



VAASAN YLIOPISTO

KATRI KARJALAINEN

# Interaktion som mål och medel i FinTandem

*Strategier och orientering vid problem  
i språkproduktion*

ACTA WASAENSIA NR 244

---

SPRÅKVETENSKAP 43

UNIVERSITAS WASAENSIS 2011

Förgranskare

Professor Gisela Håkansson  
Lunds universitet  
Språk- och litteraturcentrum  
Box 201  
SE-221 00 Lund  
Sverige

Professor Maisa Martin  
Jyväskylä universitet  
Institutionen för språk  
PB 35  
FI-40014 Jyväskylä universitet  
Finland

|  |  |                        |
|--|--|------------------------|
| <b>Julkaisija</b><br>Vaasan yliopisto  | <b>Julkaisuajankohta</b><br>Elokuu 2011                        |                        |
| <b>Tekijä(t)</b><br>Katri Karjalainen  | <b>Julkaisun tyyppi</b><br>Monografia                          |                        |
|  | <b>Julkaisusarjan nimi, osan numero</b><br>Acta Wasaensia, 244 |                        |
| <b>Yhteystiedot</b><br>Vaasan yliopisto<br>Pohjoismaiset kielet<br>PL 700<br>FI-65101 Vaasa<br>sähköposti katri.karjalainen@uwasa.fi   | <b>ISBN</b><br>978-952-476-354-7                               |                        |
|  | <b>ISSN</b><br>0355-2667, 1235-791X                            |                        |
|  | <b>Sivumäärä</b><br>244  | <b>Kieli</b><br>Ruotsi |
| <b>Julkaisun nimike</b><br>Vuorovaikutus tavoitteena ja välineenä FinTandemissa – Strategiat ja suuntautuminen kielen tuottamisen ongelmatilanteissa   |  |                        |
| <b>Tiivistelmä</b><br>Työn tavoitteena on tarkastella, miten toisen kielen oppijat käyttävät kommunikaatiostrategioita (KS) ratkaistessaan ongelmia kielen tuottamisessa ja minkälaisia oppimismahdollisuuksia tämä luo. Lähestyn aihetta tarkastelemalla tilanteita, joissa oppijat osoittavat ongelmia puheen tuottamisessa, ratkaisevat niitä KS:iden avulla ja käyttävät oppimisstrategioita (OS) kyseisissä tilanteissa. Tutkin myös, kuinka oppijat KS:ita käyttäessään suuntautuvat kielitaidon osa-alueisiin: sujuvuuteen, tarkkuuteen ja kompleksisuuteen.<br><br>Aineistossa seurataan 8 FinTandem-paria 24 äänitteen (n. 21 tuntia) avulla. Kieli-parina on suomi-ruotsi ja ensisijaiset informantit ovat suomenkielisiä ruotsin kielen oppijoita. Informantit ovat nauhoittaneet tapaamisiaan kolmeen otteeseen lukuvuoden 2006-2007 aikana. Aineistosta on poimittu ja litteroitu sekvenssit, joissa oppijat ilmaisevat ongelmia puheen tuottamisessa. Näistä sekvensseistä on identifioitu KS:t, OS:t sekä ongelmia aiheuttaneet ilmaukset.<br><br>Tutkitussa aineistossa oppijoiden osoittamat puheen tuottamisen ongelmat ilmenevät sana- ja fraasitasolla, esim. syntaksia ei merkitä ongelmalliseksi eikä siitä siksi keskustella. Saman aiheen pitempiaikainen käsittely johtaa keskeisten ilmausten luonnolliseen toistoon, mikä mahdollistaa keskittymisen eri aspekteihin ja kielitaidon osa-alueisiin. Kielen tuottamisen ongelmia ratkaistaan aineistossa pääasiassa kielensisäisten KS:iden avulla, mikä osoittaa pyrkimystä kohdekieliseen ilmaisuun. Tässä suhteessa tulee ilmi ero kahden informanttiryhmän välillä: työsäkäyvä ryhmä käyttää enemmän kieltenvälisiä KS:ita kuin opiskelijat, joiden KS:iden käyttö painottuu merkittävästi kielensisäisiin strategioihin. Keskustelut eri aiheista sisältävät jaksoja, joissa keskittyminen puheen tuottamisen ongelmiin johtaa kielen ja kielitaidon osa-alueiden nostamiseen keskustelun pääaiheeksi. Näiden jaksosten jälkeen informantit palaavat takaisin alkuperäiseen aiheeseen. FinTandemissa vuorovaikutus on siis sekä kielenoppimisen väline että tavoite. |  |                        |
| <b>Asiasanat</b><br>toisen kielen oppiminen, tandemoppiminen, kielen tuottaminen, kommunikaatiostrategia, oppimisstrategia, sujuvuus, tarkkuus, kompleksisuus  |  |                        |



|  |  |                         |
|--|--|-------------------------|
| <b>Utgivare</b><br>Vaasan yliopisto  | <b>Utgivningstid</b><br>Augusti 2011                     |                         |
| <b>Författare</b><br>Katri Karjalainen   | <b>Typ av publikation</b><br>Monografi                   |                         |
|  | <b>Publikationsserie, -nummer</b><br>Acta Wasaensia, 244 |                         |
| <b>Kontaktuppgifter</b><br>Vasa universitet<br>Nordiska språk<br>PB 700<br>FI-65101 Vasa<br>e-post katri.karjalainen@uwasa.fi  | <b>ISBN</b><br>978-952-476-354-7                         |                         |
|  | <b>ISSN</b><br>0355-2667, 1235-791X                      |                         |
|  | <b>Sidoantal</b><br>244                                  | <b>Språk</b><br>Svenska |
| <b>Publikationens titel</b><br>Interaktion som mål och medel i FinTandem – Strategier och orientering vid problem i språkproduktion  |  |                         |
| <b>Sammandrag</b><br>Syftet med avhandlingen är att studera hur andraspråkstalare använder kommunikationsstrategier (KS) för att lösa problem i språkproduktionen och hurdana möjligheter till språkinläring som skapas då de hanterar problemen. Jag närmar mig ämnet genom att studera markerade KS och i samband med dem även inlärningsstrategier (LS). Därtill uppmärksammas hur inlärare vid användning av KS orienterar sig mot tre dimensioner av språkförmågan: flyt, korrekthet och komplexitet.<br><br>Materialet består av 24 audiobandade samtal (ca 21 timmar) av 8 FinTandempar med språkparet svenska-finska. De primära informanterna är finskspråkiga inlärare av svenska. Paret har bandat sina träffar vid tre tillfällen under läsåret 2006-2007. Ur materialet har jag excerperat och transkriberat sekvenser där inlärare markerar problem i språkproduktionen, identifierat olika KS och LS i sekvenserna och granskat vilka uttryck som orsakat problemen.<br><br>I det studerade materialet gäller markerade problem i språkproduktionen lexikal nivå och frasnivå medan t.ex. syntax inte markeras som problematisk och således inte diskuteras. Då ett tema behandlas under en längre tid erbjuder detta möjligheter till naturlig repetition av aktuella uttryck, vilket möjliggör koncentration på olika aspekter och på olika dimensioner. Problem i språkproduktionen löses främst med intralingvala KS, vilket visar inlärnarnas vilja att hålla sig till målspråket. I denna aspekt märks dock en skillnad mellan de två informantgrupperna då de som är ute i arbetslivet använder mer interlingvala KS än studerande som övervägande baserar sina KS på målspråket. Informanternas diskussioner om olika teman innehåller exkurser där problem i språkproduktionen leder till explicit fokus på språket och på de olika dimensionerna. Efter exkurserna återgår informanterna alltid till det aktuella temat. I FinTandem utgör interaktion således både ett medel för inläring och ett mål i sig. |  |                         |
| <b>Nyckelord</b><br>andraspråksinläring, tandem-inläring, interaktion, språkproduktion, kommunikationsstrategier, inlärningsstrategier, flyt, korrekthet, komplexitet  |  |                         |



|  |   |                            |
|--|---|----------------------------|
| <b>Publisher</b><br>Vaasan yliopisto   | <b>Date of publication</b><br>August 2011               |                            |
| <b>Author(s)</b><br>Katri Karjalainen  | <b>Type of publication</b><br>Monograph                 |                            |
|  | <b>Name and number of series</b><br>Acta Wasaensia, 244 |                            |
| <b>Contact information</b><br>University of Vaasa<br>Department of Scandinavian Languages<br>P.O. Box 700<br>FI-65101 Vaasa<br>e-mail katri.karjalainen@uwasa.fi   | <b>ISBN</b><br>978-952-476-354-7                        |                            |
|  | <b>ISSN</b><br>0355-2667, 1235-791X                     |                            |
|  | <b>Number of pages</b><br>244                           | <b>Language</b><br>Swedish |
| <b>Title of publication</b><br>Interaction as aim and means in FinTandem – Strategies and orientation within problems in speech production   |   |                            |
| <b>Abstract</b><br><p>The purpose of my study was to examine how second language users apply communication strategies (CS) to solve problems in language production, and how this creates opportunities for language learning. I approached these questions by studying tagged CSs and by discussing their potential as learning strategies (LS). In addition I observed how learners, while using CSs, orientate themselves towards three dimensions of language skills: fluency, accuracy and complexity.</p> <p>My data consisted of 24 audio recordings (c. 21 hours) of 8 FinTandem dyads using Finnish–Swedish. The primary informants were Finnish learners of Swedish. Informants recorded themselves on three occasions during the academic year 2006–2007. I excerpted and transcribed sequences in which learners indicated problems in language production in order to identify different CSs and LSs and to examine which expressions caused these problems.</p> <p>Problematic situations in my data concerned mainly lexicon and phrases while e.g. syntax was not problematic and thus not an objective for metalinguistic discussion. The study indicates that discussing a subject matter over a longer time period led to natural repetition of the topical expressions, which in turn provided concentration on different aspects and dimensions. Problems in language production were solved mainly by using intralingual CSs, which indicated learners' aim to stick to the target language. However, there was though a difference between the two informant groups, with informants of working age using more interlingual CSs than students, who tended to base CSs extensively on the target language. Discussions on different subjects include digressions where problems in language production lead to explicit focus on language and on the different dimensions. Digressions always end in informants returning to the original subject matter. Hence, interaction in FinTandem is both a means for learning and an aim in itself.</p> |   |                            |
| <b>Keywords</b><br>second language acquisition, tandem learning, language production, communication strategy, learning strategy, fluency, accuracy, complexity   |   |                            |





## FÖRORD

Då jag hösten 2003 anmälde mig till en tandemkurs och började samla in material för min avhandling pro gradu anade jag inte hur stor roll tandem skulle spela i mitt liv under de följande åren. Efter det har jag fortsatt att forska i tandem-inläring samtidigt som jag arbetat med den praktiskt som kurskoordinator, varit med om att utveckla kursmodellen FinTandem och också deltagit i den själv. För alla dessa möjligheter vill jag tacka professor emeritus Christer Laurén som initierade tandem i Vasa och presenterade den också för mig, både som ett sätt att utveckla mina språkkunskaper och som forskningsobjekt, samt handledde mig under mina första år som doktorand.

Liksom tandem-inläring bygger även doktorandarbetet på principen om autonomi, man bestämmer själv sina målsättningar och vilka metoder som passar bäst för att nå dem. Eftersom man är inne i inlärningsprocessen behöver man dock experter som stöder en på vägen, på samma sätt som deltagare i FinTandem får stöd av sina tandempartner. Ett varmt tack till mina handledare, professor Siv Björklund och professor Nina Pilke, för att ni alltid varit beredda att diskutera mina frågor och funderingar, ge feedback, stöda och korrigera mig under den process som lett till denna avhandling. Därtill vill jag tacka professor emerita Marianne Nordman och FD Karita Mård-Miettinen för det osjälviska stödet som ni erbjudit mig under åren. Ni skulle alla vara goda tandempartner. Vidare vill jag tacka förgranskarna, professor Gisela Håkansson och professor Maisa Martin, för värdefulla kommentarer till mitt manuskript.

För ekonomiskt stöd tackar jag Svenska kulturfonden, Etelä-Pohjanmaan kulttuurirahasto, Vaasan yliopistosäätiö, Suomalainen Konkordia-liitto, Svensk-Österbottniska Samfundet, Svenska litteratursällskapet, Vaasan yliopistoseura och Die Vereinigung der Freunde der Schweiz in Finnland. Ett stort tack riktar jag till forskarskolan Langnet som gett mig en trevlig gemenskap med andra doktorander och handledare, intressanta kurser som vidgat min syn på lingvistik och finansiering för olika resor som befrämjat avhandlingsarbetet.

Den andra principen i tandem är ömsesidighet. Också forskning baserar sig på den, min avhandlingsprocess har inte inneburit att jag jobbat ensam utan i samarbete i en trevlig arbetsgemenskap. Jag tackar alla kollegor vid enheten för nordiska språk vid Vasa universitet. Ni har hjälpt mig framåt med frågor och svar, ifrågasättande och uppmuntran. Jag önskar att jag har kunnat erbjuda er någonting i gengäld. Jag tackar också kollegor vid andra enheter och universitet som jag har haft glädjen att samarbeta med på olika sätt. Mina arbetskamrater vid Vasa arbis och Korsholms vuxeninstitut förtjänar också ett varmt tack inte bara för samarbetet kring det praktiska med FinTandem utan också för ert intresse och stöd för min forskning.

Mina vänner vill jag tacka för att ni finns och för att ni under åren har stött mig i alla skeden av arbetet. Ett speciellt tack till min FinTandempartner Jessica som inte låtit mig glömma att FinTandem inte är bara ett forskningsobjekt utan också

trevlig samvaro och ett sätt att upprätthålla och förbättra sin språkförmåga utan att man ens märker det för alla skratten. Till min hemtandempartner Simon riktar jag ett hjärtligt tack för det personliga stöd som jag fått av dig under den sista spurten i mitt avhandlingsarbete.

Sist vill jag tacka min barndomsfamilj där mitt intresse för språk föddes och där mina föräldrar uppmuntrade mig att studera mycket och mångsidigt. Min mamma Liisa, som tyvärr inte fick se resultatet av detta arbete, är den person som jag vill rikta ett alldeles särskilt tack till. Du lärde mig att inte lita blint på det som andra säger utan att ta reda på saker och ting och bilda mig en egen uppfattning om dem. Dina lärdomar gav mig grunden både som person och som forskare.

Vasa i juni 2011  
*Katri Karjalainen*

## Innehåll

|   |    |
|---|----|
| FÖRORD .....  | IX |
| 1 INLEDNING .....   | 1  |
| 1.1 Tidigare studier i tandeminläring .....   | 3  |
| 1.2 Syfte och frågeställningar .....  | 10 |
| 1.2.1 Forskningsfrågor .....  | 11 |
| 1.2.2 Hypoteser .....   | 13 |
| 1.2.3 Praktiska tillämpningsmöjligheter .....   | 15 |
| 2 TEORETISK BAKGRUND FÖR SPRÅK INLÄRNING I TANDEM .....                                     | 16 |
| 2.1 Centrala termval i studien .....  | 16 |
| 2.2 Sociokulturellt perspektiv på andraspråksinläring .....                                 | 19 |
| 2.3 Inlärautonomi .....   | 23 |
| 3 TANDEMINLÄRNING .....   | 27 |
| 3.1 Tandemprinciper .....   | 27 |
| 3.1.1 Principen om autonomi .....   | 28 |
| 3.1.2 Principen om ömsesidighet .....   | 29 |
| 3.2 Olika former av tandem .....  | 29 |
| 3.3 Tandem i jämförelse med andra språkinlärnings- och<br>språkanvändningssituationer ..... | 31 |
| 3.4 Partnerns roller i ett tandempar .....  | 37 |
| 3.5 FinTandem .....   | 41 |
| 4 MATERIAL OCH METOD .....  | 46 |
| 4.1 Material .....  | 46 |
| 4.2 Metod .....   | 52 |
| 5 STRATEGIER FÖR ANVÄNDNING OCH INLÄRNING AV ETT<br>ANDRASPRÅK .....                        | 58 |
| 5.1 Kommunikationsstrategier .....  | 59 |
| 5.1.1 Definitioner .....  | 61 |
| 5.1.2 Taxonomier .....  | 63 |
| 5.2 Inlärningsstrategier .....  | 69 |
| 5.2.1 Indirekta inlärningsstrategier i FinTandem .....                                      | 72 |
| 5.2.2 Direkta inlärningsstrategier i FinTandem .....  | 75 |
| 5.3 Kommunikationsstrategiernas roll vid inläring .....                                     | 79 |
| 5.3.1 Intralingvala strategier .....  | 81 |
| 5.3.2 Interlingvala strategier .....  | 84 |
| 5.3.3 Paralingvistiska strategier och reduktionsstrategier .....                            | 86 |
| 6 TRE DIMENSIONER AV SPRÅKFÖRMÅGAN .....  | 90 |
| 6.1 Flyt .....  | 94 |
| 6.2 Korrekthet .....  | 97 |
| 6.3 Komplexitet .....   | 98 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 6.4   | Fokusering på dimensionerna vid inläring av andraspråk .....             | 99  |
| 7     | PROBLEMATISKA SEKVENSER I FINTANDEMSAMTAL .....                          | 102 |
| 7.1   | Överblick över analyserade sekvenser .....                               | 103 |
| 7.2   | Problemkällor i FinTandemsamtal .....                                    | 108 |
| 7.2.1 | Ordförråd .....  | 111 |
| 7.2.2 | Uttal och böjning .....  | 114 |
| 7.2.3 | Fraser .....   | 117 |
| 8     | ANVÄNDNING AV KOMMUNIKATIONS STRATEGIER .....                            | 121 |
| 8.1   | Användning av intralingvala kommunikations strategier .....              | 121 |
| 8.1.1 | Direkt begäran om hjälp .....  | 122 |
| 8.1.2 | Parafraas .....  | 127 |
| 8.1.3 | Approximation .....  | 129 |
| 8.1.4 | Ordprägling .....  | 132 |
| 8.1.5 | Omstrukturering .....  | 134 |
| 8.2   | Användning av interlingvala kommunikations strategier .....              | 136 |
| 8.2.1 | Kodväxling .....   | 136 |
| 8.2.2 | Anpassade främmande ord .....  | 142 |
| 8.2.3 | Ordagrann översättning .....   | 144 |
| 8.3   | Flyt, korrekthet och komplexitet som mål .....                           | 145 |
| 8.3.1 | Koncentration på flyt .....  | 147 |
| 8.3.2 | Koncentration på korrekthet .....  | 155 |
| 8.3.3 | Koncentration på komplexitet .....                                       | 161 |
| 8.4   | Diskussion .....   | 168 |
| 9     | UPPREPADE MÖTEN MED ORD OCH FRASER SOM MÖJLIGHET<br>TILL INLÄRNING ..... | 173 |
| 9.1   | Från undvikande till användning genom upprepning .....                   | 175 |
| 9.2   | Möjligheter att lära sig olika aspekter vid upprepade möten .....        | 178 |
| 9.3   | Upprepade möten med semantiskt närliggande ord .....                     | 181 |
| 9.4   | Inlärningsmöjligheter vid upprepade situationer under ett läsår .....    | 188 |
| 9.5   | Diskussion .....   | 193 |
| 10    | SLUTDISKUSSION .....   | 197 |
|       | LITTERATUR .....   | 210 |
|       | BILAGOR .....  | 224 |

## Figurer

|                 |   |    |
|-----------------|---|----|
| <b>Figur 1.</b> | Tandeminläring i förhållande till andra situationer där man lär sig och/eller använder andraspråk ..... | 33 |
| <b>Figur 2.</b> | Beskrivning av arbetsgången .....   | 56 |

|                 |   |     |
|-----------------|---|-----|
| <b>Figur 3.</b> | Teoretisering av dimensioner av språklig performans (enligt Skehan & Foster 2001: 190)..... | 99  |
| <b>Figur 4.</b> | Problematiska sekvenser i förhållande till ett samtalstema.....                             | 169 |

## Tabeller

|                  |  |     |
|------------------|--|-----|
| <b>Tabell 1.</b> | Bandningarnas längd och medellängden för varje par (1–8) och för de tre bandningsomgångarna (I–III)..... | 51  |
| <b>Tabell 2.</b> | Antalet sekvenser med intra- respektive interlingvala kommunikationsstrategier.....                      | 103 |
| <b>Tabell 3.</b> | Problematiska sekvenser och strategityper per bandningsomgång.....                                       | 104 |
| <b>Tabell 4.</b> | Problematiska sekvenser och strategityper per informant .....  | 106 |

## Tablåer

|                 |  |     |
|-----------------|--|-----|
| <b>Tablå 1.</b> | Informanternas mötesplatser under bandningarna .....   | 47  |
| <b>Tablå 2.</b> | Taxonomi för kommunikationsstrategier .....  | 67  |
| <b>Tablå 3.</b> | Olika forskares motsvarigheter till de termer som används för olika kommunikationsstrategier i min studie..... | 68  |
| <b>Tablå 4.</b> | Olika aspekter av ordkunskap (enligt Nation 2001: 27) .....  | 109 |

## Förkortningar

|      |   |
|------|---|
| CA   | Samtalsanalys (conversation analysis)   |
| F    | Den finskspråkiga partnern i ett FinTandempar (inlärare)                      |
| GERS | Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning |
| KS   | Kommunikationsstrategi  |
| LS   | Inlärningsstrategi  |
| L1   | Förstaspråk (modersmål)   |
| L2   | Andraspråk (målspråk)   |
| L3   | Andra (främmande) språk   |
| S    | Den svenskspråkiga partnern i ett FinTandempar (modersmåls-<br>talare)        |
| SAG  | Svenska Akademiens grammatik  |
| SAOL | Svenska Akademiens ordlista   |
| SLA  | Andraspråkstillägnande (second language acquisition)                          |
| SO   | Svensk Ordbok utgiven av Svenska Akademien                                    |



# 1 INLEDNING

Tandem är en cykel men också en språkinlärningsmetod. Då två människor använder en tandemcykel är det meningen att de ska arbeta tillsammans, att båda ska trampa för att komma framåt. Om någon av partnererna slutar trampa blir det tyngre för den andra, som troligen då tröttnar och avbryter samarbetet. Samarbete är viktigt också i tandeminlärning. I tandem samtalar två människor med olika modersmål med varandra för att lära sig den andras modersmål (Brammerts & Jonsson 2003: 9). Även här gäller det att båda ska arbeta för att de ska avancera i sin inlärningsprocess. På samma sätt som man med tandemcykel kan turas om i fråga om vem som styr cykeln turas man också i tandeminlärning om, det är inläraren som styr och bestämmer riktningen. I min avhandling koncentrerar jag mig på vad det är som inläraren styr interaktionen mot i situationer där det blir problem med språk. Detta kan jämföras med hur man reagerar i situationer där man möter olika hinder under en cykeltur.

I tandem växlar man mellan två olika språk vilket leder till att partnererna i ett tandempar fungerar turvis som inlärare och turvis som språkliga mentorer på det egna modersmålet (Rost-Roth 1995: 9). Naturligt, frivilligt samtal mellan två jämbördiga partner varav en har den andras målspråk som modersmål ger enligt Jonsson (1994: 77) de bästa möjligheterna att förbättra talförmågan på ett främmande språk. Naturligt samtal betyder att man inte använder språket endast för att lära sig det utan också för att framföra ett budskap. Både yttrandets form och innehåll är alltså viktiga. Att lära sig språk på detta sätt, via interaktion, är ett naturligt sätt att lära sig ett nytt språk (jfr Lindberg 2000: 9). Att partnererna är jämbördiga syns förutom i principen om ömsesidighet (se 3.1.2) också i att man tar hänsyn till bådars innehållskunskaper genom att båda får delta i samtalet med sina tankar och åsikter.

I dagens samhälle behövs det färdigheter i flera språk, enbart modersmålet räcker inte till för att motsvara de krav och de behov som studier och arbetsliv medför. Flera språk behövs ofta för kommunikation även på fritiden. Den reguljära undervisningen (se 2.1) resulterar dock inte alltid i färdigheter som motsvarar dagens krav på att använda språket i olika slags kommunikativa och sociala situationer (Rost-Roth 1995: 9; Little med bidrag av Brammerts, Kleppin & Ojanguren 1996: 23; Buss & Laurén 1998a: 5). Förutom språkförmåga behövs även kunskap om och förståelse för andra kulturer samt färdigheter i interkulturell kommunikation. I reguljär språkundervisning (se 2.1) koncentrerar man sig ofta mera på kunskaper i formell korrekthet än på innehåll och kommunikativt syfte (Buss & Laurén 1998b: 22f.; Holstein & Oomen-Welke 2006: 30f.; Laurén 2006: 16) även om man på senaste tid har börjat fästa mer uppmärksamhet även vid språkets

kommunikativa sida. Krav på mångsidigare urval av språk, undervisningssätt och -teknologi, integrering av språk- och ämnesundervisning osv. lyfts ofta upp i diskussioner kring språkundervisning (t.ex. EK 2010: 18). Som alternativ till reguljär språkundervisning har det utvecklats andra former av språkinläring som försöker efterlikna det naturliga sättet att tillägna sig ett språk och där man övar speciellt på de kommunikativa färdigheterna som behövs i interaktion med andra människor. Förutom tandemläring hör t.ex. språkbad (t.ex. *Språkbad i ett nötskal* 1998; Laurén 1999; Sipola 2006), CLIL/SPRINT (Content and Language Integrated Learning/Språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning, t.ex. Falk 2001: 7; Nikula 2005: 27f.; Carcía 2009: 208–211; Dalton-Puffer, Nikula & Smit 2010: 1ff.) och dialogundervisning (Haagensen 2007) till dem. Ett citat ur ett kompendium för språkbadslärare (Björklund, Buss, Heikkinen, Laurén & Vesimäki 1996: 4) som utmärkt beskriver tanken även bakom tandemläring fortsätter på cykelallegorin: ”Alla lär sig cykla om de får använda en cykel. Mycket få lär sig cykla genom att läsa cykelreparatörens handbok.” I tandem koncentrerar man sig på användning av språket och inläringen sker via interaktion och inte genom språkets teori och regelverk.

*Livslångt lärande* är en term som man ofta hör i dagens samhällsliga diskussioner. Livslångt lärande anses vara viktigt för den samhällsliga och ekonomiska utvecklingen och det har lyfts upp i diskussionen i t.ex. EU-sammanhang (se t.ex. *EU 2006a*). Europaparlamentet och Europeiska unionens råd har definierat åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande. Av dessa nyckelkompetenser kan fyra direkt identifieras i tandemläring, nämligen kommunikation på modersmålet, kommunikation på främmande språk, förmågan att lära sig att lära sig samt kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer. (*EU 2006b*.) Tandemläring utgör ett alternativ för att nå de mål som finns för livslångt lärande i samhället, dvs. man kan lära sig under hela sitt liv såväl i formella som i informella sammanhang och på detta sätt utveckla sin kompetens inom olika områden, såsom i språk och interkulturell kommunikation. Om färdigheter i främmande språk sägs följande:

Väsentliga färdigheter avseende kommunikation på främmande språk består i förmågan att förstå talade budskap, att inleda, upprätthålla och avsluta samtal samt att läsa, förstå och producera texter anpassade efter individens behov. Man ska också kunna använda hjälpmedel och lära sig språk informellt som en del av livslångt lärande.

