvala strategierna är kodväxling (70 förekomster hos fi och 40 hos sv) den mest frekventa strategin i mitt undersökningsmaterial, och samma gäller även för Karjalainens (2011: 141) material. Av paralingvistiska strategier använder båda mina informanter mest indirekt begäran om hjälp (13 förekomster hos fi och 23 hos sv). När det gäller reduktionsstrategier använder den finskspråkiga informanten både undvikande (11 förekomster) och övergivande (8 förekomster) medan den svenskspråkiga informanten inte alls använder dem. Båda tandempartnerna använder relativt sällan parafras, approximation, ordprägling och anpassade främmande ord. När det gäller användning av anpassade främmande ord och ordagrann översättning finns det en skillnad mellan mina och Karjalainens (2011: 144) informanter. Hos mina informanter i klasstandem är anpassade främmande ord den minst frekventa interlingvala strategin medan Karjalainens informanter (FinTandemdeltagare) använder mest sällan ordagrann översättning.

Det kommer fram i tabell 3 att den svenskspråkiga informanten använder strategier oftare än den finskspråkiga informanten. Dessutom har den svenskspråkiga informanten flera turer än den finskspråkiga informanten (se avsnitt 1.3). Största delen av den finskspråkiga informantens turer på tandemspråket består av relativt korta turer som omfattar enstaka ord och huvudsatser, såsom *jå*, *okej* och *va e de på svenska*. Den svenskspråkiga informanten är språkligt mer produktiv och producerar relativt långa turer som består av många satser och relativt avancerade strukturer som utöver huvudsatser innehåller bisatser. De här skillnaderna i antalet turer och turernas längd är antagligen orsaken till att även antalet kommunikationsstrategier är större hos den svenskspråkiga informanten än hos den finskspråkiga informanten.

## 5.1 Användning av intralingvala strategier

Intralingvala strategier (se avsnitt 3.1.2) som analyseras i den här studien är *direkt begäran om hjälp*, *parafras*, *approximation*, *ordprägling* och *omstrukturering*. I min undersökning är det fråga om strategier som baserar sig på det andra inhemska språket, alltså informanternas tandemspråk, svenska hos den finskspråkiga informanten och finska hos den svenskspråkiga informanten. Följande exempel visar hur de här strategierna förekommer i de undersökta interaktionssituationerna.

I exempel 7 är det fråga om direkt begäran om hjälp under en svensk interaktionssituation där den finskspråkiga informanten är andraspråkstalare.

- (7) Fi: korkokengät // **va heter de skorna** // på svenska  
 Sv: på dialekt kallar vi dem klackaskor // va heter de på riktigt  
 Fi: klackaskor ((osäker intonation))  
 //  
 Sv: de e ju högklackade skor

I exempel 7 tittar tandempartnerna på olika bilder och diskuterar vad som händer på bilderna. Den finskspråkiga informanten kommer inte på ordet *högklackade skor* på svenska och använder den finska motsvarigheten *korkokengät*. Informanten har möjligen inte behövt använda ordet på svenska tidigare och ordet är därför svårt för hen. Hen pekar på en bild på högklackade skor och frågar direkt sin tandempartner vad den svenska motsvarigheten är. På det sättet signalerar hen att hen har ett problem med språket. Tandempartnern säger först vad de kallas i hens dialekt (*klackaskor*) och funderar högt på den korrekta benämningen på standardsvenska. Den finskspråkiga informanten upprepar det dialektala ordet, men får senare även den standardsvenska varianten (*högklackade skor*) när tandempartnern kommer på den. Problemet blir löst när tandempartnern ger den standardsvenska motsvarigheten.

Exempel 8 gäller användning av samma strategi under en finsk interaktionssituation där den svenskspråkiga informanten talar sitt tandemspråk. Tandempartnerna spelar ett spel med hjälp av vilket de lär känna varandra.

- (8) Sv: öö // no minulla on isä jok // jonka jonku onks se se // jonku tykkää ruokaa  
 Fi: joka tykkää  
 Sv: joka tykkää ää tehdä hyvä ruokaa

Frågan som den svenskspråkiga informanten ska svara på i exempel 8 gäller familjemedlemmar. Den svenskspråkiga informanten berättar om sin pappa och kommer inte på den rätta formen av det finska pronomenet *joka* (sv. *som*). Hen signalerar med tvekljudet *öö*, flera pauser och omstruktureringsförsök *jok jonka jonku* att hen har ett språkligt problem. Hen frågar direkt sin tandempartner vad den rätta formen är och den finskspråkiga informanten ger den rätta formen. Den svenskspråkiga informanten fortsätter sitt svar genom att använda pronomenet i rätt form.

Direkt begäran om hjälp görs med hjälp av flera olika fraser i mitt undersökningsmaterial, såsom *vad e de* och *vad heter de*. I Karjalainens (2011: 122) studie förekommer även andra typer av fraser med hjälp av vilka hennes informanter mer indirekt visar att de behöver hjälp, såsom *jag vet inte vad de heter*. Dessutom har hon tolkat situationer där informanten föreslår något ord eller uttryck, men inte är säker på om det är rätt och använder ordet *eller* som direkt begäran om hjälp. Jag har också tolkat de här situationerna som direkt begäran om hjälp. Ibland använder informanterna sitt modersmål i samband med den här strategin, dvs. den finskspråkiga informanten frågar på finska *mikä se on ruotsiksi* och den svenskspråkiga frågar på svenska *va e de på finska*. På det sättet kan olika strategier kombineras, i det här fallet kodväxling (se avsnitt 3.3.3) och direkt begäran om hjälp. Sådan här kombination uppstår några gånger i mitt material. Karjalainen (2011: 82) konstaterar i sin undersökning att de här typerna av strategikombinationer är typiska för tandemdeltagare. Karjalainen (2011: 67, 122) har dock placerat direkt begäran om hjälp under kategorin intralingvala strategier. Eftersom intralingvala strategier baserar sig på L2-språket har hon räknat med endast de direkta begära som sägs på svenska. De begära som hennes informanter säger på finska



räknar hon höra till kodväxling. Eftersom jag har valt Karjalainens taxonomi har jag gjort på samma sätt.

Exempel 9 illustrerar användning av en parafras när den finskspråkiga informanten talar sitt tandemspråk.

- (9) Sv: vilken ras tillhör din hund  
 Fi: mikä on ras // rotu  
 Sv: om den e cockerspaniel eller  
 Fi: **den e inte bara en // en //**  
 Sv: den e av blandras  
 Fi: jåå

I exempel 9 diskuterar informanterna sin familj och sina husdjur. Problemet börjar när den finskspråkiga informanten inte kommer på vad *sekarotuinen* (sv. *av blandras*) är på svenska och beskriver ordet med en fras *det är inte bara en en*. Hen upprepar artikeln varefter hen har en lång paus och på det sättet signalerar hen att hen har problem. Uttrycket *av blandras* kan vara svårt för informanten därför att hen möjligen inte har hört eller behövt använda det så många gånger på svenska. Antagligen beskriver informanten ordet med parafrasen därför att hen anser den beskriva ordet så tydligt att hens tandempartner förstår det. Jag antar att orden *inte*, *bara* och *en* i satsen är tillräckligt tydliga ledtrådar för tandempartner som med hjälp av dem förstår vilket uttryck den finskspråkiga informanten är ute efter. Problemet blir löst genom att den svenskspråkiga informanten anger det svenska ordet *av blandras* och andraspråkstalaren bekräftar det med *jåå*.