En positiv attityd innebär en förståelse för kulturell mångfald samt ett intresse för språk och interkulturell kommunikation. (*EU 2006b*: 15)



Tandeminläring stämmer överens med den del av målen för livslångt lärande som gäller språk och interkulturell kommunikation. Ifall man vill öva sig i muntliga färdigheter, språkproduktion och hörförståelse kan man delta i närtandem där kommunikationen sker muntligt. Skriftliga färdigheter och läsförståelse kan bättre övas i eTandem (se 3.2).

Mitt intresse för tandeminläring väcktes då jag deltog i en tandemkurs vid Vasa arbetarinstitut läsåret 2003–04 för att samla in material för min avhandling pro gradu (Karjalainen 2005). Sedan hösten 2004 har jag arbetat som kurskoordinator för tandemkursen vid två arbetarinstitut i Vasatrakten och varit med och planerat en kursmodell, FinTandem (se 3.5). Samtidigt har jag samlat in material för min doktorsavhandling och också deltagit i FinTandem själv under flera läsår. Detta att arbeta praktiskt med FinTandem har ökat mitt intresse även för den teoretiska sidan av tandeminläring samt fått mig att söka svar på frågan varför kursdeltagare och vi kurskoordinatorer har upplevt att FinTandem fungerar. Jag har också blivit intresserad av att granska hurdana möjligheter till inläring som tandem erbjuder. Mina egna erfarenheter av deltagande gör att jag vet hur det är att lära sig språk i FinTandem och hur träffarna med partnern fungerar. Denna erfarenhet gagnar mig i mitt analysarbete.

## 1.1 Tidigare studier i tandeminläring

Även om tandem som inlärningsmetod har varit i bruk redan i över 40 år är forskningen i tandeminläring tämligen begränsad. En del artiklar skrevs redan på 1970-talet men i början var det mest fråga om praktiska råd och erfarenheter av tandem som diskuterades. Sedan 1990-talet har det dock publicerats ett antal studier i hur tandeminläring och interaktion mellan partnerna fungerar. I det följande redogör jag för fyra mer omfattande studier i tandeminläring.

Apfelbaum (1993) har studerat tre tysk–franska tandempar som hon har följt under en tidsperiod i deras inläring. Tidsperioderna har varierat från drygt en och en halv månad till fyra månader. Materialet i hennes studie består av 19,5 timmar audioinspelningar av dessa par, sammanlagt handlar det om 18 bandningar. Ur bandningarna har hon excerperat sekvenser som hon betraktar som relevanta och intressanta. Dessa sekvenser innehåller berättande på målspråket, men också språkliga problem som partnerna behandlar tillsammans. Förutom analysen av bandningarna har Apfelbaum också intervjuat informanterna. (Apfelbaum 1993: 67, 71, 79.) Hon använder samtalsanalytisk metod för att studera hurdana narrativer (berättande) som inlärarna producerar på målspråket, vilken som är modersmålstalarnas roll i det diskursmönster som skapas mellan

partnerna och hurdana inlärningsaktiviteter som sker under berättandet på målspråket. Som stöd för analysen av bandningarna använder hon intervjuer med informanterna. (Apfelbaum 1993: 61ff.)

Apfelbaum (1993) studerar även lösningar på språkliga problem som hon delar in i två kategorier enligt vilken av partnerna som spelar en aktiv roll när det gäller att lösa problemen: inläraren själv eller modersmålstalaren. Inläraren kan enligt henne använda (i) olika sätt att fylla ut ett ofullständigt yttrande, (ii) självreparation där man själv ändrar på sitt yttrande och uttrycker sig på ett annat sätt och (iii) explicit språkreflekterande sekvenser där man reflekterar över målspråkets strukturer och regelverk (Apfelbaum 1993: 126–130). Även modersmålstalaren kan använda tre olika handlingssätt där han (i) löser problemet interaktivt med inläraren, t.ex. genom att erbjuda denne ett korrekt uttryck, (ii) använder annanreparation, dvs. korrigerar inläraren utan att denne har markerat problem i språkproduktionen och (iii) explicit reflekterar över strukturer och regelverk i sitt eget modersmål (Apfelbaum 1993: 130–136). I min studie utgår jag från kommunikationsstrategier (KS, se 5.1) som inlärarna i studien använder. KS kan identifieras i alla de kategorier som Apfelbaum (ibid.) ger för inlärarens egna lösningar på problem. Av modersmålstalarens handlingssätt är det annanreparation som helt faller utanför studien eftersom den förekommer i situationer där inläraren inte markerar problem och studien tar fasta på markerade sekvenser.

Enligt Apfelbaum (1993: 226) kan partnerna i tandempar betrakta problem i berättandet som språkliga, semispråkliga (handlar om berättelsestruktur) eller encyklopediska (innehållsmässiga). Modersmålstalare kan ibland betrakta inlärarnas problem som innehållsmässiga eller semispråkliga medan inlärarna själva tenderar att behandla dem som språkliga. Apfelbaums (ibid.) studie visar också att sekvenser där partnerna mer eller mindre interaktivt löser språkliga problem skapar möjligheter för inläring. Främst gäller det lexikaliska problem, men även pragmatiska, morfo-fonologiska och syntaktiska problem behandlas. Problemen behandlas oftast genom att inläraren markerar problem och behov av hjälp, som modersmålstalaren sedan erbjuder. Detta ger goda möjligheter att behandla språkliga problem och memorera den nya informationen. Dessa sekvenser utvidgas också ofta till explicit språkreflekterande sekvenser som erbjuder inläraren information om språkets regelbundenheter. (Apfelbaum 1993: 226f.)

En annan studie är Rost-Roths (1995) undersökning av tandeminläring i Sydtyrolen. Hennes mål har varit att granska hurdan inlärningspotential tandemsamtal mellan språkinlärare och modersmålstalare skapar. Den centrala forskningsfrågan är huruvida situationer, där samtalspartnernas olika kunskapsnivåer (andraspråksanvändare resp. modersmålstalare) uppmärksammas, kan gagna inläringen. Som

material har hon använt 12 ljudbandningar av fyra tandempars diskussioner, 6 diskussioner på tyska och 6 på italienska, samt deltagarnas dagboksanteckningar som de gjort om sina erfarenheter i tandem. Bandningarna har analyserats med hjälp av samtalsanalytiska metoder och dagböckerna har granskats med en etnografisk ansats. (Rost-Roth 1995: 9–12, 21ff.) Rost-Roth granskar först samtals-situationer och samtalsformer som förekommer i materialet. Sedan studerar hon skilt för sig tre typer av situationer där språket och partnernas olika kunskaps- och färdighetsnivåer noteras: uttryckssvårigheter, förståelsesvårigheter och korriger-ing. I alla dessa kan man uppmärksamma olika språkliga aspekter men i likhet med i Apfelbaums (1993) studie är lexikon vanligast i alla tre (Rost-Roth 1995: 94, 147). Rost-Roth utgår från liknande situationer som jag i min forskning, dvs. analyserar störningar i kommunikationen och hur olika lösningar i dessa situa-tioner kan påverka språkinläringen. Skillnaden är att hon ger en mer allmän överblick över tre slags problematiska situationer medan jag koncentrerar mig på sekvenser där inläraren har problem att uttrycka sig på målspråket och gör en mer djupgående analys av dem.

Rost-Roths (1995) studie visar att i tandemläring skapas nästintill naturliga situationer för att använda andraspråket. Situationerna är autentiska i den mening-en att där finns ett behov att kommunicera och ett informationsutbyte mellan samtalspartnerna, i båda riktningar. Det som enligt Rost-Roth skiljer tandem-läring från reguljär språkundervisning och gruppundervisning är betoningen på inlärarens individuella målsättningar, utgångsnivå och utvecklingsbehov. Ut-gångspunkten är inlärarens kunskaper och färdigheter samt den situation och det samtalsstema som är aktuella just då. Inlärningsmöjligheterna finns främst i de situationer där inläraren har svårigheter att uttrycka sig eller att förstå moders-målstalaren, som då kan hjälpa till med att lösa upp situationen på ett sätt som möjliggör att inläraren får mer information om målspråket och kan på detta sätt utveckla sin språkförmåga. Eftersom tandem utgår från inlärarens individuella målsättningar och behov kan man ge mer tid för de aspekter som är svåra just för denne och använda tid till frågor, betydelseförhandlingar och förklaringar. Det är viktigt att inläraren själv tar initiativ till att reda ut problem men också moders-målstalaren ska vara beredd på att diskutera aspekter som lyfts fram. Det finns flera faktorer i tandem som påverkar inläringen positivt. En är att man kan kon-centrera sig på de individuella kommunikationsbehoven. Också friheten från tids-press, negativa sanktioner (t.ex. avdrag på betyg) och utvärdering skiljer tandem från reguljär gruppundervisning till tandems fördel. Speciellt positiv är med-verkan och samarbetet mellan partnerna. (Rost-Roth 1995: 129–137.)

Apfelbaums (1993) och Rost-Roths (1995) studier koncentrerar sig på språkin-läring. Det finns dock också en annan aspekt som är aktuell i tandem, nämligen

att lära sig något om varandras kulturer, dvs. interkulturell inläring. Bechtel (2003) har i stället för i språkinläring forskat i den interkulturella aspekten i tandeminläring. Han studerar ur en didaktisk synvinkel med hjälp av diskursanalys hurdana möjligheter och begränsningar för interkulturell inläring som skapas då man lär sig språk i tandem. (Bechtel 2003: 11–14.)

Materialet i Bechtels studie består av audiobandade samtal hos tandempar eller -grupper (Bechtel 2003: 105). Det material som han använder i sin studie har samlats in under närmare två års tid på en universitetskurs som bygger på tandem. Till kursen hör 1,5 timmars träffar en gång i veckan, men deltagandet på träffarna varierar. Därför innehåller även materialet bandningar med olika stora konstellationer från två till fyra personer med språkparet tyska–franska. Skillnaden jämfört med det material som jag använder i min studie är tydlig då informanterna i studien själva har fått välja sina mötesplatser, -tider, samtalsteman och aktiviteter samt alltid haft samma partner, medan informanterna i Bechtels studie har fått färdigt planerade teman av kursens lärare, träffats samtidigt på samma ställe med andra tandemdeltagare och bildat olika par och grupper beroende på vilka som varit närvarande. (Bechtel 2003: 97, 100–104.) Bechtels arbete bygger på sju fallstudier som belyser den interkulturella inlärningsprocessen i tandem genom att ge exempel på sekvenser där interkulturell inläring aktualiseras på olika sätt (Bechtel 2003: 115f.).

Utgående från fallstudierna konstaterar Bechtel (2003: 366f.) att interkulturell inläring i tandem fungerar bäst då inlärare och modersmålstalare har gemensamma intressen, så att det blir en dialog om sådana teman som båda har erfarenheter av och kan relatera till sin egen bakgrund. Modersmålstalaren kan ge ny information om sin kultur, korrigera felaktiga eller snäva uppfattningar som inläraren har om den eller bekräfta inlärarens uppfattningar som korrekta. Båda parterna har således en expertroll i sin egen kultur, de känner till den och har erfarenheter av vardagen i sin kultur som den ser ut ur en inomståendes perspektiv. Inläraren har också erfarenheter av målkulturen, men perspektivet är en utomståendes. Parterna har utbyte av varandra också i den meningen att de erbjuder varandra sina respektive perspektiv och får ta del av varandras kunskaper och erfarenheter. (Bechtel 2003: 364–367.) Samtidigt som modersmålstalaren kan ge inläraren en inblick i hur målkulturen ser ut ur ett innanförperspektiv ställs han också i en situation där han får en ny synvinkel på den egna kulturen genom att inläraren erbjuder sitt utanförperspektiv och sin uppfattning om det. Begränsningen i interkulturell inläring i tandem uppstår genom att det alltid är fråga om en enskild individs erfarenheter och uppfattningar. Den information som inläraren får om målkulturen och -landet beror alltså på vilka kunskaper och erfarenheter som hans modersmålstalande partner har. (Bechtel 2003: 367ff.)

De möjligheter, styrkor och begränsningar som Bechtel (2003) anser att tandem har då det gäller inläring av kultur är delvis samma som de som gäller språk. Parternas personkemi, intressen och villighet att diskutera olika teman och ge förklaringar påverkar hurdana möjligheter till inläring som samarbetet skapar. Tandemformen avgör delvis hur dessa möjligheter kan utnyttjas och hur begränsningarna kan kringgås. Bechtel (2003: 367–371) diskuterar en tandemform som arrangeras i en tämligen formell inlärningsmiljö, där kursledaren är närvarande och planerar teman som diskuteras och där par- och gruppkonstellationer kan varieras för omväxlingens skull. I min studie är det fråga om en mer självständig form av tandemläring där deltagarna själva bestämmer var och när de träffas, vad de gör och vilka teman de diskuterar. Således beror deras inlärningsmöjligheter då det gäller olika teman och tillhörande språkbruk mest på deras egna intressen.

En fjärde studie i tandem som presenteras här är Schmelters (2004) studie om självstyrning i tandemläring vid Ruhr-Universität Bochum i Tyskland. Som forskare har Schmelter en dubbelroll då han samtidigt är handledare för tandem vid universitetet och forskar i metoden. Denna dubbelroll påminner om min roll i min studie då jag också agerar både som forskare och som koordinator för FinTandem. Schmelters roll vid materialinsamlingen är synligare än min eftersom han har varit närvarande vid bandningarna, diskuterat delar av dem med informanterna samt intervjuat dessa. I Schmelters studie deltar kring tjugo informanter, alla är studerande som deltar i tandem vid Bochum universitetet. Hans material består av flera olika delar: intervjuer med informanter i början och i slutet av materialinsamlingen, videobandade tandemsamtal där forskaren finns med som observatör, informanternas kommentarer till valda delar av bandningar som är gjorda i samband med handledningsdiskussioner och informanternas inlärnardagböcker. Allt detta material finns dock inte av alla informanter, utan det material informanterna har bidragit med varierar. En del av informanterna har också deltagit som partner i flera tandempär eftersom det har skett parbyten under materialinsamlingen. Två informanter följs mer noggrant än andra i form av fallstudier. Samarbetstiden mellan parterna varierar mellan 2 och 8 månader och tidsintervallen inom vilka observationerna har gjorts mellan drygt en vecka och flera månader. (Schmelter 2004: 367–374.)

Schmelter (2004) baserar sin studie på en omfattande genomgång av de praktiska utgångspunkterna för tandem (vid Bochum universitetet) och av den teoretiska bakgrunden för språkinläring i tandem. Han fäster speciellt uppmärksamhet vid inlärarautonomi och självstyrning. Han redogör för den teoretiska diskussionen kring inlärarautonomi och självstyrd inläring och för hur användningen och definitionerna av dessa begrepp har utvecklats sedan Holec år 1979 definierade

inlärarautonomi (se 2.3). Schmelters utgångspunkt är att inläring i tandem måste vara självstyrd, eftersom deltagarna själva har valt vilket språk de vill lära sig och att de vill delta i tandem, och de väljer också bl.a. innehållet, målen, hur inläringen uppföljs. (Mehlhorn 2005: 2.) Schmelter (2004: 320) betonar inlärnarnas egen uppfattning, huruvida de själva upplever inläringen som självinitierad. Hans studie utgår från det videobandade materialet men också från deltagarnas egna uppfattningar då deltagarna intervjuas, skriver inlärdagbok och kommenterar sina tandemträffar då dessa visas på videoband.

Schmelter (2004) gör en skillnad mellan defensiv och expansiv inläring. Vid defensiv inläring är målet att undvika sanktioner eller försämringar i nuläget, och om detta kan göras genom att man lär sig något, utgör det motivationen för inläring. Vid expansiv inläring är motivationen att lära sig den att man vill vidga sin världsbild och därför är motiverad att lära sig nytt. (Schmelter 2004: 518f., 533f.) Defensiv inläring baseras alltså på yttre motivation medan expansiv inläring bygger på inre motivation. Enligt Schmelter kan båda dessa inläringstyper förekomma i tandem. Tandem i en miljö som är didaktiskt strukturerad, såsom vid universitet, är endast begränsat självstyrd (Mehlhorn 2005: 3). Schmelter (2004: 52) konstaterar att informanter ibland använder tandem för att lära sig sådant som de behöver i sina universitetsstudier, alltså för att nå mål som andra satt upp för dem, i stället för det som de själva är genuint intresserade av. I vissa fall kan inlärare motiveras enbart av att uppfylla kraven i någon uppgift e.d. i stället för att koncentrera sig på att förstå språkliga aspekter som de ännu inte behärskar. Det är diskutabelt om sådan defensiv inläring kan kallas självstyrd. (Ibid.) Schmelter (2004: 533f.) ser därför tandem som en inläringssituation där det finns möjligheter för inläraren att vidga sin världsbild (expansiv inläring), och lära sig sådant som kan användas även i andra kontexter. Eftersom tandem är en språkinläringssituation gäller detta speciellt att öka språkliga och kulturella kunskaper och färdigheter. Detta är dock endast en potential som finns i tandem. I vilken mån denna potential utnyttjas och leder till inläring, beror på inläraren (ibid.).

Mot denna teoretiska och empiriska bakgrund problematiserar Schmelter (2004: 539f.) användningen av termerna *autonom inläring* och *självstyrd inläring* som onödigt anspråksfulla och illusoriska för tandem, där det är fråga om en individs handlingar i en situation. Handlingarna för att lära sig eller övervinna problematiska situationer på andra sätt kan bero på inre (expansiv) eller yttre (defensiv) motivation, och motivationen kan också variera från situation till situation. Jag har dock valt att använda termen *inlärarautonomi* då jag diskuterar tandem-inläring (se 2.3 för vidare diskussion om inlärarautonomi). Den miljö som mina informanter deltar i är mindre institutionell än informanternas i Schmelters studie.

Även om man kan hävda att speciellt de informanter i studien som är studerande vid universitet kan utnyttja FinTandem för att uppfylla kurskrav är detta mindre vanligt och inte relevant för min analys som koncentrerar sig på hur informant-erna klarar av att kommunicera i situationer där de har problem med målspråksproduktion. Då är det centrala inte vad som har motiverat informanterna att välja just det aktuella samtalstemat utan hur de koncentrerar sig på språket. Dessutom innebär inlärautonomi en potentiell kapacitet att agera i en inläringssituation men den förutsätter inte att denna kapacitet utnyttjas i alla situationer (Holec 1981: 3; se 2.3).

Av de ovan presenterade studierna i tandem ligger Apfelbaums (1993) och Rost-Roths (1995) studier närmast min i fråga om målsättning och analys. Bechtel (2003) studerar tandem ur den interkulturella inläringens synvinkel medan mitt grepp är lingvistiskt. Schmelter (2004) granskar tandem ur en språkdiraktisk synvinkel och koncentrerar sig på processen i tandem, möjligheter till expansiv inläring och hur detta förhåller sig till inlärautonomi/självstyrd inläring. Liksom Apfelbaum (1993) och Rost-Roth (1995) koncentrerar jag mig på informanternas målspråksproduktion och möjligheterna att lära sig språk i tandem. Tolkningen att språket är en produkt tangerar också processen där produkten producerats, men eftersom jag inte har inlärautornas egna reflektioner kring varför de t.ex. valt just den KS som de använder i en viss sekvens är det ändå produkten som är utgångspunkten.

Flera av de olika sätt att lösa språkliga problem som Apfelbaum (1993) och Rost-Roth (1995) diskuterar i sina analyser kan också identifieras i mitt material. Min utgångspunkt och kategorisering härrör dock från vilka kommunikationsstrategier inlärare använder och vilka målsättningar som kan identifieras i användningen av dem. Apfelbaums (1993) och Rost-Roths (1995) kategoriseringar bygger på vilken av parterna som tar initiativet till undersekvenser där man byter fokus från det ursprungliga temat till språket. De utgår ifrån vem som har den aktiva rollen i problemlösningen medan jag koncentrerar mig på vilka kommunikationsstrategier som inlärare använder för att lösa problem i sin språkproduktion (eventuellt tillsammans med modersmålstalare). Jag granskar också vilka intentioner som inlärare har i sin användning av strategierna med tanke på flyt, korrekthet och komplexitet (se kapitel 6) genom att studera hur informant-erna orienterar sig mot dessa tre dimensioner under de problematiska sekvenserna.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med min avhandling är att studera hur andraspråkstalare använder kommunikationsstrategier (KS) för att lösa problem i språkproduktion. Detta gör jag genom att analysera samtal mellan partnerna i FinTandempär. Jag fäster uppmärksamhet vid hur finskspråkiga inlärare av svenska interagerar med sin partner i situationer där de inte kan uttrycka sig obehindrat på sitt andraspråk (svenska) och hur de använder KS för att lösa problem i språkproduktionen. Jag studerar också hurdan affordans (se 2.1) inlärarna väljer att koncentrera sig på i dessa problematiska situationer, dvs. vilka språkliga aspekter (ordförråd, uttal, stil, grammatisk regel e.d.) som de själva upplever som aktuella. Jag fäster också uppmärksamhet vid hurdan stöd och vilken slags återkoppling inlärarna får av modersmålstalare. Den affordans inlärarna väljer att koncentrera sig på inverkar, tillsammans med modersmålstalarnas stöd och återkoppling, på vad inlärarna får möjlighet att lära sig, dvs. hur de kan utveckla sin språkförmåga. Jag uppmärksammar också de tre dimensionerna flyt, korrekthet och komplexitet (se kapitel 6) och granskar hur inlärarna orienterar sig mot dem i situationer där de markerar problem med språkproduktionen.

Ett annat syfte med studien är att bidra med nytt systematiskt vetande om den språkinlärningspotential som finns i tandem i en tvåspråkig finländsk kontext. FinTandem har inte studerats tidigare och därför syftar studien till att få fram mer kunskap om hur inlärningsmöjligheterna i FinTandem skapas och utnyttjas. I FinTandem får inlärarna tillgång till affordans på målspråket via regelbunden, ömsesidig, självstyrd och jämbördig interaktion med modersmålstalare. Då det gäller målspråket svenska (eller finska) har de också möjligheter att vara i kontakt med målspråket i samhället omkring dem, eftersom de båda inhemska språken existerar och används i deras omgivning. I analysen koncentrerar jag mig endast på den aktuella interaktionen mellan partnerna, men i diskussionen kring exemplen ur materialet aktualiseras ibland även eventuella andra kontakter till målspråket.

Min avsikt är att ge en allmän bild av användningen av KS och de inlärningsmöjligheter som skapas i FinTandemsamtal. Därför kommer jag att analysera materialet som en helhet och reflektera kring olika KS som inlärare använder och hur dessa kan anses påverka möjligheterna till språkinläring. Däremot kommer jag inte att jämföra informanterna och göra individuella fallstudier av deras strategianvändning. Målet med min analys är att koncentrera mig på olika typer av KS, inte på enskilda inlärares val av dem.



### 1.2.1 Forskningsfrågor

Utgående från de syften som presenterats ovan har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. Hur löser finskspråkiga inlärare problem i språkproduktionen på tandem-språket svenska?
2. Hur orienterar informanterna sig mot tre dimensioner av språkförmågan – flyt, korrekthet och komplexitet – då de löser problem i språkproduktionen?
3. Hurdana inlärningsmöjligheter uppstår i samband med att informanterna löser problem i inlärares språkproduktion och hur utnyttjar inlärare dessa möjligheter?

Problem i språkproduktion har i studien identifierats enligt informanternas egna problemmarkeringar. Som problematiska har jag klassificerat situationer där den inlärande partnern markerar problem med lingvistiska (t.ex. upprepningar, stamning, avbrott, tvekljud) eller paralingvistiska medel (t.ex. intonation, paus) eller med metalingvistiska kommentarer som explicit uppmärksammar problemet. Med hjälp av dessa markörer excerperar jag problematiska sekvenser ur materialet (se 4.2). Analysen av problematiska sekvenser som innehåller KS (och inlärningsstrategier, LS) är kvalitativ, jag koncentrerar mig på att beskriva hur strategierna används. Jag inleder dock analysen med en kvantitativ överblick över materialet som helhet för att ge en bild av hur ofta det studerade fenomenet förekommer i materialet.

Orsaken till att jag har valt att koncentrera mig på problematiska situationer är att de synliggör hurdan affordans som inlärarna själva upplever som aktuell. När inläraren har möjlighet att koncentrera sig på sådana problem som han själv upplever som aktuella och nödvändiga, erbjuder det honom rikligt med möjligheter till inläring, eftersom hans uppmärksamhet fästs vid språket och han således kan medvetet lägga märke till olika språkliga aspekter och hur de används (Hammarberg 2004: 63; Suni 2008: 201). Problematiska sekvenser kan också anses erbjuda möjligheter till inläring genom att man löser problemen även då inläringen inte uppmärksammas explicit (Lilja 2010: 208).

Jag studerar hur informanterna använder olika KS för att lösa problem i språkproduktionen, men diskuterar också hur strategierna används med tanke på inläring, dvs. som LS. Även i detta utgår jag från inlärnarnas språkproduktion och problem i den. För att se hurdana inlärningsmöjligheter som skapas under tandem-samtal fäster jag uppmärksamhet vid både interaktion (KS) och inläring (LS). Jag granskar om situationer där man har problem med att producera yttranden på målspråket och arbetar för att lösa dem även kan göra det lättare att nå det

grundläggande målet med tandem, dvs. förbättrad språkförmåga. Samtidigt ser jag på hur koncentration på inläring påverkar interaktionen om ett tema, och om samma strategier gagnar både interaktionen mellan partnerna och inläringen hos den ena partnern.

Ett sätt att se på språkförmågan är att dela in den i tre dimensioner: flyt, korrekthet och komplexitet (t.ex. Skehan & Foster 2001: 190f.; Housen & Kuiken 2009: 461). I tandeminläring kan inlärnarna själva välja vilken dimension de vill koncentrera sig på, men alla tre behövs för att de ska nå en funktionell tvåspråkighet. Funktionell tvåspråkighet innebär att individen klarar av att fungera på andraspråket i olika situationer, med olika samtalspartner och för att nå olika mål enligt egna önskemål och situationella krav (jfr Håkansson 2003: 15; Baker 2006: 5). Analysen i min studie syftar till att granska om orientering mot dimensionerna kan identifieras i strategianvändningen. Denna aspekt är viktig eftersom tidigare studier i tandeminläring inte har uppmärksammat om och hur man koncentrerar sig på olika dimensioner av språkförmågan (se 1.1). Även andra studier i dimensionerna har allt som oftast fokuserat på att kvantitativt mäta dessa som egenskaper i informanternas språkproduktion (se kapitel 6). Jag vill granska dem från en annorlunda utgångspunkt, dvs. som mål som informanterna orienterar sig mot. Detta kan också bidra till mer omfattande vetande om dessa dimensioner. Jag koncentrerar mig på att beskriva orienteringen mot dimensionerna enbart kvalitativt utan att diskutera hur ofta de olika dimensionerna kan identifieras i materialet.

Eftersom jag har avgränsat studien så att jag i avhandlingen granskar endast inlärnarnas språkproduktion, aktualiseras modersmålstälarens deltagande i interaktionen endast inom de sekvenser som excerperats för analysen utgående från inlärnarnas problemmarkeringar. Korrigeringar och explicit språkreflekterande (metalingvistiska) diskussioner som modersmålstalarna initierar utan inlärares problemmarkeringar faller därmed utanför min analys. I en fallstudie (Karjalainen 2010) har jag dock visat att det inte är endast inlärares som kan ta initiativ till språkliga förklaringar och metalingvistiska diskussioner. Också modersmålstälaren koncentrerar sig på sådana språkliga aspekter som han antar kan orsaka förståelseproblem för inlärares.

Förutom i de problematiska sekvenserna kan inlärningsmöjligheter förekomma även i andra situationer där inlärare kommer i kontakt med obekanta språkliga aspekter och får möjlighet att fästa uppmärksamhet vid dem. Detta kan ske genom både språkproduktion och språkförståelse. Med obekanta språkliga aspekter avser jag t.ex. uttryck som inlärnarna inte känner till eller, om de har kommit i kontakt med dem, inte behärskar i den mån att de kan använda dem i språkförståelse och/

eller -produktion. För att kunna granska dessa mer implicita, icke-problemmarkerade inlärningsmöjligheter studerar jag hur upprepningar av språkliga aspekter, som inlärarna i något skede markerar som problematiska, skapar repetition och således inlärningsmöjligheter. Jag utgår även i denna del av analysen från inlärarnas problemmarkeringar eftersom man med hjälp av dem kan identifiera aspekter som är obekanta eller svåra för inlärarna. Genom att excerpera problematiska aspekter även i andra delar av diskussionen än där de explicit markeras som problematiska kan jag studera inlärningsmöjligheter och under en längre tidsrymd granska informanternas koncentration på interaktion respektive inläring samt på de olika dimensionerna. I denna del av analysen spelar också modersmålstalarnas språkproduktion en stor roll.

### 1.2.2 Hypoteser

Eftersom tandem är inläring via interaktion anser jag att dessa två inte kan skiljas åt i tandemmetoden. Partnerna deltar i FinTandem för att lära sig och för att hjälpa varandra. Man kan alltså anta att de fäster mycket uppmärksamhet vid språket, vilket skapar möjligheter till inläring. Studier i andra tandemformer har visat att i tandem skapas möjligheter att förbättra språkförmåga och kulturkännedom (se 1.1). Praktiska erfarenheter av FinTandem har visat att också den kursmodellen upplevs som ett fungerande sätt att lära sig språk. Deltagarnas återkoppling under och efter kursen brukar vara att de känner att de har blivit bättre på att använda språket, speciellt med tanke på flytet, och att de vågar använda språket. Deltagarna anger ofta att de upplever att de har lärt sig språk men har svårt att definiera mer exakt vad de egentligen har lärt sig. Med studien vill jag belysa närmare hurdana inlärningsmöjligheter inlärarnas språkproduktion innehåller, vilket samtidigt visar en del av vad man kan lära sig i FinTandem.

I FinTandem får deltagarna själva bestämma samtalsteman och aktiviteter som de vill delta i under träffarna. Detta innebär att det finns obegränsat med olika kontexter och situationer där språket kan användas. Jag antar att detta också leder till att det i materialet finns många olika slags KS. Däremot är det inte sagt att enskilda informanter använder alla strategier. Jag kommer att analysera materialet som en helhet och tar inte hänsyn till enskilda informanternas preferenser då det gäller valet av KS och LS eller orientering mot de olika dimensionerna av språkförmågan.

Min hypotes är att det faktum att tandem-inläring sker via interaktion leder till att deltagarna i FinTandem använder samma strategier såväl för att kunna fortsätta kommunicera på andraspråket och interagera med sin partner som för att förbättra språkfärdigheten, alltså både som KS och som LS. Man kan anta att använd-

ningen av KS för att få fram ett budskap även kan befrämja inläringen av tandemspråket i de fall som leder till att inläraren både får ny information och riktar sin uppmärksamhet mot den, dvs. får en möjlighet att lära sig den. Delanalyser av det studerade materialet, där jag koncentrerat mig på hur strategierna fungerar med tanke på interaktion och inläring visar att inlärarna ofta upprepar den nya språkliga informationen (oftast ord) som de får av modersmålstalarna. På det sättet är inlärarna måna om att utnyttja möjligheterna till inläring. (Karjalainen 2008a.) Dessutom nöjer inlärarna sig inte alltid endast med att lyckas meddela sin tanke utan visar att de vill veta hur den uttrycks språkligt korrekt (Karjalainen 2008b: 141f.). Det faktum att inlärarna inte nöjer sig endast med betydelseförhandlingar och med att partnerna förstår varandra, utan uppmärksammar även den språkliga formen, visar orientering mot inlärarrollen och språk-inläring (Lilja 2010: 213).

I tidigare studier i KS har det funnits vissa tendenser till att mer avancerade språk-inlärare använder mer intralingvala strategier än mindre avancerade inlärare, men resultaten är inte entydiga (se t.ex. Bialystok 1983: 107ff.; Liskin-Gasparro 1996: 323). För att svara på frågan hur informanterna använder olika KS granskar jag användningen av strategierna med tanke på vilket språk som KS i materialet baserar sig på: målspråket eller andra språk (L1/L3). Man kan anta att också deltagare i FinTandem går från interlingvala till intralingvala strategier då inlärarnas färdigheter i språket förbättras och de kan uttrycka sig bättre på andraspråket. Det finns dock också faktorer som kan påverka så att deltagarna beter sig på motsatt sätt. Eftersom partnerna turas om mellan språken vet de att den andra kan också deras modersmål och därför kan det vara lätt att byta språk och använda interlingvala strategier. Dessutom blir partnerna vana vid varandras sätt att markera problem och för en del par kan kodväxling till modersmålet bli ett vanligt sätt att indikera att man behöver hjälp med andraspråket.

Jag antar även att strategier används för att befrämja olika dimensioner (flyt, korrekthet, komplexitet) i språkförmågan beroende på situationen och inlärarens intention, och att intentionen i vissa fall kan identifieras i samtalet. Denna hypotes får stöd av en delanalys där jag har granskat sekvenser där informanten uppmärksammar någon av dimensionerna (Karjalainen 2009a). Vilken av dimensionerna som fokuseras påverkar också om strategin fungerar enbart som KS eller som både KS och LS. Strategier där intentionen är att nå flyt fungerar främst ur interaktionens synvinkel då målet är att fortsätta diskussionen om det pågående temat så snabbt som möjligt utan förhandlingar och förklaringar. Sekvenser där intentionen riktas mot korrekthet och komplexitet kan däremot innehålla mer metalingvistiska diskussioner där det ursprungliga taltemat sätts åt sidan tills man har förhandlat färdigt om de språkliga uttrycken. (Karjalainen 2009a: 209.) Vilken

dimension man väljer att koncentrera sig på kan således antas påverka även hurdana inlärningsmöjligheter man får samt hur man utnyttjar dem.

### *1.2.3 Praktiska tillämpningsmöjligheter*

Med hjälp av det vetande om FinTandem som analysen leder till ska man kunna utveckla kursverksamheten FinTandem och bidra till utvecklingen av tandem även i andra sammanhang. På basis av analysen får jag fram mer exakt vetande om inlärningsmöjligheterna och -processen i FinTandempars samtal och vilka faktorer som har betydelse för deras möjligheter att utveckla sin språkförmåga. Detta vetande kan tillämpas under kursen genom att man kan handleda deltagarna och få dem mer medvetna om sin egen roll både som inlärare och som modersmålstalare samt uppmana dem att mer aktivt uppmärksamma de inlärningsmöjligheter som uppstår under samtalen. På detta sätt kan deltagarna effektivisera sin inlärningsprocess. Vetandet om hurdana inlärningsmöjligheter som fria, självstyrda diskussioner med en modersmålstalare (eller annan mer avancerad andraspråksanvändare) erbjuder kan också utnyttjas när det gäller att planera och utveckla andra språkinlärnings- och undervisningssituationer än FinTandemkursen.

## 2 TEORETISK BAKGRUND FÖR SPRÅK- INLÄRNING I TANDEM

Tandeminläring är ett sätt att lära sig ett språk som inte är ens modersmål. Den placeras alltså inom fältet andraspråksinläring, som avsnitt 2.2 handlar om. Först diskuterar jag dock i avsnitt 2.1 vissa termval som aktualiseras i min avhandling. I avsnitt 2.2 behandlas andraspråksinläring och det teoretiska perspektivet på det som jag utgår från i studien. I avsnitt 2.3 diskuterar jag inlärautonomi som är viktig med tanke på den ena grundläggande principen i tandem, principen om autonomi (avsnitt 3.1.1) och som stämmer väl överens med den sociokulturella synen på andraspråksinläring som diskuteras i 2.2.

### 2.1 Centrala termval i studien

I min avhandling diskuterar jag 'kommunikation' och 'interaktion'. Dessa två närliggande begrepp kan ibland vara svåra att avgränsa från varandra. Skillnaden mellan dem är att kommunikation står för överföring av information och kan också vara envägs medan interaktion betonar samspelet och samverkan mellan aktörerna och innebär ömsesidigt agerande och påverkan på det som sker mellan aktörerna. (Nelson 2010: 18.) I min studie innebär detta att trots att KS används av inlärare för att de ska kunna fortsätta att överföra ett visst innehåll, kan de problematiska situationerna även lösas i samarbete mellan parterna, då både inlärare och modersmålstalare deltar i interaktionen kring problemet.

Då man diskuterar språkinläring och -användning är det skäl att tänka på vad det egentligen är som man lär sig och använder. I min avhandling är det tre begrepp som aktualiseras, nämligen 'språkförmåga', 'språkfärdighet' och 'språkkunskap'. Med språkförmåga avser jag den uppsättning av kunskaper och färdigheter som individen har och utnyttjar i olika språkliga sammanhang. Kunskaperna och färdigheterna tillsammans utgör alltså språkförmågan. Med språkkunskap avses kunskaper om språket, vetandet om dess regler och formella drag, som kan vara mer eller mindre explicit eller intuitivt. Språkfärdighet innebär att man kan använda språket i praktiken, tala eller skriva. Färdigheter och kunskaper är inte direkt beroende av varandra utan man kan ha mycket kunskap om språket, t.ex. om grammatiken, men inte kunna utnyttja denna kunskap i praktiken, dvs. sakna färdigheten. På samma sätt har alla som kan använda språket i praktiken, som alltså har god språkfärdighet, inte alltid så goda explicita, analyserade kunskaper om reglerna bakom språkanvändningen även om en viss intuitiv, oanalyserad kunskap finns. (Viberg 1987: 46.)

I min undersökning diskuterar jag inläring av *andraspråk*. Jag har valt att använda termen *andraspråk* i stället för *främmande språk*. Skillnaden mellan ett andraspråk och ett främmande språk uppstår i den kontext där man lär sig språket (Latomaa & Tuomela 1993: 239). Med andraspråk avses ett språk som man lär sig i en miljö där språket talas och inläraren socialiseras in i språket medan främmande språk lärs in utanför språkmiljön, t.ex. i skolan (Cohen 1998: 4; Martin 2003: 76f.; Hammarberg 2004: 26). Informanterna i min undersökning lär sig svenska i ett land med två nationalspråk, deras modersmål finska och tandemspråket svenska. Dessutom sker inläringen på en tvåspråkig ort vilket är en naturlig miljö för svenskan. Språket lärs in i ett samhälle där det används, och svenskan kan således kallas informanternas andraspråk (jfr Latomaa & Tuomela 1993: 242; Cohen 1998: 4; Einarsson 2004: 87f.; Nelson 2010: 17). För informanterna i min studie är svenskan inte ett främmande språk som lärs in för att främst kunna användas utanför den egna livsmiljön utan det är ett av Finlands nationalspråk som används i det samhälle som inlärarna är en del av. Jag har inte tagit hänsyn till om informanterna har lärt sig t.ex. engelska i skolan tidigare än svenska. Svenskan kan således rent kronologiskt vara det tredje, fjärde osv. språket som informanterna lärt sig (jfr Viberg 1987: 10f.).

Eftersom informanternas mål är att lära sig sitt andraspråk svenska, kan svenskan också kallas deras *målspråk*. Nelson (2010: 17) förklarar *målspråk* som ett blivande andraspråk, men jag använder termen parallellt med *andraspråk* eftersom jag anser att det inte finns en viss nivå i språkkunskaper och -färdigheter där man kan konstatera att målspråket har förvandlats till ett andraspråk. Språkförmågan på målspråket kan vara på olika nivåer hos olika inlärare, men allas målspråk kan anses vara deras andraspråk oavsett nivån, om språket annars överensstämmer med den ovannämnda definitionen på ett andraspråk. För andraspråket använder jag också förkortningen *L2* medan andra, främmande språk återges som *L3*. För det språk som har lärts in först och i tidig ålder används *förstaspråk*, *modersmål* eller *L1*. Simultant två-/flerspråkiga individer kan visserligen sägas ha flera förstaspråk, men detta är inte aktuellt i studien.

Ett viktigt termval gäller *inläring* och *tillägnande*. I min avhandling talar jag om inläring av svenska även om det kan diskuteras om det är fråga om inläring eller tillägnande. Inläring definieras som mer medvetet, man fäster uppmärksamhet vid språkets form och regler medan tillägnande sker utan medveten uppmärksamhet vid dessa aspekter; man utsätts helt enkelt för andraspråket (Laurén 2006: 14f.; Lightbown & Spada 2006: 36). Ett annat aktuellt termpar är *formell* och *informell inläring*. Formell inläring sker via undervisning och studier medan informell inläring sker genom att man kommer i kontakt med språket i det dagliga livet. Informell inläring motsvarar således närmast tillägnande.

(Hammarberg 2004: 6.) Tandeminläring närmar sig tillägnande i vissa avseenden eftersom språket förekommer i naturlig interaktion där man ofta fäster mer uppmärksamhet vid innehållet än vid formen. Det centrala syftet med tandemdiskussioner är dock språkinläring och motivationen för samarbetet kommer ur viljan att lära sig språk. Det är meningen att fästa uppmärksamhet även vid yttrandenas form, inte endast vid diskussionens innehåll. Diskussionsparterna är medvetna om detta syfte och därför är det motiverat att tala om inläring.

Eftersom jag använder termen *inläring* kallar jag de primära informanterna *inlärare*. Norrby och Håkansson (2007: 183) problematiserar begreppen 'inlärare'/'icke-infödd talare' respektive 'infödd talare' eftersom dessa enligt dem förutsätter homogenitet hos grupperna inlärare och infödda talare. Sett ur den samtalsanalytiska synvinkel som de har utgör begreppen också samtalsexterna kategoriseringar (som alltså inte framgår av själva samtalsmaterialet) som inte hör till samtalsanalys (se även Lilja 2010: 35). Begreppen kan också anses vara för enkla eftersom de inte tar hänsyn till inlärarnas möjliga flerspråkiga bakgrund (Norrby & Håkansson 2007: 183). Lilja (2010: 207f.) konstaterar att andraspråksanvändare och modersmålstalare inte alltid orienterar sig mot inläring och andraspråksanvändares roll som inlärare ens i situationer där det uppstår språkliga (förståelse)problem. Jag anser dock termen *inlärare* vara lämplig i den kontext som min studie utgör och för att beskriva de primära informanterna i den. De är finskspråkiga som använder sitt andraspråk svenska med modersmålstalare för att lära sig språket. Det tudelade målet i tandem som innefattar både interaktion och inläring gör distinktionen mellan inlärare och *andraspråksanvändare* onödig. Informanterna i studien är användare av språket, meddelar sina tankar på det och interagerar med sin samtalspartner samtidigt som de är inlärare som koncentrerar sig på att förbättra sin språkförmåga i målspråket. Det primära målet för deltagande i tandem torde dock vara inläring, och därför är deltagarna orienterade mot inläringen, dvs. de är inlärare, trots att de inte i alla sekvenser på mikronivån själva synliggör och orienterar sig mot detta.

Tandeminläring i jämförelse med andra språkinlärnings- och språktillägnandesituationer diskuteras närmare i avsnitt 3.3. I denna diskussion aktualiseras termen *reguljär undervisning* som jag använder för lärarstyrd klassrumsundervisning, alltså för den form av gruppundervisning som traditionellt bedrivits i skolor, vuxenutbildning osv. Det finns olika former av reguljär undervisning, men den kan i allmänhet beskrivas som formell, envägs och lärarstyrd (Karjalainen & Nyholm 2009: 86f.). Tandeminläring kan placeras mellan informell och formell inläring (se figur 1).



I forskning om språkinlärning har man använt termen *input* om det språk som inläraren kommer i kontakt med och som han således kan ta till sig och lära sig (*intake*) (t.ex. Hammarberg 2004: 61). I stället för *input* använder van Lier (2000) termen *affordans*, som även jag använder. *Affordans* definieras av van Lier (2000: 252) som ett visst drag i omgivningen som är relevant för en aktiv, perceptiv organism som befinner sig i denna omgivning. *Affordans* möjliggör agerande men orsakar inte det. Det avgörande för agerandet (inlärning) är organismens aktivitet, vilja och vad den uppfattar som användbart. (Ibid.) På svenska har man använt bl.a. termerna *meningserbjudande* (Hernwall 2001: 187) och *erbjudande* (Slotte-Lüttge 2005: 39f.) för begreppet. Dessa termer betonar att omgivningen eller samtalspartnern erbjuder något som inläraren ska lära sig. Jag ser inläraren som den som ur all den information som finns i omgivningen aktivt väljer de delar som han behöver och är intresserad av, dvs. väljer vilka möjliga inlärningsobjekt han vill koncentrera sig på att lära sig. Därför har jag valt att här använda den engelskbaserade termen *affordans*.

## 2.2 Sociokulturellt perspektiv på andraspråksinlärning

Hammarberg (2004: 38f.) liknar forskningen i andraspråksinlärning vid ”ett prisma, som uppvisar olika kvaliteter beroende på ur vilket perspektiv man väljer att betrakta det.” Forskare inom fältet måste alltså välja vilket perspektiv som lämpar sig bäst för det fenomen inom området som de vill undersöka. Ett av dessa perspektiv är det interaktionella perspektivet som sätter fokus på samspelet mellan människor och hur detta samspel leder till och påverkar individens språk-användning och -inlärning (Hammarberg 2004: 60). Det interaktionella perspektivet hör nära samman med andra perspektiv såsom det funktionella perspektivet, där man studerar språket i relation till vad det används till, och det kognitiva perspektivet där inlärningsprocesser inom den lärande individen fokuseras (Hammarberg 2004: 48, 52, 60). Skillnaden mellan det kognitiva perspektivet och det interaktionella perspektivet är att det kognitiva ser inläraren som en autonom aktör som formulerar hypoteser om språkets struktur medan det interaktionella perspektivet tar mer hänsyn till samspelet mellan individen och samtalspartnern (målspråkstalaren). Gemensamt är dock att båda dessa perspektiv ser själva inlärningsprocessen som något som sker inom inläraren, relativt autonomt. (Mitchell & Myles 1998: 121.)

Inom det interaktionella perspektivet finns det flera riktningar där forskarna har koncentrerat sig på olika aspekter av interaktionen. En aspekt är att studera den *input* som inläraren får av målspråkstalare (Hammarberg 2004: 61ff.). Ett centralt namn inom den *input*centerade forskningen är Stephen Krashen (t.ex. 1985) vars

hypotes om input lyfter fram inputens roll i inläringen och har fått många forskare att studera input. Enligt hypotesen förutsätter utvecklandet av språkförmågan att inläraren får begriplig input som är strax ovanför de kunskaper som han redan har. Hypotesen har kritiserats för att vara svår att testa och spekulativ eftersom den inte tar hänsyn till allt som sker i interaktionen utan ser på inputen som en isolerad del. (Mitchell & Myles 1998: 126f.; Hammarberg 2004: 61; Norrby & Håkansson 2007: 166f.) En annan hypotes som vidareutvecklar Krashens hypotes om input är Longs interaktionshypotes där betydelseförhandlingar mellan målspråkstalare och inlärare blir centrala. Främst fokuseras den målspråkstalande partners roll genom att han ska erbjuda förståelig input, medan inlärarens roll i interaktionen inte framhävs. (Long 1996: 451ff.; se även Mitchell & Myles 1998: 128 ff.; Hammarberg 2004: 62.) All forskning relaterad till interaktionella perspektiv på språkinläring handlar dock inte om input och målspråkstalarnas roll, utan bl.a. Swain (t.ex. Swain 1996: 99f.) lyfter fram inlärarnas och outputns roll. Hon betonar alltså andraspråkstalets egen produktion och hur den påverkar inläringen. (Hammarberg 2004: 64.) Swains hypotes om begriplig output går ut på att det för att producera output krävs mer aktivitet av inlärarna än vad det krävs för att ta emot och förstå input och därför måste de processa språket mer djupgående vid språkproduktion än vid språkreception. Då inlärarna anstränger sig för att producera output kan de märka skillnader mellan vad de vill och vad de kan uttrycka och vad de således behöver lära sig. Output kan också användas vid hypotestestande, då inlärarnas hypoteser om språket aktualiseras i språkproduktionen, men även för metalingvistiska reflektioner kring språket då man producerar språk om språket. (Swain 1996: 99f.; Mitchell & Myles 1998: 15, 127.)

Inom den interaktionella forskningsinriktningen har man också studerat KS som en del av den ömsesidiga interaktionen mellan inlärare och målspråkstalare. KS har också studerats inom det kognitiva perspektivet, men då har man koncentrerat sig på den kognitiva aktiviteten hos inlärarna. (Hammarberg 2004: 57f., 64.) En diskussion kring valet av perspektiv på KS i studien finns i kapitel 5.

Ett annat perspektiv där interaktionen spelar en central roll är den sociokulturella teorin, som speciellt sedan 1990-talet har blivit allt mer utbredd inom andraspråksforskningen (Mitchell & Myles 1998: 143f.; Hammarberg 2004: 64f.). Sociokulturalismen utgår från att interaktionen, det sociala umgänget, utgör inlärningsprocessen, dvs. att interaktionen inte fungerar endast som ett medium för att få input/delta med output utan att själva inläringen sker i interaktionen och är i första hand social. Interaktionen har alltså inte endast instrumentellt värde utan den är utgångspunkten för inläring. Framgångsrik inläring kräver dock aktivitet även hos individen: intermental aktivitet som sker i umgänget mellan människor

ska leda till intramental aktivitet hos individen när denna relaterar inlärningsobjektet till sin egen kunskap. (Mitchell & Myles 1998: 144–148.) Skillnaden jämfört med kognitiv och funktionell syn på inläring är att uppmärksamheten flyttas från individen till lärogemenskapen (Dysthe 2001: 38). Synsättet där man betonar affordans, dvs. inlärares aktiva roll som den som väljer vad han vill koncentrera sig på, innebär betoning på aktiviteten i stället för på objektet (jfr input). Detta stämmer väl överens med ett sociokulturellt synsätt där inlärares anses bygga upp sina egna kunskapsstrukturer och därmed aktivt påverka vad han lär sig (van Lier 2000: 253).

Då man diskuterar det sociokulturella perspektivet kan man inte förbigå den ryske psykologen Lev S. Vygotsky. Vygotsky framförde tanken om att det är social medverkan som utgör utgångspunkten för utveckling och lärande, att social samverkan med andra (intermental aktivitet) är det primära och föregår individuell utveckling (intramental aktivitet). (Mitchell & Myles 1998: 144f.; Dysthe & Igländ 2001b: 75, 78.) Hans forskning fungerar som grund för det sociokulturella perspektivet och har resulterat i många begrepp, t.ex. den närmaste utvecklingszonen (eng. zone of proximal development) som innebär den skillnad i problemlösandet som finns mellan det som barnet klarar av att göra självt och det som det kan göra med hjälp av en vuxen (Vygotsky 1978: 86). Den närmaste utvecklingszonen har också tillämpats vid inläring hos vuxna. Då det gäller språkinläring kan man ha en längre hunnen inlärare/lärare/infödd talare i expertrollen. Det som man alltså till en början kan göra i interaktion med andra blir sedan en del av ens egen kunskap. Den externa aktiviteten leder till intern aktivitet. (Vygotsky 1978: 56f.; Little 2007: 22f.)

Suni (2008: 182f., 200f.) diskuterar betydelseförhandlingar mellan modersmåls-talare och inlärare, hur betydelseförhandlingar används för att lösa problem i interaktion samt hur de kan påverka inlärningsprocessen. Betydelseförhandlingar och efterföljande förhandlingar om den språkliga formen ingår i den närmaste utvecklingszonen. Genom förhandlingarna kan inlärare i samarbete med en expert (modersmåls-talare) uttrycka och förstå sådant som de ännu inte klarar av att processa ensamma. Att man koncentrerar sig på de uttryck som inlärares själva reagerar på medför att man koncentrerar sig på aspekter som de klarar av att uppmärksamma, förhandla kring och således även lära sig. Inlärare utvecklar sin språkförmåga i interaktion genom att tillsammans med andra, t.ex. modersmåls-talare, utarbeta och dela på information och kunskaper om språket. (Suni 2008: 182f., 200f.) I tandem aktualiseras tanken på den närmaste utvecklingszonen då inlärare med hjälp av modersmåls-talare kan uttrycka sig på sätt som de inte behärskar självständigt. I interaktionen (intermental aktivitet) skapas affordans som inlärares får möjlighet att lära sig (intramental aktivitet).

En forskare som också starkt har påverkat sociokulturalismen är språkfilosofen Bakhtin, som har betonat speciellt dialogen och dess betydelse för inläring. Enligt honom innebär att vara människa att man kommunicerar, alltså befinner sig i dialog. Begreppet 'dialog' använder han i en vid mening, inte endast om verbal kommunikation mellan två individer vilket är bara en av de många sociala och kulturella fenomen som kan betraktas som dialogiska. (Dysthe & Igland 2001a: 95–98.)

Andra inflytelserika forskare är de amerikanske pragmatikerna John Dewey och G. H. Mead (Vaage 2001: 120f.). Dewey, som myntade begreppet "learning by doing", anser att läroprocessen uppstår ur att individen deltar i det sociala medvetandet (Dewey 1959: 19). Enligt Dewey och Mead ska inläring förstås som processer som sker intersubjektivt, alltså i umgänget mellan människor. Individerna utbyter erfarenheter genom att delta i kommunikation, vilket skapar betydelser. (Vaage 2001: 123 f.) Både enligt Vygotsky och enligt Dewey baseras individuellt medvetande och individuell kunskap på det sociala, kulturella och historiska, gemensamma medvetandet och på kunskaperna som civilisationen har skaffat sig och skapat under flera generationer. Kunskap befinner sig alltså alltid i en kulturell och historisk kontext. (Dewey 1959: 19ff.; Dysthe 2001: 34f., 45.)