I exempel 10 använder den svenskspråkiga informanten en parafras när hen talar det andra inhemska språket.

- (10) Sv: hii öö // mitä se on [hmm] hiihtäämpu skidskytte  
 Fi: öö  
 Sv: **kun hiihtää ja ampuu taulua**  
 Fi: öö ampumahiihto  
 Sv: ampumahiihto no melkein

I exempel 10 är diskussionstemat olika sportgrenar och den svenskspråkiga informanten vill nämna *ampumahiihto* (sv. *skidskytte*). Problemet inleds när hen börjar säga ordet på finska men avbryter och tar sig till andra kommunikationsstrategier. Hen försöker först översätta ordet direkt från svenska till finska (*hiihtäämpu*) men är antagligen osäker på motsvarigheten och säger ordet på svenska (*skidskytte*). Den finskspråkiga informanten signalerar med tvekljudet *öö* att hen inte förstår ordet. Därefter beskriver den svenskspråkiga informanten ordet med en fras *kun hiihtää ja ampuu taulua* (sv. *när man åker skidor och skjuter mot en tavla*). Hen använder parafrasen möjligen därför att hen kommer på alla ord som hen behöver använda i parafrasen och hen anser parafrasen beskriva ordet tillräckligt tydligt. Parafrasen leder till lösning när den finskspråkiga tandempartnern ger en korrekt finsk motsvarighet *ampumahiihto* som den svenskspråkiga informanten bekräftar vara det hen var ute efter genom att upprepa det på finska.

Exempel 11 illustrerar en situation där approximation används när informanterna interagerar på svenska och den finskspråkiga informanten är andraspråkstalare.

- (11) Fi: ää den e **frukt** // öö den e orange // öö mitä muuta tästä ny voi sanoo  
 Sv: mm  
 Fi: // den e citrusfrukt  
 Sv: apelsin  
 Fi: joo vähä hyvä

I exempel 11 spelar tandempartnerna Alias och den finskspråkiga informanten ska förklara substantivet *apelsin*. Hen signalerar med flera förekomster av tvekljuden *ää* och *öö* att hen har problem. Hen beskriver ordet först med ett överordnat begrepp *frukt* och en beteckningsfärg (*orange*). Därefter har hen en lång paus under vilken hen söker efter ett ord som bättre kunde beskriva det som hen är ute efter och kommer på begreppet *citrusfrukt*. Hen anser antagligen att hen ska precisera sin beskrivning eftersom det överordnade begreppet *frukt* är för brett och leder inte till rätta gissningar hos tandempartnern. Problemet blir löst när tandempartnern möjligen förknippar beteckningsfärgen *orange* med substantivet *citrusfrukt* och modersmålstalaren bekräftar ordet som rätt genom att säga *joo vähä hyvä* på sitt modersmål.

Exempel 12 illustrerar användning av approximation under en finsk interaktionssituation där den svenskspråkiga informanten är andraspråkstalare.

- (12) Sv: ääh onks se sinun lempi ööh ajan sinun lempi **ajan** on talvi  
 Fi: joo mun lempivuodenaika  
 Sv: ai vuodenaika anteeks  
 Fi: on talvi

I exempel 12 diskuterar tandemparterna årstiderna och den svenskspråkiga informanten kommer ihåg att hens tandempartner tycker om vintern. Hen kommer inte på det exakta begreppet *vuodenaika* (sv. *årstid*) och använder i stället ett överordnat begrepp *aika* (sv. *tid*). Hen kommer möjligen ihåg att ordet *aika* är det andra ledet i det sammansatta ordet *vuodenaika*. Tandempartnern korrigerar hen genom att ge det korrekta ordet på finska varefter den svenskspråkiga informanten upprepar ordet och på det sättet visar att det är det ord som hen var ute efter.

I exempel 13 presenteras användning av ordprägling under en finsk interaktionssituation där tandemspråket är finska.

- (13) Sv: ää mikä on hyvä huono vaasassa  
 Fi: eihän tässä mitään vikaa oo täähän on hyvä kaupunki wasalandia tropiclandia  
 Sv: ää // ja tosi monta leik // leikkihiha ei // pihala  
 Fi: puisto  
 Sv: puisto just jä

Temat i exempel 13 är olika omgivningar i Vasa och tandemparterna diskuterar hurdana fritidsområden och fritidsanläggningar det finns i Vasa. Den svenskspråkiga tandempartnern signalerar med tvekljudet *ää* att hen har ett problem varefter hen har en lång paus. Hen föreslår först ordet *leikkihiha* (konstruerats av orden *lek* och *gård*), men förstår själv att det inte är det korrekta finska ordvalet och hittar på ett eget ord *pihala* (konstruerats av ordet *gård*) som inte existerar i finskan. Antagligen hjälper sammanhanget den finskspråkiga informanten att förstå vad hens partner menar så att hen kan ge den rätta finska motsvarigheten *puisto* (sv. *park*). Den svenskspråkiga

tandempartnern bekräftar att det var det ord hen sökte efter genom att upprepa ordet på sitt tandemspråk och därefter konstatera *just ja*.

Den sista strategin inom kategorin intralingvala strategier är omstrukturering som illustreras i exempel 14. Tandemspråket i interaktionssituationen är svenska.

(14) Sv: hund eller katt

Fi: hund därf:ör att **de e så // de tycker om att leka** det de e inte bara att sova på soffan och ja

Sv: ja jag sku också säga hund

I exempel 14 diskuterar informanterna om de föredrar hund eller katt. Den finskspråkiga informanten säger att hen tycker mer om hundar än katter och när hen motiverar sitt val använder hen omstrukturering. Hen inleder frasen med *de e så*, men avbryter varefter hen har en lång paus. Jag antar att hen söker efter något adjektiv, såsom *lekfulla* eller *aktiva*, men kommer inte på något lämpligt ord och väljer att formulera om hela satsen genom att säga *de tycker om att leka*. Omstruktureringen fungerar och den finskspråkiga informanten får sin tandempartner att förstå vad hen menar. Andraspråkstalaren får dock inte den motsvarighet som hen först sökte efter. Hen hade möjligen något adjektiv i tankarna men föreslog inte högt någon svensk motsvarighet vilket möjligen ledde till att tandempartnern inte reagerade problemet. I exemplet väljer andraspråkstalaren att omstrukturera satsen genom att använda ord som hen redan kan istället för att försöka lösa problemet som hen först hade. Karjalainen (2011: 80) påpekar genom att hänvisa till Skehan och Foster (2001) att sådana här situationerna inte utvecklar individens inläring av andraspråket eftersom hen inte lär sig nytt genom att endast koncentrera sig på aspekter som hen redan kan.

I exempel 15 illustreras användning av omformulering när den svenskspråkiga informanten talar sitt tandemspråk.

(15) Sv: sinä vaihtaa se elokuva suomeksi ja ää // sitten sinä ota se alateksti pois vaan ja kuulla ja yrittää ymmärtää se sitten sitten // ää sama tie // ää samalla samaan aikaan ajan

Fi: samaan aikaan

I exempel 15 diskuterar informanterna hur man kan öva på och upprätthålla sina språkkunskaper. Den svenskspråkiga informanten säger att ett bra sätt att göra det är att titta på filmer på målspråket utan textning och försöka förstå vad som sägs i filmerna. Det kommer fram i turen att informanten är ute efter uttrycket *samaan aikaan* (sv. *samtidigt*). Informanten har en lång paus och därefter säger hen ett tvekljud *ää* vilket jag tolkar som en signal för ett språkligt problem. Informanten upprepar orden *sama* (sv. *samma*) och *aika* (sv. *tid*) i olika former och finner slutligen den korrekta böjningen *samaan* av ordet *sama*. Hen föreslår olika former av substantivet *aika* (*aikalla aikana ajan*), men är inte säker på den korrekta böjningsformen. Den finskspråkiga tandempartnern hjälper hen genom att ge det korrekta uttrycket *samaan aikaan*.