Det sociokulturella perspektivet på andraspråksinläring baserar sig på en konstruktivistisk syn på inläring. Enligt konstruktivismen konstruerar människorna kunskap genom att ny information samt nya idéer och erfarenheter samverkar med tidigare kunskap (Little 2007: 18). I fråga om språk innebär detta t.ex. på den lexikala nivån att man bygger upp sina individuella ordbetydelser utgående från sina erfarenheter: försök, framgång och misstag. Dessa subjektiva betydelser är dock inte oberoende av den yttre världen utan de modifieras i social interaktion där man kommer i kontakt med andras betydelser. (Laurén 2006: 27.) Konstruktivismen utesluter inte heller att det finns sådan kunskap som inte är beroende av individer. Men då man enligt den behavioristiska synen t.ex. i undervisningen överför "den sanna kunskapen" från lärare till elever, anser konstruktivismen att effektiv inläring inte kan bestå endast av att lära sig utantill det som andra berättar för en. (Little 2007: 19.) Man relaterar alltså själv den nya kunskapen till sin egen kunskapskonstruktion. Eftersom man inte kan ta till sig all information som finns i världen väljer man det som man koncentrerar sig på utgående från egna behov, dvs. tar emot den affordans som man upplever som relevant.

Enligt konstruktivismen konstrueras kunskapen individuellt i interaktion mellan ny information/nya erfarenheter och den kunskap och de erfarenheter som man har sedan tidigare. Denna interaktionsprocess kan också vara omedveten, men inlärare borde uppmuntras till deltagande och egna tolkningar som hjälper dem att

välja sådan affordans som gagnar deras inlärningsmål. Av detta följer att inlärnarna har mera kontroll över sin egen inläring och måste och kan således reflektera över sin inlärningsprocess samt över innehållet som lärs in. De utvecklar alltså sin förmåga till inlärarautonomi (se 2.3) genom att själva styra vad de koncentrerar sig på. (Little 2007: 18–21.)

Social interaktion ska förstås i vidare mening än muntliga samtal med andra människor, nämligen så att man deltar i olika kontexter vilket kan ske också asynkront och skriftligt (jfr Bakhtins dialogbegrepp ovan). I min analys fokuseras dock den muntliga interaktionen mellan partnerna i FinTandempar och hurdana möjligheter till inläring som skapas i den. I analysen koncentrerar jag mig först och främst på de primära informanternas (språkinlärnarnas) språkproduktion. Interaktion med modersmålstalare spelar dock också en viktig roll i analysen av sekvenserna. Därför tas modersmålstalarnas repliker i beaktande. Jag ser på inläring genom ett sociokulturellt prisma. Man lär sig i interaktion med andra människor och de interaktionssituationer man deltar i påverkar hur språk-system man bygger upp åt sig själv. Inlärnarna försöker förmedla ett innehåll med de språkliga medel som de redan behärskar, men lyckas inte alltid i detta. Då de möter problem i språkproduktionen kan de få hjälp av modersmålstalare som erbjuder dem nya språkliga medel. Den nya informationen kopplas till ett för inlärnarna relevant innehåll och till de språkliga medel som de redan behärskar.

I tandemläring är det meningen att man ska söka sig till sådana situationer och miljöer som gagnar just de områden av språkförmågan som man vill utveckla. Detta gör man via valet av aktiviteter och samtalsteman samt genom att bestämma vad man koncentrerar sig på under samtalen (se t.ex. Brammerts 2003: 14). Det är viktigt att partnernas uppmärksamhet riktas mot de språkliga aspekter som är aktuella för inlärnaren och därför betonas dennes aktiva roll i situationen. Det är inlärnaren som bestämmer vilka drag i omgivningen, (t.ex. i partners tal) han vill uppmärksamma i olika situationer, alltså vilken affordans han upplever som aktuell just då.

## 2.3 Inlärarautonomi

En vida accepterad syn på *inlärarautonomi* är att den innebär att inlärnaren har förmåga att själv styra sin egen inlärningsprocess (Little 2007: 15). En inlärningsprocess som präglas av inlärarautonomi kan kallas *självstyrd inläring*, *autonom inläring* eller *autonomt lärande*. Dessa sinsemellan synonyma termer ska dock inte sammanblandas med *självständig inläring* eftersom autonomi inte är begränsad till inläringssituationer där inlärnaren agerar ensam utan före-

kommer i olika kontexter: par- och grupparbeten, klassrumssituationer, formella och informella inläringssituationer osv. Enligt psykologen Deci (1996: 89) innebär autonomi att man agerar fritt och har en känsla av fri vilja och valfrihet medan självständighet innebär att man agerar själv och ensam, utan att räkna med andras stöd. Man kan således vara självständig och autonom när man agerar fritt och utan stöd från andra, men också vara självständig utan att vara autonom om man tvingas till att inte ha tillgång till andras stöd (ibid.). Härav följer också att man kan vara autonom men inte självständig då man själv väljer att samarbeta med andra och söka stöd av dem. Little (2007: 14) konstaterar att begreppet 'inlärautonomi' har utvecklats från att i början av 1980-talet ha betytt att göra något ensam till att betyda att man gör något för sin egen skull

Holec (1981: 3) var den första som definierade autonomi i språkinläring som förmåga att styra sin egen inläring. Enligt honom är denna förmåga inte medfödd utan den ska läras in, antingen naturligt (informellt) eller formellt. Holec (ibid.) påpekar också att det är fråga om just förmåga, inte beteende, dvs. att autonomi är en potentiell kapacitet att agera i en (inlärnings)situation, inte en individs verkliga beteende i situationen. Också enligt Little (1991: 4) är autonomi en förmåga till distansering, kritisk reflektion, beslutsfattande och självständigt agerande. En förutsättning för – och samtidigt en konsekvens av – inlärautonomi är att inlärautomen har ett visst slags psykologisk förbindelse med sin egen inlärningsprocess och det inlärd innehåll. Förutom i inlärautomens sätt att lära sig syns autonomi även i hans sätt att koppla det inlärd till större kontexter. (Little 1991: 4.)

Att styra sin egen inläring innebär enligt Holec (1981: 3) att inlärautomen har ansvar för alla beslut som har med de olika aspekterna av inläring att göra, dvs. (i) bestämmer målsättningar, (ii) definierar innehåll och progression, (iii) väljer metoder och inläringstekniker som man använder, (iv) följer upp tillvägagångssättet t.ex. i fråga om tid, plats, inläringstakt och (v) evaluerar inlärningsresultaten. En autonom inlärautome borde kunna fatta alla dessa beslut själv. Little (2007: 17) påpekar dock att inlärautome ofta är ovilliga att ta styret och hellre vill ta den mera passiva rollen som de är vana vid i den reguljära undervisningen. Detta stämmer även bland deltagare i FinTandem. En studie där man jämförde attityden till olika språkinläringssätt hos deltagare i FinTandem och deltagare i reguljära språkkurser visar, att även om deltagarna i FinTandem är mer positivt inställda till att själva styra sin inläring än de som valt att delta i en reguljär språkkurs är det just i fråga om autonomi som den reguljära undervisningen i vissa avseenden får mer positiva värden. Valet av arbetssätt och material t.ex. är sådana punkter där inlärautome helst vill ha någon annan (oftast lärare) som bestämmer över dem. (Karjalainen & Nyholm 2009.)

Holec (1981: 9–15) diskuterar skillnaden mellan självstyrd (eng. self-directed) och styrd (eng. directed) inläring. I styrd inläring är inlärningsmålen, innehållet och metoderna bestämda på förhand och gäller för alla inlärare. I självstyrd inläring är det inlärares själv som bestämmer dem och han kan också ändra på målet eller metoderna när han vill/behöver. Inlärares kan också ifrågasätta och ändra på dem under inlärningsprocessen. Att vara autonom inlärare innebär att man kan hantera lärandemål, bestämma det innehåll som man ska lära sig och välja inlärningsmetoder och lämpliga aktiviteter (Holec 1981: 12, 14f.). Inlärningsprocessen och därmed också inlärningsresultatet blir alltså något individuellt. Inlärares ska också följa upp sin inläring, sina metoder och sitt innehåll, och evaluera resultatet. Detta påverkas naturligtvis av de mål han har satt upp för sig. (Jfr Holec 1981: 16–20.) Detta leder till att inlärares definierar förutom inlärningsprocessen också de kunskaper och färdigheter som han lär sig. Holec (1981: 21) konstaterar att varje inlärare fattar sina beslut utgående från sina egna kriterier och mål:

[...] every learner determines his own objectives and contents by making choices based on personal criteria and from all the communication potentialities open to him and this is how he defines the knowledge and know-how he wishes to acquire.

Av alla möjligheter som finns väljer inlärares alltså det som han anser är viktigt och intressant för honom, dvs. inlärares väljer sådan affordans (se 2.1) som han upplever som relevant. Av detta följer att i stället för den objektiva, universella kunskapen (här språket), som är densamma för alla, ska kunskap ses som individuell och subjektiv. Det finns inte en förutbestämd, självständig verklighet utan inlärares konstruerar sin egen verklighet, sitt språkssystem. Man ska dock inte förstå detta som att alla skapar nya språk, utan de definierar sina egna idiolekter (enskilda talares unika språkvarieteter) utgående från sina behov och intressen samt utgående från olika informationskällor. (Holec 1981: 21.) Såsom Little (2007: 16) konstaterar, stämmer denna syn på kunskap och inläring väl överens med den konstruktivistiska synen på inläring (se 2.2).

Enligt sociokulturalismen sker inläring socialt, genom deltagande i interaktion. Man relaterar ny information till tidigare kunskap och erfarenheter som man har. Hurdan information man får genom socialt umgänge påverkas även av kulturell och historisk kontext. I autonom inläring är det inlärares själv som aktivt styr sin inläring, bestämmer över sina mål, väljer inlärningsmetoder och -innehåll, följer upp och evaluerar inlärningsprocessen. Även om inläraresautonomin betonar individens val och ansvar är den inte i skarp motsättning till sociokulturalismen, tvärtom. I tandemläring, som baserar sig på principen om inläraresautonomi (se 3.1.1), är det via den sociala interaktionen, muntlig interaktion med tandem-

partnern, som man lär sig. Inlärarna väljer hurdana samtalsteman de vill diskutera och vilka aktiviteter de ska delta i, vilket leder till ett visst slags sociala kontexter. Den nya information (språklig, kulturell och innehållslig) som man får i dessa kontexter relateras av inlärarna till de tidigare kunskaper de har. I enlighet med en konstruktivistisk syn på inläring väljer inlärarna information och kunskap (affordans) som de upplever som relevanta och bygger upp sin egen kunskapskonstruktion som påverkas av social miljö och umgänge med andra individer.



### 3 TANDEMINLÄRNING

Tandem som språkinlärningsmetod fick sin början vid ett tyskt–franskt ungdomsutbyte år 1963 (Pelz 1995: 5, se Bechtel 2003: 20ff. för närmare historik) och har sedan spritt sig runt världen. I Europa är Tyskland och Schweiz de länder där tandem mest har arrangerats och undersökts, men metoden finns också t.ex. i Italien och Frankrike. Handboken *Självstyrd språkinläring i tandem* (2003) har publicerats på nio språk. Förutom i Europa arrangeras olika former av tandem i Nord- och Sydamerika samt i Asien. Man har goda erfarenheter av tandem-inläring i praktiken, men det finns skäl att studera den närmare även ur en vetenskaplig synvinkel.

Tandeminläring kan ske i olika miljöer och via olika arrangemang. Tandem kan förverkligas på många olika sätt på en skala informellt–formellt från att deltagarna själva söker en lämplig samtalspartner och börjar öva tandem med denna till att det finns en lärare som delar ut material och bestämmer innehållet och tids-schemat för tandem, t.ex. klasstandem i skolor. Bechtel (2003: 11) nämner som exempel språkkurser som arrangeras under en semesterresa, tandemkurser som vänstäder eller -skolor i olika länder eller med olika språk arrangerar, tandem med utbytesstuderande vid universitet eller tandem som en del av språkstudier med utbyte mellan två språkgrupper som studerar varandras modersmål. I skol-sammanhang finns tandem på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå (t.ex. Bechtel 2003: 22, *Klasstandem 2010*). Kurserna kan arrangeras som närtandem, så att man träffas i det reella livet, eller som eTandem där man har kontakt med hjälp av olika tekniska medel, eller som en blandning av dem.

I detta kapitel presenterar jag tandemprinciperna som diskuteras i avsnitt 3.1 och två olika tandemformer, närtandem och eTandem, som båda bygger på dessa principer men som sker via olika medier (avsnitt 3.2). I avsnitt 3.3 relaterar jag tandem till olika formella och informella språkinlärnings- och språkanvändnings-situationer för att ge en bild av var tandem placeras i förhållande till dem. I avsnitt 3.4 diskuterar jag deltagarnas roller i ett tandempar och i det avslutande avsnittet 3.5 presenterar jag FinTandem som informanterna i studien deltar i.

#### 3.1 Tandemprinciper

I tandem-inläring finns två grundläggande principer som ska följas för att tandem ska fungera. Dessa principer gäller alla former av tandem även om de tillämpas olika beroende på t.ex. inlärningsmiljön (reell vs virtuell). Dessa principer är

principen om autonomi och principen om ömsesidighet. (Kötter 2002: 36; Brammerts 2003: 14.)

### 3.1.1 *Principen om autonomi*

Autonomi i tandemläring betyder att deltagarna själva ska definiera de inlärningsmål som de vill uppnå med tandem. De ska också bestämma hur de vill lära sig (t.ex. övningar, samtalsämnen) och hur stort stöd de vill ha av partnern (t.ex. korrigeringar). (Brammerts 2003: 14.) Partnern ska diskutera dessa frågor i början av samarbetet. Det är viktigt att man berättar för sin partner hur man vill att denna ska hjälpa en att utveckla språkfärdigheterna (Kleppin & Raabe 2000: 357). Man ska dock ta hänsyn till sin partner och dennes kunskaper, man kan inte kräva att ens partner t.ex. ska kunna något fackspråk. Sådana speciella önskemål måste man berätta om innan man inleder samarbetet så att man kan hitta en lämplig partner som kan hjälpa en. (Brammerts & Calvert 2003: 36; Brammerts & Kleppin 2003: 101.)

Båda partnern ska ta ansvar för sin egen inläring genom att planera, följa upp och utvärdera den. I tandemläring strävar man efter inlärautonomi. Ett lyckat samarbete kräver att båda partnern ska kunna styra sin egen inlärningsprocess. (Brammerts 2003: 19; jfr även Holec 1981: 3; Little 1991: 4f.) Detta är inte alltid helt oproblemiskt. Även om det faktum att man får bestämma själv över studierna ofta nämns som en av de positiva sidorna, då man frågar deltagare i FinTandem, har det även sina nackdelar. En studie av attityder till inlärautonomi hos deltagare i FinTandem vs reguljär undervisning (Karjalainen & Nyholm 2009) visar att deltagare i FinTandem i allmänhet är positivt inställda till att själva bestämma över olika aspekter i sin inläring men att inställningen inte är enbart positiv på alla punkter. Valet av lämpliga arbetssätt och material upplevs t.ex. som problematiskt och där skulle en del deltagare helst ge över ansvaret till någon annan, såsom till en språklärare (ibid.).

Autonomiprincipen betyder dock inte att tandemläring är helt självständig (se diskussionen om autonomi vs självständighet i 2.3). Man lär sig språk med sin tandempartner som man hela tiden samverkar med eftersom man inte kan lära sig kommunicera genom att isolera sig från andra människor (jfr Little 1991: 5). Autonomi betyder att man har frihet att bestämma vad man gör i växelverkan med andra (ibid.), såsom med sin tandempartner, kurskoordinatorerna och andra deltagare. Inlärningspotentialen som tandemdiskussionerna innehåller beror inte endast på inlärautonomi utan även på den modersmålstalande partnern och dennes sätt att agera (Rost-Roth 1995: 132).

### 3.1.2 *Principen om ömsesidighet*

Målet med ömsesidighet i tandeminläring är att båda deltagarna ska ha lika mycket nytta av samarbetet och stötta varandra i lika mån. De ska alltså satsa lika mycket energi och tid på båda språken. (Kleppin & Raabe 2000: 355; Brammerts 2003: 14.) I närtandem betyder detta i praktiken att man delar tiden jämnt mellan språken och båda parterna får själva bestämma hur de vill lära sig och vad de vill göra då man talar deras tandemspråk, dvs. språket som de vill lära sig (Brammerts 2003: 14). I eTandem delar man tiden mellan å ena sidan att läsa och korrigera parternas brev och å andra sidan att skriva själv. Brevet skrivs till hälften på tandemspråket och till hälften på modersmålet. (Brammerts & Kleppin 2003: 114.)

Tandemsamarbetet skiljer sig från andra autentiska inläringssituationer, t.ex. diskussioner med infödda talare som man träffar på utlandsbesök, just i fråga om inläringens ömsesidighet. Eftersom parterna turas om i rollerna som inlärare och språkmodell kan båda antas vara villiga att aktivt hjälpa och stöda varandra eftersom de annars inte heller själva kan förvänta sig att få det stöd de behöver. (Brammerts 2003: 16f.)

Ömsesidigheten betyder dock inte att båda parterna behöver arbeta på samma sätt eller att man ska kunna mäta att de har lärt sig lika mycket (jfr Brammerts 2003: 17). I enlighet med autonomiprincipen ska övningar och aktiviteter alltid baseras på den parternas mål och språkliga nivå vars tandemspråk man talar. Det är alltså meningen att båda parterna ska få den nytta av samarbetet som de önskar sig, att samarbetet ska vara ömsesidigt men inte nödvändigtvis symmetriskt. (Gick & Müller 1992: 27f.)

## 3.2 Olika former av tandem

I närtandem träffas parterna personligen, i eTandem sker kommunikationen främst via elektroniska medier, e-post eller chatt-program (Brammerts & Calvert 2003: 32–35). Olika miljöer för träffarna betyder också att samarbetet fungerar under olika villkor. Även dessa två former kan arrangeras på olika sätt, intensivt eller extensivt, mer eller mindre styrt (Gick & Müller 1992: 30f.). I min avhandling koncentrerar jag mig på närtandem eftersom FinTandem (se 3.5), som mina informanter deltar i, är en tillämpning av den.

I närtandemkurser träffas parterna personligen och kommunicerar med varandra muntligt. Detta ger dem möjlighet att använda också paralingvistisk kommunikation, såsom tonfall, gester och miner. Att ha tillgång till olika kommunikations-

former minskar risken för sådana missförstånd som orsakas av bristfällig behärskning av tandemspråket. (Brammerts & Calvert 2003: 32f.)

Närtandemkurser kan ordnas antingen extensivt eller intensivt. Intensivkurser har varit vanliga tidigare men fr.o.m. slutet av 1980-talet har man börjat arrangera även extensivkurser (Brammerts & Calvert 2003: 33). Intensivkurser är oftast några veckor långa. Man använder flera timmar per dag till diskussioner med sin tandempartner men även till undervisning, vägledning och grupparbete. (Jonsson 1994; Brammerts & Jonsson 2003: 11.) I extensivkurser ligger tyngdpunkten på samarbetet med tandempartnern men man kan även i dem ha också annan undervisning, gruppmöten och handledning (Brammerts & Calvert 2003: 33). Extensivkurserna varar flera månader, t.ex. en termin eller ett läsår.

Även om tyngdpunkten i närtandem ligger på muntlig produktion påpekar Brammerts och Calvert (2003: 32f.) att man också kan öva läsförståelse och skrivförmåga. Man kan t.ex. läsa artiklar eller böcker som man sedan diskuterar tillsammans så att modersmålstalaren hjälper vid svåra punkter. Man kan också skriva texter och be sin partner att se på dem. För deltagare i FinTandem rekommenderas att de övar sig i skriftlig produktion genom att använda sitt tandemspråk om de ska ha kontakt med varandra mellan träffarna via e-post, textmeddelanden e.d. Man kan också bestämma sig för att skriva vartannat meddelande på sitt modersmål så att man ger sin partner en skriftlig modell.

För eTandem krävs tillgång till lämplig teknisk utrustning, och därför är den yngre tandemform än närtandem. Med eTandem menas tandem som sker virtuellt. Man kan kommunicera via e-post, internettelefoner, videokonferenser, chatt eller virtuella inlärningsmiljöer. (Brammerts & Calvert 2003: 33ff.) Tandem via e-post prövades första gången i början av 1980-talet (Kötter 2002: 66f.) och under de senaste decennierna har den snabba utvecklingen inom kommunikationsteknologin gjort tandem via e-post till den mest allmänna tandemformen (Brammerts & Calvert 2003: 34f.). Olika kommunikationsverktyg på Internet möjliggör också synkron kommunikation online (jfr Bower & Kawaguchi 2011: 41).

Fördelen med eTandem är att partnererna inte behöver befinna sig på samma plats. Det kan alltså vara lättare att hitta sig en partner som talar ett språk som inte är så vanligt i ens eget land eller på den egna bostadsorten. (Kleppin & Raabe 2000: 55.) Man behöver inte heller sitta vid datorn samtidigt utan man kan läsa och skriva sin e-post då det passar en och den andra partnern gör detsamma då det passar honom (Brammerts med bidrag av Gaßdorf 1996: 8f.). I en sådan asynkron skriftlig kommunikation kan man öva upp sina skriv- och läsfärdigheter. Kötter (2002: 13–16) diskuterar den tekniska utvecklingen med chatt som har gjort det möjligt att kommunicera även synkront i realtid trots det fysiska avståndet. Då allt

flera har tillgång också till videokonferenser och internettelefonsamtal där man även kan inkludera bild med en webbkamera, kan man också kommunicera muntligt och använda gester och miner. Detta har gjort att eTandem till sin karaktär närmar sig närtandem samtidigt som man minskar risken för missförstånd som lättare uppstår i kommunikation som baserar sig endast på skriftliga meddelanden. (Kötter 2002: 15f.; Brammerts & Calvert 2003: 34.)

Brammerts och Kleppin (2003: 98f.) påpekar att eTandem via e-postbrev kan för en nybörjare i tandemspråket vara ett bättre alternativ än närtandem eftersom det i eTandem är möjligt att använda tid att formulera sig med olika hjälpmedel, såsom t.ex. ordböcker. I eTandem har deltagarna mer tid att producera sina meddelanden och bearbeta dem samt att förstå partners meddelanden (Kleppin & Raabe 2000: 55). I närtandem ska interaktionen ske i reell tid och i en sådan takt som partnern upplever som naturlig och fungerande. Detta minskar möjligheterna att använda olika hjälpmedel. Bower och Kawaguchi (2011) diskuterar möjligheten att spara även synkrona, skriftliga diskussioner mellan tandempartnerna i loggar. Med hjälp av loggarna kan inlärarna senare återgå till diskussionerna och gå igenom t.ex. problematiska punkter eller felaktigheter och få korrektiv feedback på dem antingen av sin partner eller av en lärare. Förutom som stöd för inlärarna själva kan dessa loggar med fördel användas även för forskning i eTandemdiskussioner (Bower & Kawaguchi 2011: 41).

### 3.3 Tandem i jämförelse med andra språkinlärnings- och språkanvändningssituationer

Tandeminläring befinner sig mellan informell och formell inläring, litet beroende på hur pass självstyrd tandem det är fråga om. I detta avsnitt diskuterar jag tandem i jämförelse med olika situationer där man lär sig och använder andra språk än sitt modersmål. Jag tar upp reguljär språkundervisning (lärarstyrd gruppundervisning), kommunikativ språkundervisning (t.ex. språkbud och CLIL) och informella språkanvändningssituationer (möten med målspråkstalare där inläring inte fokuseras, t.ex. utlandsresor).

Björklund et al. (1996: 3) motiverar varför man ska ha naturligt språk och äkta samtal i språkbud: ”Språk är kommunikation. Det betyder att språk är lika med användning av språk. Språk är inte det som finns i grammatikor och ordböcker, utan språk lär man sig genom att använda det.” Tanken bakom tandeminläringen är densamma. Man ska använda språket och lära sig det i praktiken. Men förutom att inläringen ska ske i praktiska situationer ska den också vara ömsesidig. Båda partnerna har nytta av samarbetet utgående från sina egna kunskaper och behov.

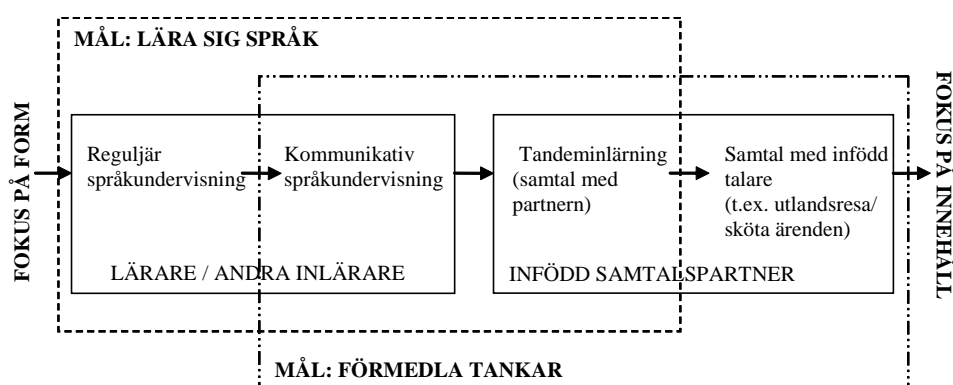
Schmelter (2004: 15) kommenterar att en kombination av kommunikation och inläring är karakteristisk för tandemläring. Enligt honom öppnar denna kombination sådana möjligheter till inläring av språk som inte finns i andra situationer där man lär sig främmande språk.

I tandemläring är språkinläring målet med äkta kommunikation. Med äkta kommunikation avser jag kommunikation som inte uppstår endast för att öva någon i hans andraspråk utan vars mening är att meddela tankar till samtalspartnern, dvs. den uppstår i autentiska situationer i stället för i arrangerade (Laurén 2006: 16; Lightbown & Spada 2006: 32; Nelson 2010: 37). Äkta kommunikation leder till naturlig interaktion där båda parterna behövs för att skapa det gemensamma innehållet i diskussionen. Detta gemensamma skapande skiljer naturlig interaktion från t.ex. instruerade övningar där slutresultatet inte är beroende av deltagarnas egna tankar och åsikter. Trots att FinTandem kan anses arrangerad då parterna träffar varandra för att lära sig språk, är diskussionerna och innehållet i dessa beroende av deltagarnas egna synpunkter och intressen, inte planerade övningar. Det är fråga om ömsesidig interaktion där också den modersmålstalande partnern spelar en viktig roll. Interaktionen bygger på parternas samarbete, inte endast på inlärares kommunikativa och inlärningsmässiga målsättningar.