Resultaten (se tabell 3 i kapitel 5) visar att den svenskspråkiga informanten i min studie använder omstrukturering speciellt ofta, i synnerhet i samband med finskans kasusböjningar. Det beror antagligen på att finskan har en så komplicerad grammatik, i synnerhet ifråga om 15 olika kasusböjningar (Mikkola, Koskela, Haapa-mäki-Niemi, Julin, Kauppinen, Nuolijärvi & Valkonen 2005: 457). Svenskan har inte motsvarande kasusböjningar, den har endast 2 kasusböjningar och dessutom motsvarar svenskans prepositioner och ordens placering i satserna finskans kasusböjningar (Määttä, Nordgren, Repo & Saariaho 2006: 1). Den här skillnaden mellan finskan och svenskan orsakar antagligen de problem som den svenskspråkiga informanten har med finskans kasusböjningar. Att den svenskspråkiga informanten använder omstrukturering så ofta kan även bero på att hen producerar mycket tal på sitt tandemspråk, vilket också leder till riklig användning av strategier. Att den finskspråkiga informanten inte strukturerar om sina fraser lika ofta beror möjligen på att hen inte är språkligt lika produktiv och använder relativt enkla satser och strukturer på sitt tandemspråk.

## 5.2 Användning av interlingvala strategier

I den här undersökningen omfattar interlingvala strategier (se avsnitt 3.3.3) *kodväxling*, *anpassade främmande ord* och *ordagrann översättning*. Med hjälp av följande exempel redogör jag för hur de här strategierna används i materialet.

I exempel 16 illustreras kodväxling när den finskspråkiga informanten talar sitt tandemspråk.

- (16)Fi: öö // vi har öö många // öö många roliga // ootappa  
 Sv: saker möjligen  
 Fi: a'aa **naapuri**  
 Sv: grannar  
 Fi: ja grannar där nu den här

I exempel 16 signalerar den finskspråkiga informanten att hen har problem med tvekljudet *öö* som hen yttrar flera gånger i samma tur. I slutet av turen byter hen språket till sitt modersmål genom att säga *ootappa* (sv. *vänta*) varefter hen har en lång paus. Den svenskspråkiga informanten vet inte genast vilket ord hens tandempartner är ute efter och föreslår ordet *saker*. Det är inte det ord som den finskspråkiga informanten har i tankarna och hen använder kodväxling genom att säga ordet på finska: *naapuri* (sv. *granne*). Hens tandempartner förstår det finska ordet och ger den svenska motsvarigheten. Den finskspråkiga informanten bekräftar att hen sökte efter det ordet genom att säga *ja* och därefter upprepar hen det svenska ordet *grannar* och fortsätter därefter sin redogörelse.

Även under de finska interaktionssituationerna använder den svenskspråkiga informanten kodväxling vilket kommer fram i exempel 17.

- (17) Sv: millainen on hyvä ystävä hmm mm joko ism ihminen joka on // ää on kiva sinun kanssa jaa öö // teillä on ää hauska // **med varandra**  
 Fi: toistensa kanssa  
 Sv: toistensa kanssa jes

I exempel 17 söker den svenskspråkiga informanten efter uttrycket *toistensa kanssa* (sv. *med varandra*) men kommer inte på det. Hen byter språket till sitt modersmål och säger uttrycket på svenska. Hen antar möjligtvis att hens tandempartner förstår det svenska uttrycket. Problemet blir löst när den finskspråkiga informanten ger den svenska motsvarigheten och den svenskspråkiga informanten bekräftar det genom att upprepa uttrycket och säga *jes*.

Mina resultat visar att informanterna byter språket från sitt tandemspråk till sitt modersmål. De byter inte språket till engelska även om de båda informanterna behärskar det. Samma resultat kommer också fram i Karjalainens (2011: 141) undersökning. Jag antar att informanterna byter språket till sitt modersmål därför att de anser det vara ett lätt sätt att lösa problemet eftersom informanterna är medvetna om att de förstår varandras modersmål. De kan dock även engelska men behärskar sitt modersmål bättre och har kanske därför lättare att byta till det.

En annan interlingval strategi som förekommer i undersökningsmaterialet är anpassade främmande ord. I exempel 18 illustreras användning av dem när den finskspråkiga informanten är andraspråkstalare.

- (18) Sv: när det blir större pengar använder ni något annat som inte e runt utan som är fyrkantigt  
 Fi: SKRATT // joku **se:del** ((frågande intonation)) SKRATT  
 Sv: ja  
 Fi: va oho ((förvånad gest och prosodi)) SKRATT  
 Sv: ja'å

I exempel 18 skulle den finskspråkiga informanten vilja använda substantivet *sedel* men kommer inte på det på svenska. Hen gör en gissning med *se:del*. Även om hen är osäker på ordvalet, gör hen ett försök med en svensk motsvarighet som fonetiskt liknar det finska ordet *seteli*. Gissningen råkar vara det korrekta ordvalet, men jag har tolkat ordet som anpassning, eftersom det tydligt kommer fram att informanten inte känner till ordet utan anpassar det från finskans *seteli* till svenskan. Hen signalerar med en upphöjd intonation att hen har ett problem när hen föreslår ordet och skrattar efter att ha sagt det. Jag tolkar det så att hen är osäker på korrektheten av sitt förslag och misstänker att gissningen har gått fel. Ordet uttalas med ett överlångt *e* och bokstaven *t* ändras till *d* och den sista bokstaven faller bort från det finska ordet *seteli*. När den svenskspråkiga tandempartnern säger att ordet är korrekt ser den finskspråkiga informanten förvånad ut och konstaterar *va oho* med en förvånad och upphöjd prosodi.

I exempel 19 uppstår användning av samma strategi under en finsk interaktionssituation där den svenskspråkiga informanten talar sitt tandemspråk.

- (19) Sv: sitten // no no no // öö voi että // saanko mä sanoo sen latin // latiini i stället  
 Fi: ai mitä  
 Sv: på latin  
 Fi: no sano

Tandempartnerna diskuterar fåglar i exempel 19 och den svenskspråkiga informanten ska nämna fem fåglar på finska. Hen kommer inte på så många finska fågelnamn. Det är möjligt att informanten känner att det blir för komplicerat att börja beskriva fåglarna på finska och anser det vara lättare att säga dem på latin. Hen söker efter ordet *latina* (sv. *latin*) på finska. Hen kommer inte på det exakta ordet och anpassar svenskans *latin* till att bli *latiini* vilket inte är ett finskt ord. Den finskspråkiga informanten förstår inte genast vad hens tandempartner menar, men gör det när tandempartnern säger uttrycket på svenska *på latin*. I det här fallet får den svenskspråkiga informanten inte den rätta finska motsvarigheten *latina* eftersom modersmålstalaren inte korrigerar förslaget *latiini*. Informanterna diskuterar inte problemet och på det sättet får andraspråkstalaren inte en möjlighet att lära sig nytt med hjälp av problemet (se Karjalainen 2011: 188).

Den sista interlingvala strategin i den utvalda taxonomin är ordagrann översättning som illustreras i exempel 20. Tandemspråket i interaktionssituationen är svenska.