Brammerts (2003: 14) konstaterar att tandem ”förbinder lärande med autentisk interkulturell kommunikation och därmed också språkinläring med lärande på andra områden”. Man lär sig genom att interagera med en annan människa, inte på ett formellt sätt med läroböcker och lärare. Parterna fungerar som språkmodeller för varandra, deras yttranden på modersmålet erbjuder affordans för den som ska lära sig språket i fråga och de stöder varandra i sina kommunikations- och inlärningsintentioner (Brammerts 2003: 15; Schmelter 2004: 85). Ord- och grammatikböcker kan användas som stöd ifall man så vill men huvudsakligen utgår man från att lära sig via interaktion.

Att man lär sig via interaktion utesluter dock inte behovet av kunskaper även i det formella i språket. För att kunna delta i tandem ska man ha åtminstone grundläggande färdigheter i det språk som man vill lära sig (Brammerts & Calvert 2003: 38; Brammerts & Kleppin 2003: 98) och helst kunna kommunicera på det åtminstone med enkla meningar. Dessa kunskaper har man vanligen skaffat sig i skolan eller på språkkurser som allt som oftast använder mer forminriktade metoder. Meningen med tandem är inte att ersätta all annan språkundervisning utan att komplettera den reguljära undervisningen som för tillfället ofta erbjuds i skolor och olika institut (jfr Holstein & Oomen-Welke 2006: 12, 29; Karjalainen & Nyholm 2009: 93f).

Figur 1 visar hur tandemläring placeras in på en linje där fokus i den ena punkten ligger på språkets formella drag och i den andra på innehållet. För att ge en bild av hur tandemläring skiljer sig från några andra språkinläringssituationer jämför jag den med reguljär språkundervisning (se 2.1), kommunikativ språkundervisning och samtal med infödda talare utanför språklektioner och -kurser. Denna jämförelse baseras på FinTandem och andra liknande starkt självstyrda tandemkurser. Mer institutionaliserade och lärarstyrda tandemkurser kan placeras närmare kommunikativ språkundervisning beroende på de praktiska arrangemangen, t.ex. lärarens roll.



**Figur 1.** Tandemläring i förhållande till andra situationer där man lär sig och/eller använder andraspråk.

I reguljär språkundervisning (se 2.1) koncentrerar man sig mycket på formella aspekter hos språket, grammatik och ordförråd, samt läsande och skrivande. Fokus är på vetande om språket (Laurén 2006: 16) i stället för på användning av detta. Eftersom det finns variation mellan olika skolor/klasser/lärare är denna beskrivning naturligtvis förenklad och generaliserande, men i allmänhet kan man karakterisera reguljär språkundervisning på detta sätt. Instruktionerna och reglerna ges ofta på inlärnarnas modersmål, inte på målspråket. Muntliga övningar är i allmänhet inte heller i första hand skapade för att förmedla tankar och för interaktion med andra människor, utan för att öva vissa former. (Lightbown & Spada 2006: 109f., 116f., 119f.) Fel i inlärnarnas språkproduktion och korrigeringen av dem är ett framträdande drag i den reguljära undervisningen (Holstein & Oomen-Welke 2006: 31). Dessutom har en enskild inlärare begränsat med tid för att uttrycka sig och således för att öva sig i att kommunicera på det språk han ska lära sig (jfr Holstein & Oomen-Welke 2006: 12). Även den tid som är reserverad för att gå igenom formella aspekter är begränsad och oftast behandlar man innehållet i grupper. Man har inte möjlighet att koncentrera sig på just det som är aktuellt/svårt för en individ. Därför kan det hända att någon aspekt blir oklar medan man

använder tid för att undervisa och öva en annan aspekt som individen i fråga redan kan. I tandem koncentrerar partnerna sig på den aktuella interaktionssituationen och den individuella inlärarens mål, problem och behov av stöd (Rost-Roth 1995: 131).

Jag har här valt att ta med kommunikativ språkundervisning i jämförelsen mellan tandeminläring och andra språkinläringssituationer eftersom all skolundervisning inte sker enligt det reguljära mönstret men ändå skiljer sig avsevärt från tandeminläring. I kommunikativ språkundervisning betonas betydelsen och språkets funktion i kommunikationssituationer mer än övning av formella aspekter (Lightbown & Spada 2006: 113, 120f.). Exempel på kommunikativ undervisning, där man använder språket för att lära sig det är undervisning där språk och ämne integreras, t.ex. språkbad och CLIL (Howatt 1984: 279; Lightbown & Spada 2006: 113). Avsikten är att lära sig genom att kommunicera med andra människor. I detta avseende ligger tandeminläring nära kommunikativ språkundervisning. Skillnaden är att man i tandem har olika modersmål då det i ett (CLIL- eller språkbads)klassrum är fråga om inlärare som kommunicerar med varandra på målspråket, läraren är den enda som eventuellt har målspråket som modersmål. Dessutom är skolundervisning alltid mer institutionaliserad och lärarstyrd än fritt samarbete mellan två vuxna individer, såsom t.ex. i FinTandem.

I klassrumssituationer kommer läraren till hjälp ifall det uppstår problem i interaktionen, t.ex. i pararbete mellan två elever, men i en mer självstyrd inläringssituation såsom tandem ska partnerna själva klara av dessa situationer. I tandem är partnerna vanligtvis inte professionella lärare eller språkvetare, utan det är fråga om två infödda talare av olika språk. Även om någon deltagare är lärare till yrket är det inte meningen att han formellt ska undervisa sin partner (Brammerts 2003: 18). I detta avseende påminner tandem om situationer där man kommer i kontakt med personer som har ett annat modersmål än man själv. Förutom språkinläring kan man även ha bisyften i tandem, såsom att lära känna en ny människa, lära sig om partnerns kultur, profession e.d.

Att lära sig språket informellt betyder att språket kommer som biprodukt då man i naturliga, autentiska situationer umgås med människor på andraspråket (Laurén 2006: 16). Även om det huvudsakliga målet med tandeminläring är att lära sig språk, är innehållet i det som sägs mycket viktigt eftersom man måste få interaktionen mellan partnerna att fungera. Annars kommer tandemsamarbetet att upphöra. Enligt Rost-Roth (1995: 129) ligger tandemsamtal så nära naturliga samtalsituationer (inte inriktade på språkinläring) att de kan anses vara identiska. Bechtel (2003: 34) påpekar dock att tandem skiljer sig från t.ex. samtal mellan en inlärare som kan vara t.ex. turist eller invandrare och en modersmålstalare av



dennes målspråk på så sätt att i tandem har båda parterna ett intresse för språket och språkinläring, då det i andra situationer oftast är endast andraspråkstalaren som är intresserad av språket och av att lära sig det. Tandemsamtal ska därför inte sammanblandas med andra situationer där man använder ett främmande språk med en infödd talare, t.ex. på arbetet eller i social interaktion. Dessa kallar Lightbown och Spada (2006: 109) för naturliga kontexter för tillägnande av språk. I tandem ska båda parterna lära sig varandras språk, stöda varandra och ha nytta av samarbetet (jfr 3.1.2). Språkinläringen är m.a.o. det primära målet för interaktionen. Detta betyder att parterna har mer tid att försäkra sig om att de förstår varandra samt att fråga och förklara saker än i naturliga kontexter där allt oftast sker snabbt (Holstein & Oomen-Welke 2006: 12) och där uppmärksamheten helt och hållet riktas på innehållet. Tandem ger inläraren större möjligheter att koncentrera sig på formen i sina yttranden, och även på explicita regler om målspråket, än vad man vanligtvis har i en situation där innehållet fokuseras (jfr Krashen 1981: 3). Tandeminläring ligger dock så nära dessa naturliga kontexter att den möjliggör språkinläring på ett autentiskt, naturligt sätt (Holstein & Oomen-Welke 2006: 40).

Då båda parterna har nytta av samarbetet och båda turvis är andraspråksanvändare ökar det viljan att samarbeta så att det inte blir avbrott i interaktionen (Brammerts 2003: 16f.; se även Jonsson 1994: 74f.). I samtal mellan människor med olika modersmål är det ovanligt att den infödda talaren påpekar och korrigerar fel som andraspråkstalaren gör eftersom det för de flesta människor känns oartigt att göra så (Lightbown & Spada 2006: 32). Færch och Kasper (1984: 55) konstaterar att det i ett samtal mellan modersmålstalare och icke-modersmålstalare finns en konflikt mellan å ena sidan Grices samtalsmaximer, där man utgår från att det som samtalspartnern säger är vettigt och å andra sidan Goffmans fasadarbete (eng. face-work) där man tar hänsyn till att samtalspartnern inte förlorar ansiktet (se även Einarsson 2004: 240f.). Enligt Grices samtalsmaximer borde modersmålstalaren tolka inlärarens yttranden så att de är relevanta i kontexten och därför även hjälpa till då inläraren har problem med att uttrycka sig korrekt. Men man tenderar inte att vilja antyda att samtalspartnern är språkligt svagare, eftersom detta kan få denne att förlora ansiktet. (Færch & Kasper 1984: 55.) Detta leder till att man sällan korrigerar samtalspartnerns yttranden även om de är språkligt inkorrekta. Detta framgår t.ex. i Anderssons (2009: 125) studie av andraspråksanvändare i en sjukhusmiljö, där modersmålstalare mycket sällan korrigerar sina andraspråkstalande arbetskamrater trots att det skulle finnas flera tillfällen till det. Också Kurhila (2006: 78) konstaterar att sådana korrigeringar som tydliggör asymmetrin i parternas lingvistiska kunskaper och som avbryter det aktuella temat är mycket sällsynta, även om det förekommer mindre markerade korrigeringar, t.ex. genom att man upprepar delar av yttrandet i korrekt

form så att man samtidigt för diskussionen framåt (se även Krashen 1981: 1). Korrigeringar som talare gör själva är vanligare än sådana som initieras av samtalspartnern eftersom de förstnämnda inte är ansiktshotande medan de sistnämnda är det (Nelson 2010: 225f.).

Enligt Rost-Roth (1995: 132) är tandem annorlunda eftersom korrigering i tandem inte är ansiktshotande utan korrigeringar samt förståelse- och språkproduktionsproblem utnyttjas som möjligheter att få ny information och memorera den. I tandem är det meningen att modersmålstalarna ska hjälpa inlärarna att märka felaktigheter och brister i sin språkproduktion och på detta sätt hjälpa sin partner att använda språket korrekt, dvs. även korrigera språkliga fel. På den punkten påminner tandem om reguljär undervisning där en lärare kan ta initiativ till att rätta en inlärare, och ofta också gör det (jfr Norrby & Håkansson 2007: 174). I tandem är det dock inlärarna som får bestämma i vilken omfattning de vill bli korrigerade, medan det i reguljär undervisning är lärarna som avgör detta. I tandem kommer partnerna överens om hur de rättar varandra och även om det kan kännas konstigt i början blir det enligt min erfarenhet snabbt en naturlig del av samtalet med tandempartnern. Dessutom är tandemsituationen mer vardaglig och mindre institutionaliserad än t.ex. den i en skola eller på en arbetsplats och partnerna lär under läsåret känna varandra, vilket också gör att korrigeringarna inte uppfattas som så ansiktshotande (jfr Lilja 2010: 180). En faktor som minskar ansiktshotet i tandem jämfört med i gruppundervisning är att man jobbar parvis. Då en modersmålstalare korrigerar en inlärare i tandem är det endast inläraren själv som vet om detta. I ett klassrum hör även andra inlärare oftast lärarens korrigeringar, vilket kan göra att situationen upplevs mer ansiktshotande.

Bechtel (2003: 34) påpekar att det faktum att partnerna turvis använder sitt modersmål respektive det målspråk som är den andra partners modersmål jämnar ut asymmetrin mellan dem och gör dem till mer jämställda samtalspartner även då det gäller språkkunskaper. Asymmetrin i tandem är således inte lika stark som i andra situationer där det är fråga om interaktion mellan modersmåls- och andraspråkstalare (inlärare). Rost-Roth (1995: 75) konstaterar att det är mycket vanligare i tandem än i andra fria diskussioner mellan modersmålstalare och icke-modersmålstalare att modersmålstalare korrigerar andraspråksanvändare även utan dessas initiativ och problemmarkering. Enligt Apfelbaum (1993: 193) är det dock även i tandem ovanligt att modersmålstalaren kommenterar den språkliga formen i inlärarens yttranden utan att inläraren först själv har markerat problem i språkproduktionen. Detta visar att partnerna tenderar att vara noga med att inte korrigera varandra på ett sätt som kan uppfattas som ansiktshotande, och därför utgår de från att stöd och korrigeringar erbjuds då inlärarna själva indikerar att de behövs. Bechtel (2003: 34) sammanfattar skillnaden mellan tandem och andra

situationer där inlärare använder målspråket med modersmålstalare med att konstatera att det i tandem saknas ansiktshotande drag och en sådan tidspress eller koncentration på handling som hindrar metalingvistiska diskussioner, frågor och korrigerande (Bechtel 2003: 43).

Enligt Rost-Roth (1995: 132) kombinerar tandeminläringen de bästa sidorna av informell, naturlig diskussion och reguljär, formell språkundervisning. Begränsningar gällande korrigering försvinner då man kan använda så mycket tid för denna som inläraren behöver och vill ha. I reguljär undervisning däremot begränsas korrigeringen av tidspress och av gruppens behov. I naturliga samtal hindras modersmålstalaren från att korrigera språket då en sådan handling inte hör till den sociala praxisen. Dessutom minskar tandem inlärarens ångest för fel och för uttrycks- och förståelsesvårigheter då dessa inte får negativa följder. Däremot kan man inte lära sig alla aspekter av språket lika effektivt genom implicit inläring och genom att man koncentrerar sig endast på sådant som inläraren uppmärksammar på eget initiativ. Detta diskuteras närmare i analysdelen i denna studie, bl.a. i avsnitt 9.4 och 9.5.

### 3.4 Partnerns roller i ett tandempar

I tandem lär man sig av sitt eget språkbruk, det som man producerar, och genom att lyssna på sin partner och använda denna som modell. Även om inläraren är ansvarig för sin egen utveckling är den modersmålstalande partners roll i inläringen också stor. Man lär sig också av den återkoppling (korrigering, åtgärder för att säkra förståelse) som man får av sin partner och genom att lyssna på den modersmålstalande partners språkproduktion (Rost-Roth 1995: 129). Därför är det viktigt att inte fästa uppmärksamhet endast vid hur man fungerar som inlärare utan också vid hur man fungerar som modersmålstalare (Bechtel 2003: 27).

Partnerna i ett tandempar ska ha åtminstone grundläggande färdigheter i sitt tandemspråk för att de ska kunna kommunicera på det. Det kan också vara lättare att dela tiden jämnt mellan språken ifall partnerna är på ungefär samma nivå i sin språkbehärskning, förutom om den ena partnern är nybörjare. Då måste den andra partnern kunna sitt tandemspråk bra för att de ska kunna kommunicera framgångsrikt åtminstone på ett av språken, som då även kan användas som stödspråk då man har svårigheter med det andra språket. (Kötter 2002: 37; Brammerts & Calvert 2003: 38; Brammerts & Kleppin 2003: 98.) Det krävs inga speciella kunskaper av modersmålstalaren, endast att han är villig att stöda sin partner då denna lär sig att använda hans modersmål.

Eftersom tandeminläringen baseras på utbyte turas partnerna i ett tandempar om som inlärare och som språklig modell/expert på sitt modersmål. De talar turvis sitt tandemspråk och modersmål och har då olika roller. (Little 2003: 27; Holstein & Oomen-Welke 2006: 16.) Språken ska inte blandas utan partnerna talar ett språk åt gången. Ibland får man som koordinator på en tandemkurs frågan om båda partnerna ska tala enbart sitt modersmål eller sitt målspråk och på det sättet diskutera tvåspråkigt. Detta är inte meningen i tandem utan man ska tala samma språk tillsammans med sin partner, så att båda under hälften av tiden använder det ena språket och under den andra hälften det andra språket. På detta sätt får båda partnerna öva sig både i språkförståelse och i språkproduktion samt lyssna på en infödd talare och på hur denna uttrycker sig. Det är inte enbart den egna språkproduktionen som skapar möjligheter till inläring, utan modersmålstalarens tal erbjuder också affordans för inläraren (Karjalainen 2010).

Deltagare i FinTandem får fritt bestämma vad de vill lära sig och göra samt hur stort stöd de vill ha. Man ska ändå inte glömma att målet är att lära sig. Även om det är fråga om interaktion där innehållet är viktigt måste man således fästa uppmärksamhet även vid formella drag i kommunikationen och vid språkliga frågor, inte bara vid innehållet. Trots att inläring kan ske både incidentiellt (som biprodukt) och intentionellt (medvetet) är det viktigt att fästa uppmärksamhet vid språket eftersom man lär sig sådant som man fäster uppmärksamhet vid (Martin 2003: 83f.; Viberg 2004: 197). För att kunna lära sig effektivt ska man använda tid för att behandla problematiska punkter i kommunikationen, dvs. uttrycks- och förståelsesvårigheter, eftersom det är i dessa situationer som möjligheter att kunna utveckla språkfärdigheterna finns (Rost-Roth 1995: 133). I livliga diskussioner glömmar partnerna lätt detta och koncentrerar sig endast på innehållet. Men även om man tycker att det viktigaste är att bli förstörd så bör man också fästa uppmärksamhet vid språkliga problem. (Brammerts & Calvert 2003: 32.) Hur mycket man vill göra detta får var och en bestämma själv, eftersom man själv definierar även det hur effektivt man vill lära sig.

Enligt autonomiprincipen (se 3.1.1) ska partnerna i ett tandempar själva definiera sina mål. De bestämmer också hur de vill arbeta under den tid de talar sitt tandemspråk och de ska berätta om dessa önskemål för sin partner. Naturligtvis ska man ta hänsyn till båda partnernas önskemål angående aktiviteter och samtalsteman så att ingen tvingas till någonting han inte vill göra. Det kan också finnas samtalsteman som modersmålstalaren inte kan hjälpa med om han inte känner till t.ex. någon hobby och det fackspecifika språk som hör till den. Principen är dock att man följer inlärarens önskemål då det är möjligt. Ifall deltagarna i FinTandem vill ha något material som stöd för sina diskussioner ska de skaffa detta material själva. De ska välja samtalsteman och aktiviteter så att dessa be-

främjar de uppställda målen. Om man t.ex. vill öva språkbruk, lexikon osv. som man behöver i arbetet ska man diskutera teman som är relaterade till det och välja aktiviteter som stöder sådant språkbruk. I mitt material t.ex. arbetar en av de finskspråkiga informanterna med datorer och datastöd, och detta par diskuterar flera gånger under bandningarna datorer och den finskspråkiga ger råd och förklarar på svenska, vilket är god övning för honom (fackspråkligt ordförråd, hur man ger instruktioner på svenska, imperativ osv.) och samtidigt innehållsligt relevant för båda parterna. Fackspråket kan dock också vara problematiskt. Ifall modersmålstalaren inte kan det på sitt modersmål kan han naturligtvis inte heller hjälpa inläraren med det (se diskussionen kring ex. 55 i 8.3.1).

Det är alltså inlärarna som får bestämma vad de gör för att lära sig, hurdana samtalsteman man diskuterar och vilka aktiviteter man deltar i. Det är viktigt att samtalsteman är varierande om man vill nå ett gott resultat. Varierande teman och sätt att använda språket ger inte endast möjligheter till att lära sig ett bredare ordförråd utan också till att vidga de pragmatiska kunskaperna t.ex. genom att öva olika samtalstyper såsom berättelser, argumentering och motivering av egna åsikter, förklaringar osv. (Rost-Roth 1995: 132.) I praktiken kan idéerna dock komma från båda parterna, så att om en av dem t.ex. föreslår ett besök på ett museum och det tar en längre tid än vad som normalt hör till, byter paret språk under besöket och således får båda övning inom samtalsteman som är relaterade till besöksmålet.

Eftersom deltagarna själva ska avgöra vad och hur de vill lära sig bestämmer de även hurdan hjälp de vill ha av sin partner. De ska berätta för varandra hurdan stöd och hurdan hjälp de vill ha, t.ex. hurdana fel som ska korrigeras och hur detta ska göras. Stödet är beroende av att man har berättat om hur man önskar få det. Även detta vilar alltså på inlärarens ansvar. (Kleppin & Raabe 2000: 357.) Initiativen till diskussioner om språk och inläring ska komma från den partner vars tandemspråk man talar (Gick 1994: 156), åtminstone i början av samarbetet innan man har lyckats komma överens om ett arbetssätt som passar båda. Apfelbaums (1993: 226f.) studie visar att det oftast är inläraren som initierar sekvenser där språket behandlas explicit.

Tandeminläring ger inte övning endast genom att man talar sitt tandemspråk utan också genom att man lyssnar på sin tandempartner då denna talar sitt modersmål. Detta är en orsak till att man delar tiden jämnt och att båda ska använda också sitt modersmål, dvs. för att ge partnern affordans (se 2.1) på dennas tandemspråk (Brammerts & Kleppin 2003: 102). Dessutom är det vanligast i en naturlig kommunikationssituation, sådan som ett samtal mellan tandempartnerna också ska vara, att båda parterna talar samma språk.

För modersmålstalaren som ger sin partner affordans är det viktigt att inte tänka bara på sitt tandemspråk utan även på sitt modersmål. Man ska vara samarbetsvillig och beredd att hjälpa sin partner i att producera tal och även ge denna återkoppling och vid behov korrigera fel i dennas språkproduktion (Rost-Roth 1995: 133). Man ska anpassa sitt modersmål såväl vad gäller talhastigheten, uttalet som ordförrådet, så att ens partner förstår en. Man ska dock inte tala alltför enkelt eftersom ens partner då inte får möjlighet att lära sig någonting. Utgångsnivån i tandem ska alltid baseras på den partners färdigheter vars tandemspråk man talar. (Kleppin & Raabe 2000: 360.) Denna utgångspunkt är i linje med Krashens (1981: 126f.) hypotes om input, dvs. att man lär sig av att utsättas för språkbruk som är litet ovanför den nivå som man för tillfället behärskar, så att man kan förstå det nya och lära sig det.

Då man talar sitt modersmål får man också möjlighet att höja den innehållsliga nivån i diskussionen eftersom man då kan uttrycka sig som man vill utan att behöva utelämnat någonting p.g.a. att man inte kan säga det (Brammerts & Kleppin 2003: 102). Situationen kan vara en annan då man använder sitt tandemspråk och eventuellt undviker vissa samtals teman eftersom man inte kan uttrycka sig om dem på tandemspråket. Att använda sitt modersmål är nyttigt även därför att man, när man ger sin partner återkoppling, märker kontraster mellan sitt modersmål och tandemspråket och ökar sin metalingvistiska medvetenhet (Gick & Müller 1992: 32; Little 2003: 27), dvs. medvetenhet och förmåga att diskutera språket som system och skillnader och likheter mellan sitt eget modersmål och andra språk. Detta hjälper en också att lära sig tandemspråket mer effektivt. Den tid som man ägnar åt sitt modersmål stöder m.a.o. även inläringen av tandemspråket (Brammerts & Kleppin 2003: 102).

Om inläraren inte förstår det som man säger på sitt modersmål ska man ha tålmod och omarbeta sina repliker så att det blir lättare att förstå (Rost-Roth 1995: 133). Man ska också ta hänsyn till partners färdigheter medan man lyssnar då denna talar ens modersmål, dvs. partners tandemspråk. Man får inte vara för snabb i att hjälpa sin partner utan låta denna tala även långsamt (Kleppin & Raabe 2000: 359). Modersmålstalaren ska alltså ha tålmod och vara uppmärksam på inlärarens behov av stöd, gällande både språkproduktion och förståelse (Bechtel 2003: 27). Man utgår alltid ifrån de kunskaper och färdigheter som tandemspråkstalaren har, dvs. följer autonomiprincipen.

Förutom som språkmodell ska modersmålstalaren även fungera som språkstöd för sin partner, hjälpa denna att förstå, ge förklaringar, svara på frågor, ge förslag till hur man kan uttrycka sig i olika situationer och korrigera eventuella fel (Brammerts & Calvert 2003: 36f.; Schmelter 2004: 116). Modersmålstalaren ska

stöda och korrigerar sin partner i den mån som denna har önskat sig, eller då felet stör förståelsen (Gick 1994: 159). Återkoppling kan ges på olika sätt, t.ex. genom att man påpekar felet och rättar dem eller genom att man omformulerar den svåra punkten korrekt i sin egen replik, dvs. genom elaborerande upprepning (Little 2003: 27; Suni 2008: 85). Återkoppling är viktig för inläringen och därför ska man ge sin partner den (Little 2003: 29).

Då man använder sitt modersmål fungerar man alltså som språkmodell och -stöd för sin partner, inte som lärare. Man ska inte fungera som lärare i traditionell mening och planera en individuell språkkurs med mål, övningar och utvärdering. Man ska inte heller behöva förklara alla grammatiska regler bakom olika uttryck. Däremot har alla den infödda språkanvändarens kunskaper, språkkänsla och kulturkänedom och på det sättet kan partnererna hjälpa varandra att lära sig respektive språk. (Kleppin & Raabe 2000: 356f.; Bechtel 2003: 27; Brammerts & Kleppin 2003: 99.) Schmelter (2004: 115–118) konstaterar att den traditionella rollindelningen mellan lärare och elev är för snäv för tandem eftersom den är institutionaliserad och också innebär att den ena parten (läraren) har makt och rätt att styra inläringen, innehållet och vad man koncentrerar sig på. I tandem är partnererna hela tiden jämställda interaktionsparter som tillsammans påverkar innehållet i samtalen. Dessutom är det inläraren som bestämmer inlärningsmålen, arbetssätten osv. Därför föredrar Schmelter att kalla rollerna som partnererna har *expert* (modersmålstalare) och *novis* (inlärare). Eftersom *novis* kan förstås som en nybörjare som ”ännu inte kan de första grunderna” (*Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien* 2009, härefter förkortad *SO*) och alla deltagare borde kunna åtminstone dem, använder jag i min studie benämningarna *modersmålstalare* och *inlärare* utan att ta ställning till hur långt de har kommit i sin inlärningsprocess och sina kunskaper och färdigheter i målspråket. Det är också viktigt att komma ihåg att expertrollen gäller endast det egna modersmålet, inte innehållsiga frågor där vilken som helst av partnererna kan ha de bästa kunskaperna beroende på temat (jfr Holstein & Oomen-Welke 2006: 34).

### 3.5 FinTandem

Benämningen FinTandem syftar på en kursmodell som baserar sig på närtandem. Första delen *Fin* kommer från ordet *Finland* eftersom kursmodellen är utvecklad för finländska förhållanden, dvs. ett tvåspråkigt land där det finns behov av färdigheter i båda nationalspråken, finska och svenska. FinTandem följer samma principer som andra tandemkurser (se 3.1). Jag redogör för FinTandem skilt för sig för att ge en bild av den kurs som informanterna i studien deltar i. Därför behandlar jag i detta avsnitt även de praktiska arrangemangen kring FinTandem.