- (20) Sv: finns det någon speciell maträtt som du vill ha på julen eller ser fram emot att få äta på julen  
 Fi: hmm // **italiens sallad** ((frågande intonation))  
 Sv: italiensk sallad  
 Fi: italiensk sallad okej

I exempel 20 diskuterar tandempartnerna finska traditioner och maträtter och den finskspråkiga informanten söker efter substantivet *italian salaatti* (sv. *italiensk sallad*). Hen kommer inte på den svenska motsvarigheten och översätter den finska benämningen direkt till svenska (*Italiens sallad*). Uttrycket är inte den exakta



motsvarigheten på svenska och den svenskspråkiga informanten korrigerar den. Därefter upprepar andraspråkstalaren den svenska motsvarigheten.

Exempel 21 illustrerar användning av ordagrann översättning när den svenskspråkiga informanten talar sitt tandemspråk.

(21) Sv: ää trettondagen // ää kolmetoispäivä

Fi: se on joku juhlapäivä

Sv: se on kolmetoista päivää joulun ää // joulun

Fi: onko sillon lucianpäivä

Sv: ei se on kolmetoista päivää jälleen ää // joulun jälkeen

I exempel 21 förekommer det ett språkligt problem när den svenskspråkiga informanten är ute efter substantivet *loppiainen* (sv. *trettondagen*) men kommer inte på den finska motsvarigheten. Hen använder ordagrann översättning genom att översätta ordet direkt från svenska till finska, men ordet *kolmetoispäivä* finns inte i finskan. Den finskspråkiga informanten signalerar att hen varken förstår det svenska ordet eller tandempartnerns försök att översätta ordet till finska. Därefter använder den svenskspråkiga informanten en parafra *se on kolmetoista päivää joulun*. Parafrasen leder till fel gissning hos modersmålstalaren och andraspråkstalaren förtydligar ytterligare sin parafra med tidsuttrycket *joulun jälkeen* (sv. *efter julen*). Det här fallet har jag inte tolkat som övergivande av samtalsämne eftersom efter att den svenskspråkiga informanten har sagt den kompletterande parafrasen avbryter läraren alla tandempartnerna i klassen för att ge instruktioner till följande uppgift. Den finskspråkiga informanten hinner sålunda inte reagera på parafrasen och det kommer därför inte fram om hen innehållsligt förstår vilken helgdag den svenskspråkiga informanten menade.

### 5.3 Användning av paralingvistiska strategier och reduktionsstrategier

Utöver språkliga strategier har även paralingvistiska strategier (se avsnitt 3.3.4) en roll i informanternas interaktion i mitt material. Paralingvistiska strategier omfattar i den här

studien *indirekt begäran om hjälp* och *icke-språklig handling*. Därtill analyserar jag i mitt material också reduktionsstrategier (se avsnitt 3.1.4) som i den utvalda taxonomin omfattar *undvikande av samtalsämne* och *övergivande av samtalsämne*. Största delen av de språkliga problem som uppstår i mitt material blir lösta på något sätt, men i de undersökta interaktionssituationerna finns även situationer där problemet inte blir löst.

Exempel 22 illustrerar undvikande av samtalsämne när den finskspråkiga informanten talar sitt tandemspråk.

- (22) Sv: va e motsatsen till smutsig på finska för att börja med  
 Fi: puhdas ren ((**upphöjd intonation och frågande gest**))  
 Sv: ja

I exempel 22 använder den finskspråkiga informanten indirekt begäran om hjälp genom att förhöja intonationen när hen säger det svenska ordet *ren*. Hen söker efter ordet *puhdas* (sv. *ren*) och har ett antagande om den svenska motsvarigheten, men signalerar med upphöjd intonation att hen inte är helt säker på om hens förslag är den korrekta svenska motsvarigheten. Samtidigt visar hen också med sin frågande gest (som innebär bland annat höjning av ögonbrynen) att hen är osäker på ordvalet. Hen använder indirekt begäran om hjälp antagligen därför att hen har en minnesbild av att *puhdas* är *ren* på svenska men vill ändå få en bekräftelse på att hens antagande är korrekt. Hens tandempartner bekräftar att den svenska motsvarigheten som hen använder är korrekt genom att svara *ja*.

Exempel 23 illustrerar användning av indirekt begäran om hjälp när den svenskspråkiga informanten är andraspråkstalare.

- (23) Sv: ää // ja sitten yksi joka on kamppailija // par ((**upphöjd intonation och frågande gest**))  
 Fi: parturi joo  
 Sv: parturi

I exempel 23 söker den svenskspråkiga informanten efter ordet *kampaaaja* (sv. (dam)frisör) och därefter *parturi* (sv. herrfrisör) men kommer inte på något av dem. Hen använder ordet *kamppailija* (sv. *kampidrottare*) som fonetiskt liknar ordet *kampaaaja* och därefter inleder sin gissning med tre första bokstäver *par* av ordet *parturi* men kommer möjligen inte på hur ordet fortsätter efter de tre första bokstäverna. Genom upphöjd intonation och frågande gest (som innebär bland annat höjning av ögonbrynen) signalerar hen att hen inte är säker på korrektheten av sitt ordval. Hens tandempartner förstår vad hen är ute efter och hjälper genom att ge den korrekta finska motsvarigheten *parturi*. Jag antar att tandempartnern väljer motsvarigheten *parturi* istället för *kampaaaja* därför att den svenskspråkiga informanten använder indirekt begäran om hjälp i samband med att hen inleder sin gissning av ordet *parturi* med *par* men fortsätter inte sin gissning till slutet.

Exempel 24 illustrerar användning av undvikande av samtalsämne som är den ena av de två reduktionsstrategier som är aktuella i den utvalda taxonomin. Tandemspråket i interaktionssituationen är svenska.

- (24) Sv: vilken var den fågel som först blir kallad till en sorts fågel och sen till slut e en svan  
 Fi: // ää // SUCKAR  
 Sv: vilken fågel e den som brukar simma i små sjöar och små lammar och man brukar ge mat åt  
 Fi: vad e den första bokstav  
 Sv: första bokstaven e a  
 Fi: **jag vet inte**

Tandempartnerna spelar Alias på svenska i exempel 24 och den svenskspråkiga informanten förklarar ett ord som den finskspråkiga informanten ska försöka gissa. Den svenskspråkiga informanten visar en bild på en ankunge, men den finskspråkiga informanten kommer inte på den svenska motsvarigheten. Hen signalerar med flera långa pauser och tvekljudet *ää* att hen har problem. Även om hen frågar med vilken bokstav ordet börjar och får veta det konstaterar hen att hen inte vet vilket ord tandempartnern är ute efter. På det sättet signalerar hen att hen inte vill fortsätta med ordet. Hen gör inga försök att gissa vilket ord den svenskspråkiga informanten är ute

efter utan säger *jag vet inte* vilket jag tolkar som undvikande. Till slut ger den svenskspråkiga tandempartnern det korrekta ordet.

Exempel 25 omfattar övergivande av samtalsämnet när den finskspråkiga informanten är andraspråkstalare.

- (25) Fi: när du jobbar o // SUCKAR // ei mulla oo tämmösiä sanoja tähän nyt  
 Sv: vad händer det på bilden  
 Fi: **jag vet inte**  
 Sv: gissa  
 Fi: **jag har ingen aning**

I exempel 25 spelar tandempartnerna ett spel där det finns bilder på olika händelser och informanterna ska berätta vad som händer på bilderna. Den finskspråkiga informanten klarar inte av att beskriva på sitt tandemspråk vad som händer på den bild som hen ska berätta om. Hen börjar med en fras, men blir sedan tyst, suckar och kommenterar på sitt förstaspråk att hen inte kan sådana ord som hen upplever att hen behöver för att beskriva händelserna på bilden. Den svenskspråkiga informanten uppmuntrar sin tandempartner att försöka gissa fram, men den finskspråkiga informanten signalerar att hen inte vill fortsätta med temat genom att säga att hen inte har någon aning om de ord med vilka hen kunde beskriva bilden. Efter turen med uttrycket *jag har ingen aning* byter tandempartnerna samtalsämnet.

I de interaktionssituationer i mitt undersökningsmaterial där den svenskspråkiga informanten talar sitt tandemspråk finska finns inga undvikanden eller övergivanden av ord, uttryck eller samtalsämne. Under de finska tandemlektionerna gör den svenskspråkiga informanten varje gång så många försök att problemet blir löst på något sätt. I de situationer där den finskspråkiga informanten använder reduktionsstrategier möjliggörs hens inläring av andraspråket inte eftersom reduktionsstrategierna innebär att individen låter bli att nå sina kommunikativa mål och att försöka lösa språkliga problem. Sålunda låter hen bli att lära sig nytt med hjälp av problemen. (Se Færch & Kasper 1983: 54; Karjalainen 2011: 66, 89).

## 6 SLUTDISKUSSION

Syftet med den här avhandlingen pro gradu har varit att ta reda på hurdana inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier två informanter, en finskspråkig och en svenskspråkig, använder när de interagerar på det andra inhemska språket på en frivillig klasstandemkurs. Det andra inhemska språket syftar till informanternas tandemspråk, svenska hos den finskspråkiga informanten och finska hos den svenskspråkiga informanten. Jag har undersökt vilka inlärningsstrategier informanterna använder för att styra och utveckla sin inläring före och under klasstandemlektionerna och hurdana kommunikationsstrategier de använder när de stöter på språkliga problem i interaktionen på det andra inhemska språket. (Se avsnitt 1.1.)

Inlärningsstrategierna har analyserats med hjälp av enkätsvar (se bilaga 2) och interaktionen under fyra inspelade klasstandemlektioner där informanterna interagerar ungefär två timmar på svenska och två timmar på finska. Kommunikationsstrategierna har undersökts med hjälp av de fyra inspelade klasstandemlektionerna. Videoinspelningarna hör till projektet *Klasstandem – ett forsknings- och utvecklingsprojekt inom undervisningen i det andra inhemska språket*. (Se avsnitt 1.2.) Undersökningen är en kvalitativ fallstudie med två informanter vars strategianvändning jag har studerat ur olika synvinklar och diskuterat främst verbalt i min resultatredovisning. Undersökningen har även haft drag av kvantitativ metod eftersom jag har räknat antalet turer, sekvenser med problem och förekomster av olika kommunikationsstrategier hos mina informanter och diskuterat de här antalen i resultatredovisning. Undersökningen har även haft drag av komparativ metod eftersom jag har jämfört informanternas strategianvändning med varandra och mina resultat ifråga om kommunikationsstrategier med Karjalainens (2011) resultat ifråga om FinTandemdeltagares kommunikationsstrategier. (Se avsnitt 1.3.) I analysen av inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier har jag valt existerande taxonomier eftersom de har visat sig vara tillämpliga för mitt material. Inlärningsstrategierna har jag analyserat med hjälp av en anpassad version av O'Malleys och Chamots (1990: 46) taxonomi (se tablå 1 i avsnitt 3.2) och för kommunikationsstrategier har jag använt Karjalainens (2011: 67) taxonomi (se tablå 2 i avsnitt 3.3.1).

Mina resultat visar att informanterna använder olika inlärningsstrategier för att styra, utveckla och främja sin inläring av det andra inhemska språket i en klasstandemkurs. När det gäller de metakognitiva strategier som fokuseras i frågeformuläret anger de båda informanterna att de har målsättningar i sin inläring. Därtill anger den finskspråkiga informanten att hen evaluerar sin inläring. De båda informanterna anger att de inte förbereder sig för tandemlektionerna. När det gäller kognitiva strategier anger de båda att de upprepar, översätter och använder nya ord och uttryck i sina egna satser efter att ha lärt dem. De anger att de inte skriver ner nya ord och uttryck eller sammanfattar efter lektionen vad de har lärt sig. Dessutom anger den finskspråkiga informanten att hen hittar på synonymer till nya ord och uttryck. När det gäller sociala och affektiva strategier anger de båda informanterna att de ber sin tandempartner att precisera svåra ord och uttryck och ge återkoppling om tandemspråkets korrekthet. De båda skriver också att det är viktigt att kunna det andra inhemska språket och att det känns trevligare och mer avslappnande att lära sig det i klasstandem än i vanliga skolkurser. Därtill anger den svenskspråkiga informanten att hen aktiverar sig själv att tala finska före och under tandemlektionerna. Även de inspelade interaktionssituationerna i klasstandemkursen visar att informanterna upprepar, använder nya ord i egna satser och ber sin tandempartner att precisera. De båda använder alltså främst kognitiva och sociala samt affektiva inlärningsstrategier. Informanterna har några individuella skillnader ifråga om sina metakognitiva, kognitiva och affektiva strategier.

Min hypotes var att de båda informanterna skulle använda i synnerhet planering, evaluering och samarbete i klasstandem eftersom Otto (2002: 41–42) betonar att de här inlärningsstrategierna är viktiga i tandem. Antagande som gäller planering stämmer delvis överens med informanternas svar och delvis inte eftersom informanterna har målsättningar i kursen men de förbereder inte sig för lektionerna. Antagande som gäller evaluering stämmer också delvis med informanternas svar och delvis inte eftersom den ena evaluerar sin inläring och den andra gör inte det. Antagande som gäller samarbete stämmer överens med svaren eftersom de båda informanterna anger att de använder det. Användning av samarbete kommer fram även i videoinspelningarna.

Att informanterna använder just de här typerna av inlärningsstrategier som förekommer i mitt material kan bero på att de anser att de på de sätten lär sig sitt tandemspråk effektivare och kommer bättre ihåg det som de lär sig (se O'Malley & Chamot 1990: 43). En orsak till att de inte använder alla strategier som finns i frågeformuläret är möjligen att de anser att en del av dem är onödiga och att de når sina mål genom att använda bara vissa strategier. Det är också möjligt att eftersom informanterna är gymnasister, har de möjligen inte bekantat sig med så många olika strategier. Lärarna undervisar kursdeltagarna i användning av inlärningsstrategier på klasstandemkursen och det kommer även fram under en inspelad lektion, men en del av strategierna är relativt abstrakta (såsom mentala representationer, inferens och deduktion) och möjligen svåra att utnyttja i muntlig interaktion och under en relativt kort kurs.