Tandeminlärning togs i bruk i Vasa hösten 2002 på Vasa arbis och sedan dess har man utvecklat kursen enligt deltagarnas behov och önskemål (Karjalainen 2005: 37). Sedan hösten 2006 har kursen arrangerats i samarbete med Korsholms vuxeninstitut. Institutet har även genomfört ett projekt för att skapa en modell för kursen. Resultatet av detta utvecklingsprojekt är en modell för en tandemkurs, FinTandem. Till FinTandem hör fyra olika delmoment: att få en FinTandem-partner, en FinTandemhandbok, gemensamma närstudieträffar och individuellt stöd. (Taylor, Karjalainen, Sandås & Boström 2007: 2; *FinTandem* 2010)

FinTandem arrangeras läsårsvis men deltagarna bestämmer själva hur länge de är med i kursen. Man kan alltså anmäla sig till FinTandem i vilket skede av läsåret som helst. Det normala är dock att man deltar i hela kursen, från hösten till våren. En normal följd är att man anmäler sig till FinTandem, får en partner, deltar i den första närstudieträffen där man träffar sin partner för första gången och kommer överens om den första riktiga träffen med denna. Därefter fortsätter man att träffa sin partner varje vecka och deltar i närstudieträffarna. De som anmäler sig till kursen senare under läsåret går förstås miste om de närstudieträffar som redan hållits men annars fungerar allt likadant även för dem.

FinTandemkursen är självstyrd. Av deltagarna krävs därför förmåga till autonom inlärning, till att planera och följa upp sin egen inlärningsprocess. Deltagarna i FinTandem får själva bestämma när och var de träffas och vad de talar om. De uppmuntras dock att träffas två timmar per vecka, en timme för båda språken. Koordinatorerna kontrollerar inte om detta följs utan deltagarna ansvarar själva för sitt samarbete. Till koordinatorernas arbete hör att skapa lämpliga par utgående från en databas där anmälningarna samlas och att skicka partnerna varandras kontaktuppgifter, dela ut handböcker och annat material, arrangera närstudieträffarna och att svara på frågor som deltagarna har och hjälpa dem i eventuella problemsituationer.

I princip kan man lära sig ett språk med vilken modersmålstalare som helst som tandempartner. Att man är på samma våglängd underlättar samarbetet men är inte nödvändigt. Man kan samarbeta med sin tandempartner så som man arbetar med en kollega, för att nå gemensamma mål och inte för att man tycker om personen i fråga. (Brammerts & Kleppin 2003: 101). Partnernas diskussioner och samarbete underlättas dock av att man har liknande bakgrund i fråga om ålder, yrke, personlighet, fritidsintressen och kulturell praxis (Holstein & Oomen-Welke 2006: 13). Praktiken har visat att det är viktigt att partnerna kommer bra överens med varandra och har liknande intressen åtminstone i en långvarig och självständig tandemkurs såsom FinTandem. Målet med FinTandem, såsom med all tandem-inlärning, är språkinlärning, men eftersom det är fråga om en kurs som varar ett



läsår och där man träffas på tu man hand är det viktigt att partnernas personkemi fungerar. Enligt Bechtel (2003: 368f.) kan problem med personkemin påverka samarbetet även i en mer styrd kurs där deltagarna får samtalsteman av kursledaren och har liknande bakgrund t.ex. med tanke på ålder och intresset för språk och kultur. På en kurs som FinTandem där partnererna ska träffas på tu man hand och tillsammans komma överens om vad de diskuterar och gör på träffarna spelar personkemin mellan dem ännu större roll.

De viktigaste faktorerna som beaktas då man skapar FinTandempar är ålder, kön, livssituation, intressen, utbildningsbakgrund och bostadsort. Att partnererna är av ungefär samma ålder gör det lättare för dem att hitta samtalsämnen och aktiviteter som intresserar båda. Detta är viktigare då det är fråga om unga människor då även en mindre åldersskillnad märks tydligare än hos äldre. Livssituationen påverkar både samtalsämnen och när man har möjlighet att träffas. Småbarnsföräldrar till exempel önskar sig ofta en partner i liknande situation så att man kan träffas dagtid och ha barnen med sig. Att koordinatorena tar hänsyn till könet då de letar efter lämpliga partner beror på att även könet kan påverka intressen och därmed samtalsteman. Många deltagare känner sig också mer bekväma med en partner av samma kön och önskar sig det. Det finns dock fungerande blandade par men det vanliga är att partnererna är av samma kön.

Även intressen och utbildningsbakgrund inverkar på hur lätt det är att hitta samtalsämnen som intresserar båda. Om man dessutom vill lära sig något speciellt fackspråk måste partnern vara bekant med det för att kunna hjälpa (jfr Brammerts & Calvert 2003: 36; Brammerts & Kleppin 2003: 101). I FinTandem i Vasa önskar sig t.ex. personer som arbetar inom hälso- och sjukvården ofta en partner med liknande yrkesbakgrund för att de ska kunna öva sitt fackspråk med denna. Bostadsort tas i beaktande ifall de eventuella partnererna bor långt borta från varandra eftersom detta gör det mer tidskrävande att träffas, och det kan påverka samarbetet negativt. (Se även Taylor et al. 2007: 9.)

I början av FinTandemkursen får deltagarna en handbok (FinTandem: Handbok för studerande) på finska, svenska eller engelska enligt modersmålet eller vilket av dessa språk som man behärskar bäst. I handboken finns bl.a. information om tandemmetoden, tips om övningar och aktiviteter, om hur man bäst kan samarbeta i FinTandem samt råd om hur man kan undvika och lösa eventuella problem. Jag har varit med om att skriva denna handbok. Den skrevs eftersom deltagarna önskade sig mer information om metoden. Meningen med handboken är att bekanta deltagarna med metoden och att boken ska fungera som inspirationskälla under läsåret.

Handboken innehåller en kort historik över FinTandem, information om tandeminläring, tips för aktiviteter, information om de allmänna språkexamina och om hur man kan förbereda sig inför dem med hjälp av FinTandem samt ytterligare en modell för en inlärningsdagbok. Dagboken är avsedd för alla deltagare som vill följa upp och planera sin inläring med hjälp av anteckningar, men är obligatorisk endast för de deltagare som vill få kursen tillgodoräknad vid sin läroanstalt. Till mina arbetsuppgifter som koordinator hör att läsa dessa inlärningsdagböcker, vilket har hjälpt mig att öka min förståelse för hur kursdeltagare upplever FinTandem och sin inlärningsprocess under kursen.

För att stöda deltagarnas pararbete arrangeras det även gemensamma närstudieträffar där deltagarna får träffa varandra och kurskoordinatorerna. Under ett läsår arrangeras det fem gemensamma närstudieträffar där deltagarna samlas:

- Oktober: information om FinTandem och tandemprinciperna
- December: konkreta tips om hur man kan arbeta med olika aktiviteter
- Januari: gruppdiskussioner med andra deltagare (och koordinatorerna)
- Mars: spelkväll med olika spel som lämpar sig för språkinläring
- Maj: picknick med avslutning, diskussion och feedback

Antalet närstudieträffar per år har utökats p.g.a. deltagarnas önskan om mer stöd och gemensamma aktiviteter (Karjalainen 2005: 39, 43). I början arrangerades endast en närstudieträff och därefter har antalet gradvis ökats till fem. Det nuvarande antalet närstudieträffar samt deras innehåll har varit desamma från läsåret 2005–2006 och har upplevts fungera bra både ur deltagarnas och ur koordinatorernas synvinkel.

Den första närstudieträffen som fungerar som start för kursen är öppen för alla som är intresserade av FinTandem. De senare träffarna är för dem som har fått en FinTandempartner. Vid den första närstudieträffen informerar koordinatorerna om metoden och berättar hur man ska gå till väga då man börjar sitt samarbete med partnern. Koordinatorerna försöker skapa så många par som möjligt före den första närstudieträffen som då fungerar som ett naturligt tillfälle för parterna att träffa varandra för första gången. Vid den första närstudieträffen delar man ut handböckerna som också innehåller information om FinTandem och tips om hur man kan samarbeta med sin partner. (För mer information se Taylor et al. 2007: 14.)

Vid den andra närstudieträffen ger koordinatorerna mer konkreta råd om hur man kan jobba med sin FinTandempartner, t.ex. om olika aktiviteter som att laga mat eller hur man kan jobba med en film. Meningen är att aktivera deltagarna så att de kan få ut mer av sitt samarbete. Att enbart tala om vad man har gjort sedan senaste träffen är på lång sikt inte så fruktbart för inläringen (Brammerts &

Calvert 2003: 40). Med olika aktiviteter följer också olika kommunikationsbehov och man ökar sitt ordförråd om olika områden och prövar också olika samtals-typer såsom instruktioner, berättelser osv. (Rost-Roth 1995: 132).

Den tredje närstudieträffen ger ordet till deltagarna som får diskutera sina erfarenheter med varandra. De delas in i mindre grupper enligt modersmål och får frågor som underlag för diskussionen. Meningen är att de ska utbyta idéer om vad man kan göra med sin partner och kunna diskutera eventuella problem med andra och på det sättet få stöd för att lösa problemen. (Taylor et al. 2007: 15.) Samarbete med andra inlärare och möjligheten att diskutera sin inlärningsprocess med andra fungerar också som LS (se 5.2.1).

Den fjärde närstudieträffen är en spelkväll vars syfte är att deltagarna ska få prova på att spela olika spel på båda tandemspråken (Taylor et al. 2007: 15f.). Spelen har valts så att de handlar om språket (t.ex. ordförklaringspel) eller att man måste använda språket då man spelar dem (olika frågesporter). Dessutom erbjuder spelkvällen deltagarna ett tillfälle att använda tandemspråket även med andra än sin partner.

Den sista närstudieträffen i slutet av läsåret fungerar som avrundning på kursen och då har koordinatorena möjlighet att samla in återkoppling både muntligt och skriftligt. Denna återkoppling som jag som koordinator har fått ta del av under åren har hjälpt mig i min forskarroll då jag kunnat skapa mig en uppfattning om vad deltagarna i allmänhet anser om FinTandem och tandeminläring. Träffen avslutar FinTandemkursen men deltagarna kan naturligtvis fortsätta träffas även efter detta, vilket en del också gör. De deltar oftast inte i kursen efter det första läsåret så det finns ingen statistik över hur många det är som fortsätter längre än ett läsår. Det är i alla fall många deltagare som i slutet av kursen säger att de tänker göra det. Vissa par har fortsatt sitt samarbete i flera år.

Förutom det stöd som handboken och närstudieträffarna ger har deltagarna i FinTandem under hela läsåret möjlighet att få individuellt stöd av kurskoordinatorerna. De kan ta kontakt med koordinatorena t.ex. för att få råd om olika arbetssätt som är lämpliga för deras målsättningar eller för mer allmänna frågor om hur tandeminläringen fungerar. Om det blir problem i samarbetet med partnern kan deltagarna kontakta koordinatorena som hjälper till att klara ut situationen och vid behov försöker hitta en ny partner åt en eller båda parterna. Några sådana situationer förekommer varje läsår i Vasa–Korsholm.

## 4 MATERIAL OCH METOD

Materialet för studien består av bandade samtal på svenska mellan finsk- och svenskspråkiga FinTandempartner. Jag exciperar sekvenser i partnernas tal där den finskspråkiga informanten har problem med språkproduktion på målspråket svenska. Med sekvens avser jag en sammanhängande helhet av en eller flera repliker (jfr Lindström 2008: 93, 107–110). Dessa sekvenser transkriberar jag för att kunna närmare analysera olika KS och LS som informanterna gör bruk av och för att se hur strategierna används med tanke på interaktionen och inläringen samt hur informanterna orienterar sig till olika dimensioner av språkförmågan. I detta kapitel beskriver jag materialet (4.1) och analysmetoden (4.2).

### 4.1 Material

Materialet i studien består av audiobandningar där åtta FinTandempär följs med tre bandningar per par under ett läsår. Detta material har samlats in av informanterna själva med en diktafon som de har fått av mig. Ur materialet har jag exciperat sekvenser där de finskspråkiga informanterna markerar problem med språkproduktion på svenska och transkriberat dessa sekvenser.

Valet av material föll på audioinspelning eftersom denna materialinsamlingsmetod möjliggör att partnerna störs så litet som möjligt och kan behålla sin valfrihet i fråga om ställen där de träffas. Detta är viktigt med tanke på undersökningens validitet då mitt mål är att studera problematiska situationer i interaktionen mellan FinTandempartnerna på deras träffar. För att kunna skapa en realistisk bild av samtalen mellan partnerna och av hur problem i språkproduktion hanteras i dem behöver jag ett autentiskt material som reflekterar verkligheten (Denscombe 2009: 425). Videoinspelningar hade inte varit det bästa alternativet eftersom deltagarna är fria att välja olika aktiviteter och miljöer för sina träffar och eftersom FinTandem bygger på samarbete mellan två inlärare utan någon lärare eller annan övervakande person. En del av de bandade träffarna innehåller förflyttningar från en plats till annan, både gående och med bil, vilket även det skulle ha orsakat stora utmaningar för videoinspelningar. Tablå 1 visar att de flesta träffar i det studerade materialet har skett på offentliga ställen såsom caféer, vilket betyder att videobandningar också skulle ha orsakat att många utomstående spelats in.

**Tablå 1.** Informanternas mötesplatser under bandningarna.

| Par | Bandning I                      | Bandning II                                  | Bandning III              |
|-----|---------------------------------|--|---------------------------|
| 1   | café                            | restaurang                                   | hemma hos en av partnerna |
| 2   | på ena partners arbetsplats     | café   | café                      |
| 3   | café                            | café   | restaurang                |
| 4   | café                            | hemma hos en av partnerna                    | hemma hos en av partnerna |
| 5   | café                            | café   | café                      |
| 6   | på ena partners arbetsplats     | restaurang                                   | restaurang                |
| 7   | café, ute på staden, köpcentrum | restaurang, ute, på ena partners arbetsplats | byggplats, bilen          |
| 8   | café                            | café   | restaurang                |

\* I de fall där bandningen har skett på flera än ett ställe är dessa åtskilda med kommatecken.

Det vanligaste i det studerade materialet är att informanterna har träffats vid en kopp kaffe eller en måltid. Utgående från min erfarenhet som koordinator och deltagare i FinTandem kan jag konstatera att detta är vanligt för deltagare även utanför studien. Materialet kan alltså betraktas som representativt i detta avseende. Materialinsamlingen kan dock ha påverkat informanternas val av aktiviteter. Då man sitter vid ett bord är det enkelt att sätta bandspelaren på bordet medan t.ex. vattenlöpning gör bandningen omöjlig. Det finns dock även bandningar där informanterna rör på sig och bär med sig bandspelaren (par 7 I–III). Materialinsamlingen har alltså inte tvingat informanterna till att tillbringa hela träffen på ett ställe.

Informanterna i studien är åtta FinTandempar som har språkparet finska och svenska. De primära informanterna är de finskspråkiga partnerna men eftersom det är fråga om interaktion är de svenskspråkigas del inte heller obetydlig. Såsom Rost-Roth (1995: 132) konstaterar, påverkar även den modersmålstalande partners agerande vilka inlärningsmöjligheter som skapas vid interaktionen. Sju av informantparen är med i FinTandem för första gången och ett av paren fortsätter sitt andra läsår som FinTandempar. Jag har följt dessa par under läsåret 2006–2007.

Materialet består av tre bandade samtal på svenska per FinTandempar, sammanlagt 24 bandningar. Jag har inte gett informanterna några instruktioner om när och var de ska träffas, vad de ska diskutera eller hur de ska hantera olika

situationer, såsom problem i språkproduktion eller -förståelse. Av dessa står språkproduktion i fokus i studien. Mitt material påminner i detta avseende om Rost-Roths (1995) och Apfelbaums (1993) studier i interaktion mellan tandem-partner (se 1.1), eftersom även de har använt audiobandningar som deltagarna själva bandat in. Rost-Roths motivering till att bandningarna görs av deltagarna själva är densamma som min: det ger en möjlighet att spara talet för noggrann analys utan att störa praxisen att deltagarna träffas på tu man hand (Rost-Roth 1995: 21).

Bechtel (2003: 105f.) diskuterar materialinsamlingen med tanke på två alternativ: ska man använda öppna observationer där informanterna är medvetna om att deras tal bandas in och studeras eller ska man samla in materialet utan att informanterna är medvetna om det. Fördelen med smygobservationer är att de inte påverkar informanterna medan medvetenhet om att man spelas in kan påverka interaktionen, valet av samtals teman osv. Forskningsetiskt och juridiskt är det dock problematiskt att göra audio- eller videoinspelningar utan att informanterna vet om detta. (Bechtel 2003: 105f.) I min materialinsamling skulle det också ha varit omöjligt eftersom informanterna själva bestämmer var och när de träffas och inte behöver meddela det till någon på förhand. Därför har materialinsamlingen gjorts så att informanterna själva har bandat in sina samtal och varit medvetna om att detta material används för forskning. Detta kan ha påverkat valet av samtals-teman och i en bandning (par 5 samtal II) stänger informanterna av diktafonen mitt i bandningen och fortsätter att banda senare. En av partnerna i detta par genomgick en tung period i sitt privatliv under denna tid och detta har påverkat träffen så att temat inte har diskuterats då bandspelaren har varit på. Materialet innehåller dock också diskussioner om personliga och känsliga teman såsom relationer, skilsmässor, sjukdomar osv. Jag betraktar därför materialet som ett representativt urval ur tandemparens träffar. För att minimera materialinsamlingens inverkan på informanternas interaktion har jag inte berättat för informanterna vilka drag i deras interaktion som jag kommer att koncentrera mig på. Detta har jag gjort för att de inte medvetet skulle inrikta sig på just de drag som studeras. Före bandningarna har jag dock berättat för dem att jag inte kommer att utvärdera deras språkkunskaper. Detta har jag gjort för att informanterna inte skulle uppleva bandningarna som testtillfällen. Efter alla tre bandningsomgångar har jag berättat mer noggrant om mina forskningssyften för de informanter som har frågat om detta.

Då man vill få ett så autentiskt material som möjligt är det viktigt att situationen inte arrangeras endast för forskningen utan att materialet samlas in i de situationer som skulle uppstå även utan forskaren och materialinsamlingen (jfr Bechtel 2003: 105). Informanterna i min studie hade anmält sig till FinTandem redan innan de

gav mig tillåtelse att följa deras samarbete och skulle således ha träffats även utan studien. Det är alltså inte fråga om konstgjorda testsituationer utan om uppföljning av autentiska tandemträffar. Detta skiljer mitt material från materialet i många studier i andraspråksanvändning gjorda inom andraspråkstillägnande (SLA) där man ofta har använt material som samlats in i styrda testsituationer. Jag har således inte kunnat styra diskussionen på något sätt utan studerar de fenomen som materialet innehåller (jfr Kurhila 2003: 14ff.). Enligt Laurén (2006: 124) har samtalsanalytiker som är intresserade av att studera autentiska interaktionssituationer och naturligt förekommande tal (se t.ex. Kurhila 2003: 22, Niemelä 2008: 48), kritiserat materialinsamlingen inom forskning i andraspråkstillägnande för dess konstgjorda testsituationer. I likhet med samtalsanalytikerna ville jag undersöka autentiska träffar mellan partnerna för att få veta vad som händer under deras träffar, speciellt i situationer där inlärare har problem med språkproduktion, och hur det kan påverka inläringen av målspråket.

Informanterna i studien har också haft friheten att dra sig ur undersökningen i vilket skede som helst av materialinsamlingen. Två par gjorde detta, vilket ledde till att antalet informantpar blev åtta i stället för ursprungliga tio. Jag hade räknat med att det skulle bli ett visst bortfall antingen p.g.a. att vissa par slutar sitt samarbete eller därför att de inte längre vill delta i studien. Därför hade jag från början tagit med flera par än vad som skulle ha varit nödvändigt för att få tillräckligt täckande undersökningsmaterial.

För att få ett så autentiskt material som möjligt strävar jag efter att bandningssituationen är så lik informanternas andra träffar som möjligt. Även Rost-Roth (1995: 21f.) diskuterar denna problematik: alla tandemdeltagare vill inte delta i en studie och det att deltagarna bandas kan orsaka hämningar i språkanvändningen och samarbetet. Liksom hos henne deltar informanterna i min studie frivilligt, och jag anser att bandningarna ger en realistisk bild av samtal mellan partnerna. Trots att deltagandet i studien är frivilligt finns det naturligtvis möjlighet att bandningen har påverkat informanternas beteende eftersom de är medvetna om att de bandas. Några informanter kommenterar t.o.m. bandningen och säger att det känns konstigt, eller svårare än vanligt att tala då man vet att det bandas. Därför har jag inte styrt träffarna på andra sätt. Jag har varit medveten om att denna icke-styrning kan orsaka problem då jag inte på förhand kan veta hurdana diskussioner som bandas och hurdant material jag således får. Jag anser dock att deltagarnas självstyrning är viktigare än förutsebart forskningsmaterial. En av grundpelarna i FinTandem är stark autonomi, dvs. att deltagarna själva får bestämma vad de gör under träffarna. Om jag hade börjat styra informanternas träffar skulle det ha uteslutit detta element av frihet och på så sätt inte gett mig information om hur träffarna mellan partnerna fungerar i verkligheten.

Informanterna i mitt projekt har valts dels genom att jag skickat e-post till en del av de anmälda och frågat om de skulle kunna delta i studien och dels genom att jag frågat sådana deltagare som jag hade haft någon slags kontakt med tidigare. Målet har varit att få med informanter som representerar mångfalden hos deltagarna i FinTandem. De finskspråkiga informanterna är 21–56 år gamla och deras svenskspråkiga partner är 22–66 år. Informanterna har olika utbildnings- och yrkesbakgrund. I detta avseende kan de delas in i två grupper: hälften av informanterna (4 st) studerar svenska som huvudämne vid Vasa universitet medan den andra hälften redan är i arbetslivet och inte är experter i det svenska språket. Bland deltagarna i FinTandem finns det fler kvinnor än män vilket även syns i mitt material där jag har med 14 kvinnor och 2 män. I studien finns inga köns- mässigt blandade par vilket återspeglar situationen i FinTandem där partnerna i de allra flesta paren är av samma kön (se 3.5).

De första bandningarna är från FinTandemparens första träffar. För par 6 misslyckades bandningen under första träffen tekniskt och jag tog därför med en bandning från parets andra träff. Jag anser dock att detta inte spelar någon större roll eftersom bandningen ändå representerar början av deras samarbete och jag jämför inte de individuella informanternas träffar i analysen. Bandningarna från den första träffen är 44 till 61 minuter långa, avrundade till hela minuter, och de är gjorda i början av FinTandemkursen i oktober–november.

Den andra bandningsomgången ägde rum i januari–mars och mellanrummet vid bandningarna varierar från 13 till 19 veckor efter första träffen. Fem av paren bandades dock 14 till 15 veckor efter deras första bandning. Skillnaden i bandningstidpunkt beror på att flera av paren hade haft en paus under julen och jag ville helst inte ta med deras första träff efter pausen utan bandningarna skedde först då de hade kommit igång igen. Ett av paren (par 1) har dock bandats under sin första träff efter julpausen. Dessutom träffas alla paren inte alltid varje vecka p.g.a. t.ex. resor, tidsbrist eller sjukdom, vilket också har påverkat bandningstidpunkter och det hur långa pauser paren har haft mellan träffarna. Bandningarna i den andra bandningsomgången är 45 till 64 minuter långa.

Den tredje och sista bandningsomgången ägde rum i slutet av FinTandemkursen i april–maj, 11 till 18 veckor efter den andra bandningen. Paren hade då varit med i FinTandem mellan 27 och 32 veckor förutom det par som redan var inne på det andra läsåret. Bandningarna från den sista bandningsomgången är 33 till 64 minuter långa.

Hela materialet består av cirka 21 timmar inspelat material. Medellängden för en bandning är 52 minuter. Tabell 1 visar bandningarnas längd för varje par.



**Tabell 1.** Bandningarnas längd och medellängden för varje par (1–8) och för de tre bandningsomgångarna (I–III).

| Par               | I  | II | III | Medellängd |
|-------------------|----|----|-----|------------|
| 1                 | 60 | 64 | 64  | 63         |
| 2                 | 48 | 57 | 48  | 51         |
| 3                 | 61 | 60 | 56  | 59         |
| 4                 | 41 | 56 | 56  | 51         |
| 5                 | 51 | 54 | 42  | 49         |
| 6                 | 47 | 45 | 54  | 49         |
| 7                 | 50 | 45 | 53  | 49         |
| 8                 | 51 | 45 | 33  | 43         |
| <b>Medellängd</b> | 51 | 53 | 51  | 52         |

Det finns ingen anmärkningsvärd skillnad i medellängden mellan de olika bandningsomgångarna, medellängden för de enskilda bandningsomgångarna är 51–53 minuter och för hela materialet 52 minuter. Mellan de olika paren är skillnaderna litet större då medellängden per par varierar från 43 till 63 minuter. Skillnaderna i bandningarnas längd kan ha olika orsaker, t.ex. den kortaste bandningen (8 III) är bandad under en lunchpaus, vilket sätter begränsningar för längden ifall man vill hinna tala båda språken under träffen. Jag anser dock att skillnaderna inte är så stora att de påverkar analysen eftersom den inte baseras på jämförelse av enskilda informanter.

För att kunna analysera materialet i detalj har jag transkriberat det. En transkriptionsnyckel finns i bilaga 1. I transkriptionerna har den finskspråkiga partners repliker markerats med F och den svenskspråkigas med S. För varje exempel anges också vilket par och vilken bandningsomgång exemplet är hämtat från samt hur länge samtalet har varat vid sekvensens början. Eftersom mitt material är audioinspelat har jag med endast språkliga repliker. Jag har inte data om informanternas miner och gester samt andra para- och extralingvistiska sätt att kommunicera ifall de framförs med andra medel än med rösten. Däremot har jag fäst uppmärksamhet även vid prosodiska aspekter, såsom tvekande, frågande intonation eller suckande/skratt t.ex. för att beteckna osäkerhet e.d. Dessa framgår av transkriberarens kommentarer som har markerats med dubbla parenteser t.ex. ((*frågande*)). Pauser som skiljer sig från den normala talrytmen runt dem har markerats med snedstreck (/). Jag har inte mätt pausernas längd utan det är kontexten (informantens talrytm i den situationen) som är avgörande för vad som tolkas som en paus. Inga skiljetecken eller versaler har använts i transkriptionen.

Samtalet återges replik för replik, och en replik räknas pågå så länge en av partnerna har och behåller ordet för sig själv. Detta betyder att vid varje ny replik

byts i princip också talaren. En talare kan dock ha två repliker efter varandra i fall där det förekommer en längre paus som ger båda samtalspartnerna möjlighet att ta ordet. Dessa pauser har markerats med // på en egen rad. Repliker som överlappar den andras tal har markerats inom hakparentes [*jaså*]. Ifall en replik fortsätter på flera rader och överlappar (delvis) den andra partners repliker har överlappningarna placerats på raden nedanför och på det sättet blir det flera replikbyten. Detta har gjorts för att exemplen ska vara lätt överskådliga för läsaren.