Mina resultat visar att de båda informanterna använder flitigt kommunikationsstrategier vid språkliga problem i deras interaktion på tandemspråket. De använder främst genomförandestrategier som är de enda strategier som anses främja språkinläringen (Færch och Kasper 1983: 54; Karjalainen 2011: 66). Den finskspråkiga informanten använder främst interlingvala strategier (se avsnitt 3.3.3) som baserar sig på hans modersmål finska. Den mest frekventa strategin hos hen är kodväxling. Den svenskspråkiga informanten använder främst intralingvala kommunikationsstrategier (se avsnitt 3.3.2) som baserar sig på hans tandemspråk finska. Den mest frekventa strategin hos hen är omstrukturering. De här resultaten tyder åtminstone delvis på att andraspråkkunskaper hos den svenskspråkiga informanten är på högre nivå än hos den finskspråkiga informanten eftersom inlärare med avancerade språkkunskaper brukar ta sig till intralingvala strategier och inlärare med mindre avancerade språkkunskaper brukar ta sig till interlingvala strategier (Bialystok 1983: 107–109). Paralingvistiska strategier använder informanterna ungefär lika mycket. Reduktionsstrategier används endast av den finskspråkiga informanten. De största skillnaderna mellan informanterna berör användning av intralingvala och interlingvala strategier samt reduktionsstrategier. Jämfört med Karjalainens (2011) resultat använder den svenskspråkiga informanten oftare samma strategier som Karjalainens informanter.

Min hypotes var att informanterna skulle stöta på språkliga problem när de interagerar på sitt tandemspråk vilket stämmer överens med mina resultat. På basis av Karjalainens (2011: 122, 141) resultat ifråga om FinTandemdeltagares användning av kommunikationsstrategier och Rajamäkis (2013: 46–64) resultat ifråga om språkbadslevers användning av kommunikationsstrategier antog jag att även klasstandemdeltagare skulle använda främst intralingvala strategier. Antagandet stämmer överens med strategianvändning hos den svenskspråkiga informanten men inte hos den finskspråkiga. Jag antog att mina informanter skulle använda främst direkt begära om hjälp när det gäller intralingvala strategier och kodväxling när det gäller interlingvala strategier. Resultaten visar att mina informanter använder främst omstrukturering av intralingvala strategier vilket inte stämmer överens med mitt antagande. Av interlingvala strategier använder de främst kodväxling till sitt modersmål vilket stämmer överens med mitt antagande. Jag antog att informanterna skulle använda ungefär likadana kommunikationsstrategier men resultaten visar att det finns skillnader mellan deras strategianvändning. Jag antar att informanterna använder de här typerna av strategierna därför att de upplever att de fungerar och leder snabbt till lösning.

På vissa ställen i materialet har det varit svårt att hålla isär olika kommunikationsstrategier och tolka om det exempelvis är fråga om ordprägling eller anpassade främmande ord eftersom de kategorierna ligger innehållsligt relativt nära varandra. Också Karjalainen (2011: 132) har haft likadana typer av problem. Ett exempel på en situation där ordprägling och anpassning har varit svårt att hålla isär är ordet *slotti* under en interaktionssituation på finska i mitt material. Av sammanhanget kan jag dra slutsatsen att den svenskspråkiga informanten har anpassat ordet från sitt modersmål, från det svenska ordet *slott*. Ändå kan jag inte vara helt säker på att det är fråga om just anpassning. Användning av reduktionsstrategier har även varit problematiskt att identifiera eftersom det inte alltid kommer så tydligt fram i materialet om informanten inte förstår tandempartnern och är därför tyst i interaktionssituationen eller om hen undviker något ord eller uttryck. I vissa fall har det varit svårt att veta om informanten undviker något ord eller uttryck eller blir avbruten av sin tandempartner efter att hen har haft en paus och det här problemet har även Rajamäki (2013: 75) diskuterat i sin undersökning.



Det finns olika faktorer som kan ha påverkat informanternas användning av kommunikationsstrategier i min studie. En faktor är informanternas sätt att delta i interaktionen vilket möjligen påverkar deras strategianvändning. Det kommer fram i resultaten att den svenskspråkiga informanten är språkligt produktiv och använder rikligt med kommunikationsstrategier, i synnerhet intralingvala. Hen verkar ha ett aktivt sätt att delta i interaktionen på tandemspråket. Hen försöker använda sitt tandemspråk hela tiden, vågar ta risker genom att föreslå ord och uttryck på finska även om hen signalerar att hen är osäker på sina ordval och uttrycksval. (Se Abrahamsson 2009: 214–215.) Att våga använda tandemspråket möjliggör hens utveckling av det vilket möjligen är en orsak till att hens tandemspråkkunskaper är på högre nivå. Det påverkar möjligen att hen tar sig främst till intralingvala strategier. (Se Bialystok 1983: 107–109.) Den finskspråkiga informanten är däremot relativt försiktig med sina förslag och har antagligen ett försiktigare sätt att delta i interaktionen på tandemspråket vilket möjligen leder till att hen inte utvecklar sitt tandemspråk lika mycket som den svenskspråkiga informanten och tar sig därför främst till interlingvala strategier. (Se Abrahamsson 2009: 214–215; Bialystok 1983: 107–109.) Att hen är mindre produktiv på tandemspråket är möjligen orsaken till att hen inte använder kommunikationsstrategier lika flitigt som den svenskspråkiga informanten.

Abrahamsson (2009: 207) lyfter fram att individens motivation och attityder till målspråket och inläring av det påverkar hur mycket hen anstränger sig språkligt med uppgifter. På en inspelad lektion i mitt material kommenterar den svenskspråkiga informanten att hen vill satsa på sin prestation på gymnasiet och göra sitt bästa. Den finskspråkiga informanten kommenterar på en inspelad lektion att skolan inte är det viktigaste i livet för hen utan hen vill satsa mer på sina hobbyer och har därför mindre tid för skoluppgifterna. Trots det här anger hen i frågeformuläret att hen använder sådana inlärningsstrategier som kräver efterarbete hemma. Det kan bero på att hen skriver i frågeformuläret att klasstandem är en bra och trevlig språkinlärningsmodell. Attityder som informanterna visar sig ha till skolan påverkar antagligen hur motiverade de är att satsa på sin inläring och användning av tandemspråket vilket i sin tur påverkar hurdana inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier de använder. När det gäller användning av inlärningsstrategier (se kapitel 4) kommer det fram i frågeformuläret att

ingen av informanterna förbereder sig för tandemlektionerna på förhand. Om gymnasisterna, i synnerhet de vars sätt att delta i interaktionen är försiktigt, förberedde sig för lektionerna exempelvis genom att repetera ord som hör till temat skulle de möjligen ha lättare att delta i interaktionen och således även lättare att använda och utveckla sina kunskaper i tandemspråket. (Se Abrahamsson 2009: 207, 213.)

En faktor som även kan ha påverkat informanternas användning av kommunikationsstrategier är att interaktionssituationerna har spelats in på video så att informanterna har varit medvetna om det. Att veta att de inspelade diskussionerna kommer att tittas på och undersökas kan ha förorsakat att den finskspråkiga informanten inte har kunnat diskutera lika ledigt som utan videoinspelningar eller hen har varit rädd för misstag. Det här kan ha hänt även om det utvalda paret frivilligt har låtit projektgruppen undersöka dem. Om informanten har velat säga något men varit osäker på ett visst ord eller uttryck kan det hända att hen inte har vågat försöka lösa problemet med hjälp av kommunikationsstrategier. Videoinspelningen kan alltså ha förorsakat att informanten har velat tala korrekt språk och främst sagt de ord och satser som hen har ansett vara grammatiskt och innehållsligt korrekta och låtit bli att göra gissningar. Det kan ha lett till att informanten har låtit bli att använda intralingvala strategier som baserar sig på tandemspråket.

En faktor till som kan ha påverkat valet av kommunikationsstrategier kan vara behovet av kunskaper i det andra inhemska språket i samhället. Även om Vasa stad är tvåspråkig, är finskan ett majoritetsspråk och svenskan ett minoritetsspråk, vilket betyder att finskan behövs och används mera än svenskan (Finlands kommunförbund 2015; Björklund & Mård-Miettinen 2011: 154). Den svenskspråkiga informanten har troligtvis behövt kunna finska redan innan hen började studera det i skolan och har haft en möjlighet att utveckla sitt ordförråd i finska. Hen har troligtvis sett, hört och behövt använda finska i olika kontexter utanför skolan. Det kan vara också en orsak till att hens finskkunskaper är på högre nivå vilket leder till att hen tar sig till intralingvala strategier (se Bialystok 1983: 107–109). Hen kommenterar i frågeformuläret att hen är medveten om att det är viktigt att kunna finska i synnerhet i arbetslivet i Finland och är antagligen därför motiverad att flitigt använda och utveckla sin finska genom att lösa språkliga

problem med hjälp av användning av kommunikationsstrategier. Den finskspråkiga informanten däremot har antagligen inte behövt svenska så mycket utanför skolan och har därför inte exempelvis ett så stort ordförråd i svenska. Det är även en möjlig orsak till att hen tar sig främst till interlingvala strategier som baserar sig på hens modersmål (se Bialystok 1983: 107–109).

När det gäller analys av inlärningsstrategier finns det aspekter som jag kunde ha gjort annorlunda i min undersökning. Jag anser att jag kunde ha valt en mer detaljerad taxonomi för inlärningsstrategier och frågeformuläret (se bilaga 2) kunde ha omfattat frågor om flera slags strategier än det gör. Av O'Malleys och Chamots (1990: 46) taxonomi (se tablå 1 i avsnitt 3.2) kunde jag ha tagit med flera strategier och även anpassat den mer genom att tillägga inlärningsstrategier av andra, mer detaljerade taxonomier. På det sättet kunde jag ha fått en mångsidigare uppfattning om hur informanterna styr och utvecklar sin egen inläring av det andra inhemska språket i klasstandem.

Eftersom det är fråga om en fallstudie med två informanter kan undersökningens resultat inte generaliseras. De gäller endast de informanter vars strategianvändning den här studien har koncentrerat sig på. Informanterna har valts slumpmässigt och om de hade varit andra gymnasister skulle resultaten eventuellt ha varit annorlunda. För att kunna dra generaliserbara resultat borde man undersöka strategianvändningen hos ett stort antal informanter. (Se Laine m.fl. 2007: 130–134.) Resultaten i den här avhandlingen kan användas av sådana som forskar i andraspråksinläring och i synnerhet i tandemläring. Resultaten kan hjälpa lärare som jobbar med klasstandem att utveckla kursmodellen vid behov. Även alla som är intresserade av temat kan dra nytta av undersökningens resultat. I framtiden skulle det vara nyttigt och intressant att undersöka klasstandem vidare och exempelvis ta reda på strategianvändning hos flera individer i olika årskurser. Det skulle också vara intressant att utöver den frivilliga tandemkursen koncentrera sig på deltagares strategianvändning i interaktionen på de obligatoriska tandemkurserna.

## LITTERATUR

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Sjätte upplagan. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok, Ellen (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. I: Færch, Claus and Gabriele Kasper (Eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. 107–109.
- Bialystok, Ellen & Eric Kellerman (1997). On psychological plausibility in the study of communication strategies. I: Kasper, Gabriele and Eric Kellerman (Eds.): *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman. 32–33.
- Björklund, Siv & Karita Mård-Miettinen (2011). Kielikylpylasten ja –nuorten monikielinen toimijuus. I: Mäntylä, Niina (toim.): *Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina* [online]. Tutkimuksia 297. Oikeustiede 17. Julkisoikeus. Vaasan yliopisto. [Citerat 1.10.2014.] Tillgänglig: [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-379-0.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-379-0.pdf)
- Brammerts, Helmut (2002). Apprendre en tandem. Principes et objectifs. I: Helmling, Brigitte (Red.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier. 19–21.
- Brammerts, Helmut & Mike Calvert (2002). Apprendre en communiquant. I: Helmling, Brigitte (Red.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier. 36–37.
- Brammerts, Helmut, Bengt Johnsson, Karin Kleppin & Lidia Santico Saco (2002). Le conseil individualisé dans différents contextes. I Helmling, Brigitte (Red.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier. 70.
- Buss, Martina (2002). *Verb i språkbudselevs lexikon. En sociolinguistisk studie i andraspråket* [online]. Acta Wasaensia nr. 105. Språkvetenskap 22. [Citerat 15.1.–17.1.2015]. Tillgänglig: [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_951-683-974-6.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-974-6.pdf)
- Færch, Claus & Gabriele Kasper (1983). Plans and strategies in foreign language communication. I: Færch, Claus and Gabriele Kasper (Eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. 37–3; 46–52.
- Færch, Claus & Gabriele Kasper (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning* 34:1. 49.

- Finlands kommunförbund (2015). *Svensk- och tvåspråkiga kommuner* [online]. [Citerat 5.2.2015]. Tillgänglig: <http://www.kommunerna.net/sv/kommuner/svensk-tvasprakiga/Sidor/default.aspx>
- FinTandem (2013). *Tandemoppiminen* [online]. [Citerat 25.10.2013]. Tillgänglig: <http://fintandem.vaasa.fi/Suomeksi/Etusivu>
- Green-Vänttinen, Maria (2001). *Lyssnaren i fokus. En samtalsanalytisk studie i uppbackningar*. Studier i nordisk filologi 79. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Hammarberg, Björn (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (Red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 36–38, 58–61.
- Holme, Idar Magne & Bernt Krohn Solvang (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Holstein, Silke & Ingelore Oomen-Welke (2006). *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Partner*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Jurkka, Johanna (2014). Tandemopiskelu rohkaisee juttelemaan vieraalla kielellä [online]. [Citerat 5.3.2015]. *Pohjalainen* 16.9.2014. Tillgänglig: <http://www.pohjalainen.fi/uutiset/maakunta/tandem-opiskelu-rohkaisee-juttelemaanvieraalla-kielell%C3%A4-1.1684734>
- Jyväskylän yliopisto (2013). *Vertaileva tutkimus* [online]. [Citerat 27.10.2013]. Tillgänglig: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmolku/utkimusstrategiat/vertaileva-tutkimus>
- Järvisalo, Salla (2012). *Fintandemdeltagares språkfärdigheter och målsättningar i språkparet finska-svenska*. Kandidatavhandling i svenska språket. Vasa universitet.
- Järvisalo, Salla (2014). Klasstandem. E-post till Åsa Löf. 13.11.2014.
- Karjalainen, Katri (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion* [online]. Acta Wasaensia nr 244. Språkvetenskap 43. Vaasan yliopisto. [Citerat 30. 10.2013–12.11.2013]. Tillgänglig: [http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-354-7.pdf](http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-354-7.pdf)
- Karjalainen, Katri, Michaela Pörn, Fredrik Rusk & Linda Björkskog (2013). Classroom tandem – Outlining a Model for Language Learning and Instruction [online]. *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)*. 6 (1). 168–169. [Citerat 24.2.2015]. Tillgänglig: [http://www.iejee.com/6\\_1\\_2013/IEJEE\\_6\\_1\\_karjalainen\\_rusk\\_porn\\_bjorkskog.pdf](http://www.iejee.com/6_1_2013/IEJEE_6_1_karjalainen_rusk_porn_bjorkskog.pdf)