Transkriptionen har gjorts så att t.ex. tvekljud (ö:, äem) e.d. har återgetts eftersom de fungerar bl.a. som problemmarkörer och är viktiga för min analys. De har återgetts noggrant men dock inte i minsta detalj, t.ex. andningsljud har utelämnats ur transkriptionen och skratt har markerats med versaler *SKRATTAR* men inte transkriberats. Jag har transkriberat replikerna så att talspråksfenomen, såsom utelämnande av vissa konsonanter, syns i transkriptionen. Då talaren har använt den standardspråkliga skriftformen av ett ord har det transkriberats så (t.ex. *jag, och, nej*). Däremot har särskilda talspråksformer transkriberats som de uttalas (t.ex. *ja=jag, va=vad, å=och, nä=nej*). Långa vokaler som avviker från det vanliga standardspråkliga uttalet har markerats med kolon (t.ex. *ka:nske* för överlångt *a* men *dålig* för naturligt långt *å*-ljud). Även förlängda konsonanter, som kan förekomma t.ex. vid tvekande, har markerats med kolon (t.ex. *om:*).

## 4.2 Metod

I min studie undersöker jag med hjälp av kvalitativ analys interaktionen mellan partnerna i FinTandempar och hur deras samtal skapar möjligheter till inläring. I analysen av materialet ser jag närmare på användningen av olika strategier genom att granska sekvenser där andraspråkstalare (inlärare) signalerar problem med språkproduktionen och måste använda någon KS. Med problem i språkproduktion avser jag det att inlärarens kunskaper eller färdigheter är otillräckliga för att nå det aktuella målet med kommunikationen, dvs. att meddela ett budskap till samtalspartnern (jfr Færch & Kasper 1983: 213).

Jag excerperar sekvenser i materialet där inlärare har problem med språkproduktion och granskar hur de löser dessa problem med olika KS (kallas härefter även problematiska sekvenser). Excerpteringen baserar sig på att jag identifierar markerade KS i inlärarnas tal i materialet. Markerade KS avbryter det flytande talet med tvekanden, pauser, förlängda ljud och upprepningar eller med direkta frågor och metalingvistiska kommentarer som kan placeras antingen före eller efter KS och indikerar språkliga problem (se Romaine 1995: 153; Arnfast & Jørgensen 2003: 49f.; Watson 2005: 2325). Green-Vänttinen och Lehti-Eklund

(2007: 57–66) har studerat hur modersmåls- och andraspråkstalare av svenska markerar reparationer i sitt tal. Enligt dem är det främst icke-lexikala markörer, speciellt avbrott och pauser, som används, medan lexikala markörer (t.ex. metalingvistiska kommentarer) är mer sällsynta (ibid.). Jag excerperar sekvenser med problemmarkeringar oavsett vilken typ av problemmarkörer som används. Jag koncentrerar mig på markerade strategier eftersom det att talaren markerar sina problem visar att han är medveten om dem, och medvetenhet är ett kriterium för strategi (Færch & Kasper 1980: 58; se även 5.1). Markerade problem leder också oftare till stöd/korrigeringar/metalingvistiska diskussioner än omarkerade problem (Apfelbaum 1993: 193), och kan således med fördel användas i analysen av hur partnernas samarbete påverkar interaktionen och inlärningsmöjligheterna.

De problematiska sekvenserna i studien avgränsas så att de börjar när inläraren signalerar om ett problem med problemmarkörer och slutar när situationen löses på något sätt. Jag identifierar strategierna med hjälp av en taxonomi som presenteras i avsnitt 5.1.2. Arnfast och Jørgensen (2003: 49f.) tolkar markerad kodväxling som tecken på språkliga problem men däremot omarkerad kodväxling som kompetensmarkör. Omarkerade KS kan användas så smidigt att de inte blir synliga i den språkliga produkten (Andersson 2009: 80; se även *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* 2009: 26f., herefter förkortad *GERS*). I en analys som baseras på den språkliga produkten, såsom analysen i min studie, kan man alltså inte definiera omarkerade KS utan det kräver att man har tillgång till talarnas egna reflektioner om de fick sagt det de ville precis så som de hade tänkt.

Att identifiera markerade KS är inte alltid oproblemiskt. Vid excerperingen av den andra bandningsomgången blev problematiken med detta och med att använda en icke-styrd materialinsamlingsmetod aktuell. Två av paren ägnar nämligen en del av träffen åt annat än fri diskussion. Par 2 jämför en finsk- och en svenskspråkig tidning med samma innehåll och diskuterar hur man har översatt matrecept i tidningarna. Detta orsakar mycket kodväxling mellan svenska och finska samt många kommentarer och även direkta frågor om språket. Jag har dock lämnat utanför analysen de språkliga fenomen som beror på att parterna jämför tidningstexterna och koncentrerat mig på deras spontana språkproduktion såsom vid de andra bandningarna. Par 3 i sin tur använder en del av träffen för att gå igenom ordförråd som den finskspråkiga informanten räknar med att hon kommer att behöva i sitt nya jobb, och hon skriver ner de ord som diskuteras. Även detta orsakar en del frågor, kodväxling och dessutom många diskussioner om hur orden skrivs. Även i detta fall har jag utelämnat de frågor som informanten planerat på förhand och diskussionerna om skrivsätten. De fall där informanten får problem

med spontan språkproduktion i samband med frågorna och markerar detta har dock tagits med i analysen.

I de excerperade sekvenserna granskar jag KS närmare i deras kontext, dvs. de närliggande replikerna, för att se hur problemet löses, vilka KS som används och ifall lösningen kan anses skapa möjlighet för inläring samt ifall inläraren orienterar sig mot inläringen genom att använda LS. En strategi kan anses fungera som KS om det inte blir avbrott i kommunikationen (Mård 2002: 179) och som LS om den utvecklar språkförmågan, alltså ifall resultatet är det som användaren har önskat sig, dvs. att förmedla ett budskap eller att lära sig.

Jag är intresserad av att se hur informanterna klarar av att interagera med sin partner trots att de inte alltid kan uttrycka sig obehindrat på sitt andraspråk. Därför är det inte aktuellt med en traditionell felanalys. Jag testar alltså inte mina informanternas kunskaper i tandemspråket och analyserar inte systematiskt de språkliga fel som de gör. Eftersom jag vill se hur interaktionen mellan partnerna, och speciellt problematiska situationer i den, skapar möjligheter till inläring, tar jag även hänsyn till de modersmålstalande partnernas inlägg i interaktionen, som innefattar bl.a. stöd och korrigeringar via återkoppling och språklig modell, som inlärarna kan använda som affordans på målspråket. Återkoppling och affordans på andraspråket skapar inlärningsmöjligheter genom att inlärarens uppmärksamhet fästs vid språket och han lägger märke till olika språkliga aspekter och element samt blir medveten om hur man använder dem korrekt (Hammarberg 2004: 63). Modersmålstalarnas agerande i olika situationer påverkar i sin tur hurdana inlärningsmöjligheter som skapas vid interaktionen mellan partnerna (Rost-Roth 1995: 135). Det är ändå finskspråkiga inlärare av svenska som är de primära informanterna i studien.

Målet med användning av KS är att partnerna ska kunna fortsätta diskussionen utan avbrott. Hur detta lyckas kan man iakttä genom att granska ifall diskussionen visar att partnerna har nått samförstånd och talar om samma sak. Det är svårare att se om en LS har önskad inverkan. Eftersom jag inte testat informanterna går det inte att säga om de har lärt sig den nya informationen på längre sikt. Utgående från det studerade materialet kan jag inte heller utesluta att informanterna har använt de problematiska elementen (t.ex. ord) tidigare och att problemet som finns med i materialet beror på någonting annat än att det är fråga om ny, okänd information (jfr Bouwer 2003: 542f.). Jag kan inte heller avgränsa andra faktorer, såsom eventuella andra språkkursers, påverkan på inläringen under läsåret. Därför koncentrerar jag mig på de inlärningsmöjligheter som informanterna får i FinTandem. I avhandlingen har jag avgränsat analysen till sådana inlärningsmöjligheter som uppstår då inlärarna möter problem i språkproduktion och löser

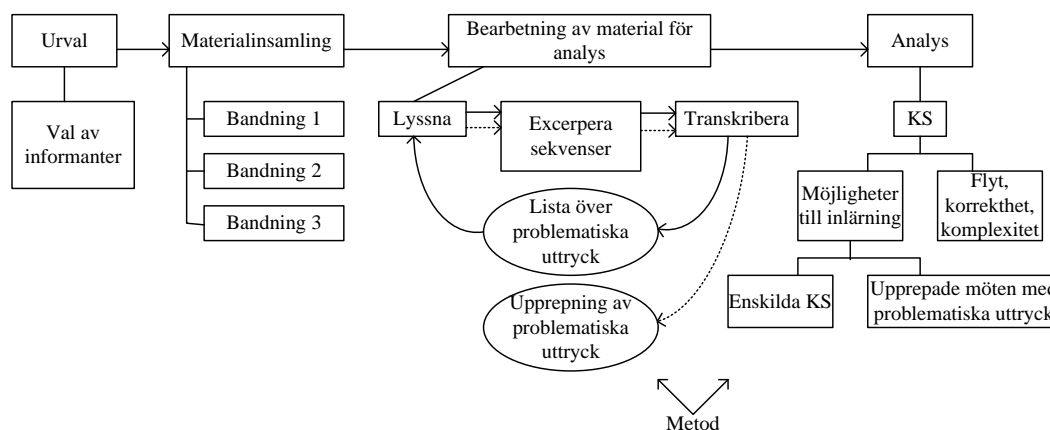
dem med olika KS och i samarbete med modersmålstalare. I dessa situationer blir inlärarna medvetna om brister i sin språkförmåga genom att fästa uppmärksamhet vid den språkliga formen och orientera sig mot att lära sig mer om den. Min tolkning är att när informanterna t.ex. upprepar ett för dem nytt ord, antingen för sig eller i sin följande replik, kan detta anses visa orientering mot inläring och således gagna inlärningsprocessen (jfr Hänni, Roncoroni & Winiger 1994: 125; Arnfast & Jørgensen 2003: 35; Brouwer 2003: 542; för en översikt över olika forskares syn på inlärningsmöjligheter vid interaktion se Slotte-Lüttge 2005: 37–43). Upprepning kan således användas som en LS (Oxford 1990: 43f., se 5.2.2). Att inläraren upprepar ordet och t.o.m. använder det i en längre mening visar att han har upplevt samtalspartners hjälp som aktuell och användbar och åtminstone för tillfället har lyckats utöka sitt ordförråd (jfr Brouwer 2003: 542). Samtidigt kan inläraren kontrollera att han uppfattat ordet korrekt då modersmålstalaren kan korrigera honom ifall upprepningen är felaktig. Det samma gäller obekanta uttryck, konstruktioner, uttal osv. Om problematiskt markerade ord eller konstruktioner förekommer även senare i bandningarna ger det starkare bevis på inläring.

För att ta reda på ifall de uttryck som orsakar problem i språkproduktion (kallas härefter även problematiska uttryck) förekommer i materialet även utanför den sekvens där problemet uppstår har jag gjort en lista över de problematiska orden och fraserna för varje informant. Denna lista har använts när jag lyssnat igenom bandningarna en gång till för att excerpera även andra sekvenser där dessa förekommer i samma informants bandningar. Även modersmålstalarnas upprepningar av problematiska uttryck ger inlärarna repetition och möjligheter att lära sig. Därför har jag excerperat alla sekvenser där de problematiska uttrycken används i det aktuella paret's samtal, oavsett vilken av partnerna som använder dem.

Enligt Suni (2008: 77) kan upprepningar användas för olika syften: för att markera problem, för att förhandla om betydelsen och för att kontrollera förståelsen. Därför måste upprepningarna tolkas utgående från kontexten för att det ska gå att avgöra varför de används. I min analys gör jag en skillnad mellan upprepningar som används för att skaffa mer betänketid eller markera osäkerhet (fungerar som problemmarkering) och upprepningar som används för att kontrollera att ett problematiskt uttryck uppfattats korrekt och för att memorera det (fungerar som LS). Enligt Lilja (2010: 209ff.) kan upprepningar betraktas som orientering mot inläring. Upprepningar som förekommer efter betydelseförhandlingen, dvs. då samtalspartnerna har lyckats komma överens om begreppens betydelse och innehåll, visar att man orienterar sig mot den språkliga formen och inläringen av den. Också metalingvistiska diskussioner om det språkliga uttrycket visar på orientering mot inläring. (Ibid.).

Efter att ha analyserat de excerperade sekvenserna med tanke på inlärnarnas kommunikation, interaktionen mellan partnerna och inlärningsmöjligheterna som skapas i dem granskar jag sekvenserna ur de olika språkkunskapsdimensionernas (flyt, korrekthet, komplexitet) synvinkel för att diskutera informanternas mål med KS-användningen. I min forskning följer jag Skehans (1996a, 1996b) definitioner på de tre dimensionerna. Skehan (1996b: 22) definierar (i) flyt som inlärarens kapacitet att producera språk i reell tid, (ii) korrekthet som hur bra de producerade yttrandena följer målspråkets regler och (iii) komplexitet som viljan att använda språket på ett i det aktuella sammanhanget lämpligt sätt, på ett mera utmanande och svårare sätt, alltså som viljan att utveckla sina språkfärdigheter (se även Skehan & Foster 2001: 190). Flytet mäts traditionellt kvantitativt som ord/minut eller mängden omformuleringar, korrekthet som andelen korrekta satser och komplexitet som antalet underordnade satser (Ellis & Yuan 2004: 60). Jag betraktar dem däremot mer kvalitativt som informanternas intentioner med KS. Flytet syns i strävan efter att kunna fortsätta kommunikationen om det aktuella temat med så litet störning som möjligt, på en talhastighet som är normal för en själv. Korrekthet innebär strävan efter korrekt språkbruk t.ex. gällande aspekter som morfologi, syntax, ordval eller uttal. Strävan efter komplexitet syns t.ex. i metalingvistiska diskussioner som syftar till att få mer information om språk-systemet och till att kunna använda språket omväxlande och idiomatiskt. Flytet knyts alltså närmast till innehållet i interaktionen medan korrekthet och komplexitet har anknytning till den språkliga formen. (Jfr t.ex. Skehan & Foster 2001: 190f.; Housen & Kuiken 2009: 461)

Figur 2 illustrerar arbetsgången i materialinsamlingen och hur materialet har bearbetats för analysen samt analysens olika faser.



**Figur 2.** Beskrivning av arbetsgången.

I figur 2 beskrivs de olika faserna där materialet har samlats in, bearbetats för analysen och analyserats. Materialet har samlats in under tre bandningsomgångar där åtta informantpar har följts under ett läsår. Det bandade materialet har bearbetats för analysen genom att problematiska sekvenser i bandningarna har exciperats och transkriberats. Efter den första exciperingen och transkriberingen har jag gått igenom transkriptionerna och identifierat problematiska uttryck som förekommer i dem. Dessa uttryck har samlats i en lista som har fungerat som underlag för den andra genomgången av materialet där jag har exciperat sekvenserna där de problematiska uttrycken används av det aktuella informant-paret, oavsett om sekvenserna har markerats som problematiska eller inte. Efter detta har jag gått vidare till den egentliga analysdelen där de exciperade sekvenserna har granskats med hjälp av olika utgångspunkter: (i) hur informant-erna använder olika KS och vilka språkliga aspekter som behandlas i de proble-matiska sekvenserna (kapitel 7), (ii) hur användningen av KS skapar möjligheter till inläring både under enskilda sekvenser (8.1–8.2) och genom upprepade möten med obekanta uttryck (kapitel 9) samt (iii) hur informanterna orienterar sig mot de olika dimensionerna av språkförmågan (8.3, kapitel 9).

## 5 STRATEGIER FÖR ANVÄNDNING OCH INLÄRNING AV ETT ANDRASPRÅK

För att kunna interagera med andra behöver man inte kunna målspråket på en inföddes nivå (dessutom finns det skillnader mellan infödda talares språkförmågor t.ex. gällande olika teman eller stilnivåer). Människor kan interagera framgångsrikt med varandra trots brister och felaktigheter i den språkliga formen. Ett sätt att göra det möjligt att meddela tankar till andra trots att man har begränsade kunskaper och färdigheter i det aktuella språket är att använda olika KS. (Skehan & Foster 2001: 183.) Förutom vid kommunikation används olika strategier även vid inläring. I detta kapitel diskuterar jag både KS och LS samt sambandet mellan dem.

Strategier som språkanvändare och -inlärare utnyttjar har klassificerats på olika sätt och terminologin inom området varierar (t.ex. Cohen 1998: 3). I min studie ligger fokus på KS som används för att lösa problem och undgå dem i språkproduktionen (Ellis 1985: 165). Jag studerar KS eftersom jag är intresserad av hur andraspråksinlärare agerar i situationer där de har problem med språkproduktion, hur de försöker förmedla ett budskap till sin samtalspartner trots att de har problem med språket. KS är utgångspunkt i min analys, men jag fäster också uppmärksamhet vid LS som används för att förbättra kunskaper i målspråket. Både KS och LS hjälper inläraren att delta i naturliga interaktionssituationer där språket används meningsfullt i en kontext. Detta är viktigt för utvecklingen av kommunikativ kompetens som alla LS har som mål. (Oxford 1990: 8.)

Kommunikativ kompetens innefattar både språkliga kunskaper och färdigheter och den behövs för att man ska kunna kommunicera språkligt. Till kommunikativ kompetens hör olika delkompetenser. Grammatisk kompetens omfattar den språkliga koden som man behöver behärska för att förstå och producera målspråk. Sociolingvistisk kompetens om målspråket och den sociala miljön där den används berör språkets användning enligt en allmänt accepterad umgänghetskod. Diskurskompetens hjälper en att skapa sammanhang i olika diskurser (talade eller skrivna texter) och innefattar även kunskap om olika genrer. Ifall det brister i kompetensen inom dessa tre delområden behöver man en fjärde delkompetens: strategisk kompetens som innefattar KS så att man kan kommunicera trots brister inom de andra delområdena. (Hammarberg 2004: 36ff.) Strategisk kompetens innebär förmågan att kunna använda olika KS för att hantera kommunikativa begränsningar, för att få interaktionen att fungera så effektivt och flytande som möjligt och för att nå de kommunikativa mål som man har, dvs. för att lyckas överföra det budskap som man vill förmedla till sin samtalspartner (Nelson 2010: 42f.). Eftersom jag vill studera hur inlärarna deltar i interaktion trots bristande



språkförmåga har jag valt att närmare studera KS i FinTandemdeltagarnas samtal. Förutom hur strategier används för att överföra betydelse till samtalspartnern och hålla interaktionen mellan parterna igång vill jag också granska om de samtidigt används även som LS, alltså för att lära sig språk.

## 5.1 Kommunikationsstrategier

Termen *strategi* har sitt ursprung i militärens språk där den har betytt en metod för att föra krig. Därefter har betydelsen utvidgats till ett välplanerat (medvetet) tillvägagångssätt i allmänhet. Medvetenhet i fråga om KS innebär att man har som mål att förmedla ett budskap och användningen av olika metoder för att nå detta mål med hjälp av språk resulterar i KS (jfr Dörnyei & Scott 1997: 179; Malmqvist 2001: 34).

KS används i diskussioner mellan andraspråkstalare och mellan modersmålstalare men också i diskussioner mellan andraspråkstalare och modersmålstalare (Andersson 2009: 80ff.). KS är alltså inte endast ett andraspråksfenomen, även om språkinlärare har anledning att använda dem oftare än andra (Hammarberg 2004: 58f.). Eftersom min avhandling handlar om användning och inläring av andraspråket är det användning av KS på andraspråket och teorier kring detta forskningsområde som jag koncentrerar mig på här.

Forskare är generellt överens om att KS används främst för att klara av problem i kommunikation (Dörnyei & Scott 1997: 186) och sådant som är problematiskt ingår som en gemensam faktor i olika definitioner av KS (Kasper & Kellerman 1997: 2). Enligt Dörnyei och Scott (1997: 182) nämns i de flesta kriterier för KS att de är problemorienterade och medvetna. Medvetenheten har dock diskuterats av flera forskare. Dörnyei och Scott (1997: 183f.) påpekar att man kan vara medveten om flera olika aspekter i språkbruket: det språkliga problemet, försöket eller avsikten att lösa problemet, vilka KS som kan användas för att lösa problemet, hur man kan nå målet med en KS, förverkligandet av en KS eller användningen av KS som ett icke-perfekt sätt att förhindra avbrott. Dessutom kan inläraren vara medveten om en strategi som han använt i själva användningssituationen eller först senare om detta påpekas för honom. På grund av denna mångfald av konnotationer som ordet *medvetenhet* kan ha konstaterar de att det borde undvikas helt (ibid.). Bialystok (1990: 4f.) poängterar att man är mer medveten om vissa beslut (att använda olika strategier) som man fattar under själva kommunikationen än om andra, och ibland fattar man omedvetna beslut. Enligt Færch och Kasper (1983: 35f.) är medvetenhet inte antingen befintlig eller icke-befintlig utan rör sig mer längs en skala, och därför refererar de till KS som potentiellt

medvetna planer. Jag stöder deras tänkesätt och talarna är enligt min uppfattning inte alltid medvetna om sina problemlösningsmetoder, alltså om KS, i den meningen att de tänker metalingvistiskt på hur de använder språket och medvetet planera alla KS. Vissa strategier kan vara t.ex. automatiserade lösningar på problem som uppstår under kommunikationen medan andra kan föregås av medvetna funderingar på hur man bäst kan lösa problemet. Som lyssnare kan man inte avgöra skillnaden utan det skulle krävas att talaren efteråt reflekterar över varje fall av sin strategianvändning. En problemmarkering före strategierna pekar dock på medvetenhet om att det finns ett problem. Problem i språkproduktion får inläraren att märka skillnaden mellan vad han vill säga och vad han klarar av att säga på målspråket, vilket kan göra honom mer medveten om vad han inte kan och vad han således behöver lära sig (Swain 1996: 100). Explicita problemmarkeringar synliggör problematiska situationer förutom för talaren själv också för samtalspartnern och för forskaren.

KS har granskats både process- och produktorienterat. I processororienterade klassifikationer har KS analyserats och grupperats enligt de processer som leder till en viss strategi. (Liskin-Gasparro 1996: 318.) Nijmegenprojektet t.ex. har granskat KS ur en processororienterad synvinkel (för mer information se t.ex. Poulisse, Bongaerts & Kellerman 1990). Den processororienterade synvinkeln på KS koncentrerar sig på psykologiska processer hos andraspråksinlärare och de kognitiva processer som kan observeras via språkproduktionen (Yule & Tarone 1997: 19). Produktorienterade klassifikationer har sin utgångspunkt i den språkliga produkten och man har grupperat KS enligt vilket språk de baserar sig på, dvs. L2 eller L1/L3 (Liskin-Gasparro 1996: 318). Eftersom min avhandling handlar om den språkliga produkten aktualiseras produktorienterade definitioner och taxonomier för KS i studien och det är dem jag presenterar nedan.

Inom andraspråksforskningen har man två olika sätt att fokusera KS: en kognitiv (psykolingvistisk) och en interaktionell synvinkel (Hammarberg 2004: 57f.). Den psykolingvistiska utgångspunkten fokuserar processen inom individen och KS ses som en medveten eller omedveten plan för att lösa problem i kommunikation för att nå ett kommunikativt mål. Den interaktiva utgångspunkten betonar samtalspartnernas gemensamma strävan efter att hålla samtalet igång och ser KS som ett redskap i detta. (Nelson 2010: 240.) Två välkända taxonomier där KS betraktas ur respektive fokuseringssynvinkel är Tarones (1980) interaktionella och Færch och Kaspers (1984) psykolingvistiska syn på KS. Tarones första taxonomi (1977) var den första taxonomien för KS som presenterades och den har varit en av de mest inflytelserika taxonomierna inom forskningsfältet (Dörnyei & Scott 1997: 175). I min forskning uppmärksammar jag inlärares agerande och strategibruk, alltså det som sker hos inlärare, men betraktar ändå detta som en del av en interaktion där

båda parterna påverkar slutresultatet. Därför har jag använt Tarones men också Færchs och Kaspers definitioner och taxonomier för KS som utgångspunkt för den taxonomi (se 5.1.2) som används som grund för min analys. Som stöd har jag även använt Mårds (2002) definition och taxonomi som även de baserar sig på de tidigare nämnda forskarnas.

### 5.1.1 Definitioner

KS har vanligtvis definierats antingen interaktionellt (t.ex. Tarone 1980) eller psykolingvistiskt (t.ex. Færch & Kasper 1984). Enligt den interaktionella synen är KS ett element i interaktion, enligt den psykolingvistiska definitionen är KS ett element i talarens kognitiva processer (Wagner & Firth 1997: 325f.). Enligt Wagner och Firth (ibid.) ligger fokus i en interaktionell syn på KS endast i det som explicit förekommer i informanternas tal medan den psykolingvistiska synen fokuserar även den kognitiva grunden för de KS som informanten använder. I interaktionella definitioner fokuseras betydelseförhandlingen mellan samtalsparterna medan psykolingvistiska definitioner ser KS som yttre manifestationer av de psykolingvistiska processer som pågår i talarens sinne (Liskin-Gasparro 1996: 318).

Andersson (2009: 84ff.) använder i sin avhandling en vid definition av KS och ”räknar allt som görs för att öka effektiviteten som kommunikationsstrategier” dvs. allt som någon av samtalsparterna gör för att säkerställa ömsesidig förståelse. Hon gör skillnad mellan talarorienterade strategier där talaren uppmärksammar problemet och lyssnarorienterade strategier där lyssnaren initierar en förhandling om betydelse (ibid.). Denna indelning liknar indelningen i själv- och annaninitierade reparationer som används i samtalsanalytiska studier. I dessa innebär självinitierade reparationer sådana handlingar som är inriktade på att behandla problem med att tala, höra eller förstå och som talaren själv tar initiativ till. Annaninitierade reparationer initieras av samtalspartnern. I båda fallen kan själva reparationen göras antingen av talaren eller av samtalspartnern. (Norrby & Håkansson 2007: 173f.; Niemelä 2008: 86f.) I min avhandling kommer jag att koncentrera mig endast på sådana KS som inläraren uppmärksammar i sin språkproduktion (motsvarar talarorienterade/ självinitierade).