- Kasper, Gabriele & Eric Kellerman (1997). Sociolinguistic perspectives. I: Kasper, Gabriele and Eric Kellerman (Eds): *Communication strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman. 275–276.
- Klasstandem (2015). [Online]. [Citerat 26.2.2015]. Tillgänglig: <http://www.klasstandem.com/>
- Laine, Markus, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (2007). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laurén, Christer (2006). *Tidig inlärnning av flera språk. Teori och praktik*. Tutkimuksia 274. Språkvetenskap 45. Vasa: Vaasan yliopisto.
- Lindström, Jan (2008). *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Första upplagan. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Little, David (2002). Autonomie de l'apprenant. I: Helmling, Brigitte (Red.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier. 26.
- Mikkola, Anne-Maria, Lasse Koskela, Heljä Haapamäki-Niemi, Anita Julin, Anneli Kauppinen, Pirkko Nuolijärvi & Kaija Valkonen (2005). Käsikirja. Äidinkieli ja kirjallisuus. 1.–3. painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Määttä, Olli, Anders Nordgren, Heid Repo & Merja Saariaho (2006). *Dags Grammatik*. 1.–5. painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Norrby, Catrin (2004). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- O'Malley, J. Michael & Anna Uhl Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otto, Erik (2002). Stratégies d'apprentissage: comment apprendre de manière efficace. I: Helmling, Brigitte (Red.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier. 41–42.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Patel, Runa & Bo Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.

- Pörn, Michaela & Katri Karjalainen (2013). Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext [online]. *Kielikoulutuspolitiikan verkosto* 10.5.2013. [Citerat 13.2.2015]. Tillgänglig: <http://www.kieliverkosto.fi/article/klasstandem-i-en-tva-sprakig-skolkontext/>
- Rajamäki, Henni (2013). *Språkbadslevers användning av kommunikationsstrategier. En studie av gruppdiskussioner i årskurserna 3,6 och 9* [online]. Avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa universitet. [Citerat 4.2.2014]. Tillgänglig: <http://www.tritonia.fi/?d=244&g=abstract&abs=5335>
- Schmelter, Lars (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Springler, Claude (2002). Préface. I: Helmling, Brigitte (Red.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier. 1–2.
- Tarone, Elaine (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. *ON TESOL '77: Teaching and Learning English as a second Language: Trends in Research and Practice. Selected papers from the eleventh Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, Florida, April 26–May 1, 1977*. Washington, D.C: TESOL. 194. [Online]. 197–198. [Citerat 8.12.2013]. Tillgänglig: <http://www.eric.ed.gov/PDF/S/ED187115.pdf>
- Tarone, Elaine (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language learning* [online]. [Citerat 13.11.2014]. 419–420, 429. Tillgänglig: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x/pdf>
- Trost, Jan (2012). *Enkätboken*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur AB.
- Utbildningsstyrelsen (2003). *Grunderna för gymnasiets läroplan* [online]. [Citerat 28.10.2014]. Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf>
- Vaasan lyseon lukio (2014). *Opetussuunnitelma. Ruotsi A* [online]. [Citerat 29.10.2014]. Tillgänglig: <http://lyseo.vaasa.fi/opiskelijoille/opetussuunnitelma#rua>
- Vasa gymnasium (2005). *Läroplan. Finska* [online]. [Citerat 30.10.2014]. Tillgänglig: [http://gymnasium.vaasa.fi/VG%20planer/VG%201%C3%A4roplan05\\_re%20h%C3%B6sten%2010.pdf](http://gymnasium.vaasa.fi/VG%20planer/VG%201%C3%A4roplan05_re%20h%C3%B6sten%2010.pdf)
- Viberg, Åke (1987). *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

## BILAGA 1: Transkriptionsprinciper

I transkriptionerna har använts samma principer som i Karjalainens (2011: 224) doktorsavhandling.

- Alla yttranden har transkriberats, oberoende av språk
- Versaler och skiljetecken har inte använts
- Orden har transkriberats enligt den standardspråkliga skriftformen när talaren har använt den
- Talspråkliga yttranden har transkriberats på samma sätt som de har uttalats, t.ex.
  - den/det = de
  - jag = ja
  - någon/någonstans = nån/nånstans
  - vad = va
  - är = e
- För långa vokaler har markerats med kolon (:)
- Harklings- och tvekljud har transkriberats så fonetiskt lika som möjligt (mm'm osv.)
- Olika ljud har skrivits med versaler (SKRATTAR, SUCKAR osv.)

Andra tecken:

[	överlappning börjar
]	överlappning slutar
-	plötsligt avbrott
//	en lång paus
understrykning	betoning
()	transkriptionen är osäker
(xxx)	ej uppfarbart
(())	transkriberarens kommentarer om icke-språkliga strategier, t.ex. ((osäker eller frågande intonation))



## BILAGA 2: Klasstandemparets inlärningsstrategier

Frågeformuläret är avsett för ett par som deltar i en klasstandemkurs. Frågorna gäller inlärningsstrategier som paret använder för att förbereda sig för och lära sig det andra inhemska språket under klasstandemlektionerna. Svaren förblir anonyma och behandlas konfidentiellt. Svaren används som material i min avhandling pro gradu vid Vasa universitet.

Salla Järvisalo

1. Förbereder du dig för finskspråkiga diskussioner före lektionerna?

Ja	Nej

Om ja, hur?

- Kollar ord och uttryck som kommer att behövas i diskussioner
- Tränar grammatik
- Talar finska utanför skolan
- Läser finskspråkiga texter
- Tittar på finskspråkiga program och filmer
- Annat, vad?


---



---



---



---

2. Har du målsättningar i din inlärn timer av finska?

Ja	Nej

Om ja, hurdana?

- Förbättra uttal och flyt i tal
- Förbättra hörförståelse
- Förbättra ordförråd
- Annat, vad?


---



---



---



---

3. Evaluerar du din inläring av finska?

Ja	Nej

Om ja, vad evaluerar du?

- Hur flytande du talade
- Hur bra du förstod din partner
- Vilka nya ord och uttryck du lärde dig
- Annat, vad?


---



---



---



---

Om ja, hur ofta?

- Efter varje klasstandemlektion
- Då och då under klasstandemkursen
- I slutet av klasstandemkursen


4. Fortsätt följande satser enligt dina åsikter.

Jag tycker att finska är \_\_\_\_\_ och \_\_\_\_\_ att lära sig i skolan.

Jag tycker att finska är \_\_\_\_\_ och \_\_\_\_\_ att lära sig i klasstandem.

Jag tycker att det är \_\_\_\_\_ och \_\_\_\_\_ att kunna finska.

5. Aktiverar du dig själv att tala finska före och under lektionerna?

Ja	Nej

Om ja, hur?

---



---



---



---

6. Ber du din partner precisera om du inte förstår vad hon/han säger?

Ja	Nej

7. Ber du din partner ge återkoppling om korrekthet i din finska (t.ex. ordval och grammatik)?

Ja	Nej

8. Skriver du ner nya ord och uttryck som förekommer i diskussioner?

Ja	Nej

9. Använder du nya ord och uttryck i egna satser efter att ha lärt dig dem?

Ja	Nej

10. Upprepar du nya ord och uttryck på finska?

Ja	Nej

11. Hittar du på synonymer till ord och uttryck på finska?

Ja	Nej

12. Översätter du nya ord och uttryck för dig själv?

Ja	Nej

13. Sammanfattar du efter lektionerna vad du har lärt dig?

Ja	Nej

14. Annat du vill kommentera?

---

---

---

---

---

Tack för dina svar!