Tarone (1980: 419f.) ger en produktorienterad definition på KS. Enligt henne finns det tre kriterier för KS. Dessa är att talaren (i) vill meddela ett budskap x till sin samtalspartner men (ii) tror att den betydelsestruktur (lingvistisk eller socio-lingvistisk) som han vill använda inte är tillgänglig för honom eller inte delas av samtalspartnern och (iii) måste välja mellan två alternativ: att inte meddela budskap x (undvikande) eller att använda andra sätt för att meddela budskap x

tills parterna har en gemensam betydelse för detta (genomförande). Målet med användningen av KS är att parterna ska komma överens om betydelser för att kunna kommunicera. (Tarone 1980: 420.) Tarone (ibid.) definierar KS som ”ömsesidig strävan hos två samtalspartner att komma överens om betydelse i situationer där de inte delar betydelsestrukturer” (översättning till svenska i Mård 2002: 66f.). I ett tidigare verk definierar Tarone (1977: 194) dock KS icke-interaktionellt som medvetna strategier som används av en individ för att lösa en kris som uppstår då språkliga strukturer inte räcker till för att meddela hans tanke, alltså på ett mer psykolingvistiskt sätt.

Enligt Færchs och Kaspers (1984: 47) produktorienterade psykolingvistiska definition är KS potentiellt medvetna planer som talaren använder för att lösa problem i kommunikationen. Till skillnad från Tarones definition där KS:s roll i den ömsesidiga interaktionen betonas lyfter Færch och Kasper fram talarens kognitiva processer, KS som planer för att lösa problem. En annan känd psykolingvistisk, men processororienterad, definition är Nijmegenprojektets. Nijmegenprojektet koncentrerar sig på genomförandestrategier (som de kallar kompensationsstrategier). Dessa strategier definieras som processer som utnyttjar begreppsliga och lingvistiska kunskapsrepresentationer och som talaren använder då han p.g.a. lingvistiska brister inte kan förmedla den tänkta betydelsen på det sätt han önskar och därför måste hitta på alternativa uttryckssätt (Poullisse et al. 1990: 192f.). Processororienterade definitioner och studier koncentrerar sig alltså på de kognitiva processerna hos inläraren i stället för på den språkliga produkten.

Jag studerar hur inlärare använder KS då de har problem med språkproduktion ur en produktorienterad synvinkel. Jag studerar alltså hur KS fungerar i interaktion, hur de realiserar i tal, i stället för att försöka få fram de kognitiva processer som leder till användning av en viss strategi. Trots detta ligger de psykolingvistiska definitionerna ändå nära den innebörd jag ger KS. I min undersökning definierar jag KS som:

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.

Jag studerar användningen av KS ur andraspråkstalarnas synvinkel, det är de som är de primära informanterna och det är deras tal jag studerar. Jag koncentrerar mig på den lexikala och syntaktiska nivån och där på de lösningar som inläraren använder då han har problem med att kommunicera på andraspråket. Den modersmålstalande partners inlägg är dock viktiga för hur situationerna utvecklas från att inläraren har problem och använder KS till att lösningen kan

anses vara lyckad. Strategianvändningen kan begränsas inom talarens replik då han löser situationen individuellt eller leda till betydelseförhandling där samtalsparterna tillsammans löser problemet (jfr Wagner & Firth 1997: 326). I dessa fall fungerar inläraren också som lyssnare, men sekvenserna har initierats av inlärarens problem i språkproduktionen och därför betonas dennas roll som talare.

### 5.1.2 *Taxonomier*

Då det gäller olika taxonomier för KS har man för det mesta fäst uppmärksamhet vid att identifiera och kategorisera olika typer av KS som inlärare använder. Skillnader i taxonomierna beror på att forskarna har haft dels olika teoretiska utgångspunkter, dels olika material (t.ex. arrangerade testtillfällen vs naturligt tal) (Andersson 2009: 89f.). Det finns flera olika taxonomier för KS där de ingående delarna är i huvudsak de samma men man har strukturerat dem olika. Begreppen hos olika forskare liknar till stor del varandra men man har byggt upp olika system av dem och därtill använder man olika termer för dem (för en översikt se Dörnyei & Scott 1997). Tarone (1980) t.ex. använder parafra överordnat för approximation, ordprägling och omskrivning medan Mård (2002) samt Færch och Kasper (1984) använder termen i betydelsen 'omskrivning med en fras' som är sidoordnat med approximation och ordprägling (se tablå 3). Detta gör det mer ansträngande att jämföra taxonomier och att bestämma sig för vilka benämningar man ska använda för olika strategier. Eftersom jag koncentrerar mig på den språkliga produkten redogör jag här för produktorienterade taxonomier i KS, som jag även baserar min taxonomi på. Jag använder ingen av dessa taxonomier som sådan utan modifierar dem för att de ska passa min studie där materialet är insamlat bland vuxna andraspråksinlärare i naturliga interaktionssituationer. Informanterna själva styr interaktionen och de teman som behandlas, och strategi-användning förekommer på inlärarnas eget initiativ. Orsakerna till att jag valt att inte använda de andra taxonomierna som sådana diskuteras i samband med att jag presenterar dem nedan.

Tarone (1980: 429) delar in KS enligt två huvudkriterier: om talaren bestämmer sig för att avbryta kommunikationen (undvikande) eller om han väljer att kommunicera på ett annat sätt än han först tänkt. Undvikande kan delas in i undvikande av vissa samtalsämnen eller övergivande av ett samtalsämne där yttrandet påbörjas men inte förs till slut. Om man bestämmer sig för att fortsätta på ett annat sätt än man först tänkt kan man använda parafra eller transfer. Till parafra hör enligt henne approximation (inkorrekt men tillräckligt liknande uttryck för att kunna förmedla budskapet), ordprägling (påhittade ord som följer det talade

språkets regler men som inte existerar i den mening som talaren avser) och omskrivning (beskrivning av fenomenets egenskaper). Transfer (som i Tarone 1983: 62 kallas lånande) indelas i ordagrann översättning från förstaspråket, språkbyte till förstaspråket, begäran om hjälp och mimik. I en tidigare taxonomi (Tarone 1977: 197) räknas begäran om hjälp och icke-språkliga strategier som egna kategorier på samma nivå som parafras och transfer. Detta motsvarar t.ex. Færchs och Kaspers (1984) samt Mårds (2002) taxonomier som inte heller inkluderar dessa strategier i L1/L3-baserade, interlingvala strategier. I Tarones nyare version (1980) finns ingen förklaring till att hon hänför dessa strategier till transfer. Tarones taxonomi åskådliggörs i bilaga 2.

Jag anser att Tarones taxonomi är för snäv för mina syften eftersom jag vill göra en mer preciserad indelning av strategier. Dessutom räknar Tarone begäran om hjälp (direkt och indirekt) och mimik till transfer som baserar sig på andra språk än målspråket. Enligt min mening kan de inte räknas till samma kategori då begäran om hjälp kan baseras på målspråket. I min analys fäster jag uppmärksamhet vid ifall informanterna baserar sina KS på andraspråket respektive på sitt förstaspråk eller övriga språk. Dessa indelningar är viktiga för min analys och Tarones taxonomi som sådan lämpar sig inte för den.

Færchs och Kaspers (1984) taxonomi består delvis av samma delar som Tarones (1977 & 1980) men kategoriseringen och benämningar på olika strategier skiljer sig från denna. Færch och Kasper (1980: 99; 1984: 48–51) delar in produktiva KS i reduktions- och genomförandestrategier. Reduktionsstrategier delas ytterligare in i formella, dvs. kommunikationen sker via ett reducerat språk, och funktionella, dvs. reducerade mål för kommunikationen. Formella undvikandestrategier kan vidare delas in i fonologiska, morfologiska, syntaktiska och lexikala. Funktionella reduktionsstrategier delas in i aktionellt (undvikande att utföra vissa talakter), propositionellt (undvikande av tema, avbrott av meddelandet, ersättande av betydelser) och modalt (relationellt, t.ex. artighet, och stilmässigt reducerande) reducerande strategier. Genomförandestrategierna används för att nå det ursprungliga målet i kommunikationen och delas in i kooperativa och icke-kooperativa. Kooperativa innebär att man försöker lösa problemet med hjälp av sin samtalspartner och icke-kooperativa att man omformulerar sättet som man uttrycker sin tanke på. Till kooperativa hör begäran om hjälp som i sin tur kan delas in i direkta och indirekta. Icke-kooperativa genomförandestrategier kan vara icke-språkliga (miner, gester eller imiterande av ljud), interimsspråksbaserade (målspråksbaserade) eller L1/L3-baserade. Strategier som baserar sig på målspråket innebär att man ersätter ett element eller en regel i språket som man inte behärskar med något motsvarande som enligt inlärarens åsikt förmedlar samma tanke. Till dessa strategier hör generalisering, parafrasering (beskrivning och

exemplifiering), ordprägling och omstrukturering. L1/L3-baserade strategier innebär att man använder element ur ett annat språk. Till dessa hör kodväxling och interlingval transfer varav den senare innefattar anpassade främmande ord (eng. foreignizing) och ordagrann översättning. (Færch & Kasper 1980: 99; 1984: 48–51.) I bilaga 3 åskådliggörs Færchs och Kaspers taxonomi för KS.

Færchs och Kaspers (1984) taxonomi utgår från att genomförandestrategierna delas in i kooperativa och icke-kooperativa medan jag anser att alla strategier kan användas både kooperativt och icke-kooperativt beroende på talarens syfte och samtalspartnerns reaktioner. Med den interaktionella syn på användning av KS som jag utgår från kan man inte förutbestämt dela in KS i kooperativa och icke-kooperativa utan det om problemen löses av talaren ensam eller av båda parterna i samarbete varierar från en situation till annan. Det är inte endast inlärnarnas reaktioner som påverkar hur problemen löses utan samtalspartnerna deltar i diskussionen och påverkar hur situationerna utvecklas. Därför har jag valt att inte använda denna taxonomi som sådan utan utarbetat min egen tillämpning baserad på den och på de två andra taxonomierna som diskuteras i detta avsnitt.

Mård (2002) studerar språkbads elever (barn) som uttrycker sig på sitt andraspråk i olika interaktiva testsituationer. Hon ser på hur lyckade olika KS som används i hennes material är ur kommunikationens synvinkel, alltså om yttrandena leder till önskade resultat. Mård granskar den språkliga produkten i dess kontext och fäster inte uppmärksamhet vid alla möjliga strategier som informanterna kunde tänkas använda utan vid samtalsparternas kommunikation och interaktion och vid hur de lyckas. (Mård 2002: 179.) Utgångspunkten i min analys är likadan och därför diskuterar jag även Mårds taxonomi. Hon delar in KS i reduktionsstrategier och genomförandestrategier enligt Færch och Kasper (1984). Genomförandestrategierna delas in i intralingvala, interlingvala och icke-språkliga strategier. Intralingvala baserar sig på L2 och består av approximation, direkt hjälpsökande, omstrukturering (börjar på nytt efter avbrott), ordprägling samt parafra (omskrivning med fras) (jfr med omskrivning i Tarones taxonomi ovan). Interlingvala strategier baseras på L1 eller L3 och innehåller kodväxling (språkbyte). Till icke-språkliga strategier räknar Mård indirekt hjälpsökande och icke-språkliga handlingar. (Mård 2002: 179). Mårds taxonomi åskådliggörs i bilaga 4.

I Mårds (2002) taxonomi innefattar interlingvala strategier endast kodväxling, vilket inte gäller i mitt material där informanterna använder även andra strategier som baseras på deras förstaspråk eller på ett tredje språk. En orsak till ett mera omfattande utnyttjande av andra språk kan vara att mina informanter är vuxna och de har således mer vittgående kunskaper i flera språk än i modersmålet och andraspråket eftersom alla har kommit i kontakt med andra språk åtminstone under

skoltiden. Dessutom hänför Mård indirekt begäran om hjälp till icke-språkliga handlingar medan den enligt min mening kan genomföras också med prosodiska drag, som inte är icke-språkliga (se 5.3.3).

I min analys fokuserar jag främst genomförandestrategier, dels för att det är dessa som möjliggör den fortsatta kommunikationen och som således kan skapa möjligheter för inläring. En annan orsak är att det inte alltid går att analysera reduktionsstrategier utgående från en språklig produkt i äkta interaktion som jag har som mitt forskningsmaterial. Reduktionsstrategier kan lättare analyseras under arrangerade testtillfällen där man vet vad informanterna förväntas säga. Då det gäller icke-planerade situationer och spontant tal är det dock omöjligt för lyssnaren/forskaren att veta om något har blivit utelämnat. Detta är möjligt endast om talaren själv berättar om det. (Jfr Andersson 2009: 89f.) I taxonomin som presenteras i tablå 2 tar jag dock också med reduktionsstrategier.

Jag har använt mig av de tre taxonomier som jag presenterat ovan för att skapa en taxonomi som lämpar sig för min analys och för mitt forskningsmaterial. Denna taxonomi presenteras i tablå 2 med exempel på olika KS. Exempelen är hämtade ur det studerade materialet. Jag har inkluderat även reduktionsstrategier i taxonomin men i analysen fokuseras genomförandestrategier (se 5.3). I den taxonomi som jag använder delas genomförandestrategierna in i intralingvala, interlingvala och paralingvistiska strategier. Intralingvala baserar sig på L2 och består av approximation (innehållslig eller formell), direkt begäran om hjälp, omstrukturering, ordprägling samt parafra. Interlingvala strategier baseras på L1 eller L3 och innehåller kodväxling, ordagrann översättning och anpassade främmande ord. Paralingvistiska strategier innefattar indirekt begäran om hjälp och icke-språkliga handlingar. Eftersom mitt material är audioinbandat kommer jag att ta hänsyn endast till språkliga strategier, förutom sådan indirekt begäran om hjälp som uttrycks med prosodin och som således kan iakttas i bandningarna.



Tablå 2. Taxonomi för kommunikationsstrategier

|  |
|--|
| <p><b>KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER</b></p> <p><b>REDUKTIONSSTRATEGIER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Undvikande av samtalsämne</b><br/>Reducerande av det kommunikativa målet genom att undvika vissa samtalsämnen/språkliga former som talaren inte känner att han behärskar.</li> <li>•<b>Övergivande av samtalsämne</b><br/>Reducerande av det kommunikativa målet genom att avbryta ett redan påbörjat yttrande.</li> </ul> <p><b>GENOMFÖRANDESTRATEGIER</b></p> <p><b>Intralingvala strategier</b></p> <p>Inomspråkliga strategier som baserar sig på andraspråket.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Direkt begäran om hjälp</b><br/>Explicit begäran om hjälp av samtalspartnern. T.ex. <i>va e de på svenska janssons</i> för att få veta maträtten <i>Janssons frestelse</i></li> <li>•<b>Parafras</b><br/>Omskrivning av ett ord eller uttryck med hjälp av fras. T.ex. <i>den som har en bil som man sprutar vatten</i> för <i>brandman</i>.</li> <li>•<b>Approximation</b><br/>Innehållslig: Användning av ett över-, under- eller sidoordnat begrepp trots att man vet att det inte är exakt det man vill säga. T.ex. <i>station</i> för <i>järnvägsstation</i>.<br/>Formell: Användning av ett till formen näraliggande ord. T.ex. <i>banta</i> för <i>banda</i>.</li> <li>•<b>Ordprägling</b><br/>Användning av ett eget, påhittat ord. T.ex. <i>vätt</i> för <i>fuktig</i>.</li> <li>•<b>Omstrukturering</b><br/>Avbrott och ny början med en annan formulering. T.ex. <i>de var som ö / öm / hav ö ol / de varmm de såg ut att de e inte bra plats för att bygga</i>.</li> </ul> <p><b>Interlingvala strategier (L1/L3-baserade)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Kodväxling</b><br/>Medvetet byte till L1 eller L3. T.ex. <i>pelkään</i> för <i>jag är rädd</i></li> <li>•<b>Anpassade främmande ord</b><br/>Morfologiskt eller fonetiskt anpassade ord från andra språk. T.ex. <i>traducerat</i> för <i>översatt</i>.</li> <li>•<b>Ordagrann översättning</b><br/>Ordagrann översättning av lexikal enhet, idiom, sammansatt ord eller struktur från L1/L3 till L2. T.ex. <i>el-post</i> (fi. sähköposti) för <i>e-post</i>.</li> </ul> <p><b>Paralingvistiska strategier</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>Indirekt begäran om hjälp</b><br/>Indirekt fråga med hjälp av prosodin, t.ex. osäker/frågande intonation.</li> <li>•<b>Icke-språklig handling</b><br/>Gester, miner och andra nonverbala kommunikationssätt.</li> </ul> |
|--|

Medan tablå 2 presenterar den taxonomi för KS som jag använder i studien belyser tablå 3 mångfalden i terminologin angående KS. Jag tar upp de termer som jag använder och andra ovan presenterade forskares motsvarigheter. Indelningen utgår från det begreppssystem som jag använder och som har presenterats i min taxonomi ovan. De andra taxonomierna jämförs med min taxonomi till de delar där de motsvarar varandra. Därför har ett antal strategier som de andra forskarna använder utelämnats här. Jag har inte tagit hänsyn till alla termer och begreppsnivåer i de andra forskarnas studier eftersom meningen har varit att förklara vilka termer som motsvarar de begrepp som finns i min taxonomi. Den taxonomi som presenteras i tablå 2 har för jämförelsen försetts

med en numrering av de olika strategierna i tablå 3. Numreringen i andra forskares taxonomier återger hierarkin inom den taxonomin. Samma numrering används i bilagorna 2–4 där taxonomierna presenteras. Numreringen följer den inbördes ordningen i andra forskares taxonomier, inte den ordning som de förekommer i i tablå 3. I tablå 3 har jag använt det språk som källan i fråga är publicerad på, och de svenska motsvarigheterna för engelska termer är *kursiverade*. Versaler markerar ett överbegrepp i min taxonomi, följande begrepps nivå är markerad med **fetstil** och den tredje nivån med vanlig text. Termer inom parentes ( ) i någon av de andra taxonomierna betyder att termen inte helt täcker det motsvarande begreppet i min taxonomi.

**Tablå 3.** Olika forskares motsvarigheter till de termer som används för olika kommunikationsstrategier i min studie.

| <i>Karjalainen</i>                  | <i>Mård 2002</i>                        | <i>Færch &amp; Kasper 1980, 1984</i>                                 | <i>Tarone 1980, 1983</i>                                     |
|-------------------------------------|---|--|--|
| <b>1 REDUKTIONSSTRATEGI</b>         | 1 Reduktionsstrategi                    | 1 Reduction strategy<br><i>reduktionsstrategi</i>                    | 1 Avoidance<br><i>Undvikande</i>                             |
| 1.1 Undvikande av samtalsämne       |   | 1.1 Functional reduction<br><i>Funktionella reduktionsstrategier</i> | 1.1 Topic avoidance<br><i>Undvikande av samtalsämne</i>      |
| 1.2 Övergivande av samtalsämne      |   |  | 1.2 Message abandonment<br><i>Övergivande av samtalsämne</i> |
| <b>2 GENOMFÖRANDE-STRATEGI</b>      | 2 Genomförandestrategi                  | 2 Achievement strategy<br><i>Genomförandestrategi</i>                | -  |
| <b>2.1 Intralingval strategi</b>    | 2.1 Intralingval, inomspråklig strategi | 2.2.1 IL-based strategy<br><i>Interimsspråksbaserad strategi</i>     | 2 Paraphrase<br><i>Parafras</i>                              |
| 2.1.1 Direkt begäran om hjälp       | 2.1.5 Direkt hjälpsökande               | 2.1.1.1 Direct appeal<br><i>Direkt begäran om hjälp</i>              | 3.3 Appeal for assistance<br><i>Begäran om hjälp</i>         |
| 2.1.2 Parafras                      | 2.1.4 Parafras                          | 2.2.1.4 Paraphrase<br><i>Parafras</i>                                | 2.3 Circumlocution<br><i>Omskrivning</i>                     |
| 2.1.3 Approximation                 | 2.1.1 Approximation                     | (2.2.1.1 Generalization)<br><i>(Generalisering)</i>                  | 2.1 Approximation<br><i>Approximation</i>                    |
| 2.1.4 Ordprägling                   | 2.1.3 Ordprägling                       | 2.2.1.3 Word coinage<br><i>Ordprägling</i>                           | 2.2 Word coinage<br><i>Ordprägling</i>                       |
| 2.1.5 Omstrukturering               | 2.1.2 Omstrukturering                   | 2.2.1.2 Restructuring<br><i>Omstrukturering</i>                      | -  |
| <b>2.2 Interlingval strategi</b>    | 2.2 Interlingval, utomspråklig strategi | 2.2.2 L1/L3-based strategy<br><i>L1/L3-baserad strategi</i>          | 3 Transfer/Borrowing<br><i>Transfer/Lånande</i>              |
| 2.2.1 Kodväxling                    | 2.2.1 Kodväxling                        | 2.2.2.1 Code switching<br><i>Kodväxling</i>                          | 3.1 Language switch<br><i>Språkbyte</i>                      |
| 2.2.2 Anpassade främmande ord       | -                                       | 2.2.2.2.1 Foreignizing<br><i>Anpassade främmande ord</i>             | -  |
| 2.2.3 Ordagrann översättning        | -                                       | 2.2.2.2.2 Literal translation<br><i>Ordagrann översättning</i>       | 3.2 Literal translation<br><i>Ordagrann översättning</i>     |
| <b>2.3 Paralingvistisk strategi</b> | 2.3 Icke-språklig strategi              | 2.2.3 Nonlinguistic strategy<br><i>Icke-språklig strategi</i>        | 3.4 Mime<br><i>Mimik</i>                                     |
| 2.3.1 Icke-språklig handling        | 2.3.1 Icke-språklig handling            | -  |  |
| 2.3.2 Indirekt begäran om hjälp     | 2.3.2 Indirekt hjälpsökande             | 2.1.1.2 Indirect appeal<br><i>Indirekt begäran om hjälp</i>          | -  |

Tablå 3 illustrerar likheterna och skillnaderna mellan den taxonomi som används i analysen i studien och de tre taxonomier som jag har använt som grund i den teoretiska ramen. Utanför faller flera andra taxonomier som avgränsats från den teoretiska ramen för studien. Dörnyei (1995 efter Dörnyei & Scott 1997: 178f.) och Andersson (2009: 93f.) t.ex. räknar fyllda pauser och repetition, som ger talaren mer tid att fundera, som KS i sig, medan t.ex. Tarone samt Færch och Kasper inte gör det. Jag räknar pauser och upprepningar (utgående från kontexten) som en del av de problemmarkörer (se 4.2 om identifiering av markerade KS) som man använder i problemsituationer för att markera att man är osäker på språket eller inte kan uttrycket som man behöver. Tablå 3 synliggör att även i sådana taxonomier som till största delen består av likadana delar kan det hur man har kategoriserat strategierna variera.

## 5.2 Inlärningsstrategier

LS är strategier som inläraren använder för att förbättra sina lingvistiska och sociolingvistiska kunskaper i andraspråket (Tarone 1983: 67; Nisbet & Shucksmith 1988: 24f.; Oxford 1990: 1). Cohen (1998: 4) poängterar att strategierna är medvetna processer där inlärarens mål är att lära sig. Enligt Oxford (1990: 8) utgör LS specifika handlingar som inläraren använder för att lära sig något nytt lättare, snabbare, effektivare, trevligare och mer självstyrt samt för att kunna använda kunskaperna även i andra situationer. Liksom KS är också LS en viktig del av den strategiska kompetensen, som i sin tur är en del av den kommunikativa kompetensen (Faucette 2001: 3).

Skillnaden mellan KS och LS är enligt Tarone (1980: 420f.) att hennes första kriterium för KS, att man vill meddela ett budskap (se 5.1.1), inte behöver uppfyllas i LS då den grundläggande orsaken till strategianvändning är att lära sig mer om språket, inte att kommunicera (Tarone 1980: 419ff.). Enligt Oxford (1990: 1) är LS viktiga för språkinläring eftersom de används som verktyg vid aktiv, självständig inläring. För att man ska kunna fungera som autonom inlärare (se 2.3) krävs att man aktivt kan styra sin inläring själv. Att kunna använda olika LS är således viktigt för att en självstyrd inlärningsform såsom tandemläring ska ge resultat.

O'Malley och Chamot (1990: 44ff.) delar in LS i metakognitiva, kognitiva och sociala/affektiva strategier. Metakognitiva strategier används vid planering, uppföljning och evaluering av inläringen och är således viktiga komponenter i inlärarautonomin. Kognitiva strategier handlar om den information som inläraren får och hur den bearbetas på sätt som befrämjar inläringen, t.ex. olika sätt att

utnyttja tidigare kunskaper för att förstå nya språkliga element. Sociala/affektiva strategier innebär antingen interaktion med en annan människa, t.ex. samarbete eller begäran om förtydligande, eller kontroll över affektiva faktorer, såsom ångest inför en uppgift.

Oxford (1990) har formulerat en välkänd taxonomi för LS. Hon delar in LS i direkta och indirekta strategier. De indirekta strategierna delas vidare in i metakognitiva, affektiva och sociala strategier (Oxford 1990: 16). Metakognitiva strategier används enligt Oxford för att styra kognitiva processer och de innebär att man fokuserar, arrangerar och planerar samt evaluerar sin egen inläring. De motsvarar O'Malleys och Chamots (1990) kategori metakognitiva strategier. Affektiva strategier gäller ens känslor, attityder, motiv och värderingar. De innefattar åtgärder för att minska ens ångest, för självuppmuntran och för något som Oxford kallar för "taking your emotional temperature", dvs. att man uppmärksammar känslor, motivation och attityd med tanke på språk(inläringen). Till sociala strategier som tar hänsyn till språkets sociala och interpersonella natur hör att man ställer frågor, samarbetar med andra och visar empati mot andra (målspråkstalare). (Oxford 1990: 135–147.) De sociala och affektiva strategierna i Oxfords taxonomi innefattar likadana strategier som O'Malleys och Chamots (1990) kategori sociala/affektiva strategier. Alla dessa kategorier för indirekta LS delas ytterligare in i andra subkategorier i Oxfords taxonomi (se bilaga 5).

De direkta strategierna delar Oxford (1990) in i minnesstrategier, kognitiva strategier och kompensationsstrategier. Hon gör en mer specificerad indelning av strategier som används för att bearbeta ny information och kategoriserar dem i tre olika typer medan O'Malley och Chamot (1990, se ovan) samlar dem alla under benämningen kognitiva strategier. Enligt Oxford är minnesstrategier riktade för att komma ihåg information, kognitiva strategier berör själva den kognitiva processen och kompensationsstrategier används för att kunna förstå eller producera målspråket trots bristfälliga kunskaper. Liksom de indirekta strategierna som presenterats ovan kan även de direkta strategierna vidare delas in i underkategorier (se bilaga 6). (Oxford 1990: 37–51.)

I kompensationsstrategier ingår strategier för att övervinna begränsningar i språkproduktion. Dessa är intressanta för min studie då jag vill forska i hur informanterna klarar sig i situationer där de inte kan uttrycka sig som de vill utan måste kompensera dessa brister. De motsvarar alltså målet med KS (se 5.1.1). Till dessa strategier hör språkbyte till L1, begäran om hjälp, icke-språkliga handlingar, delvist eller totalt undvikande, val av ämne, approximation eller justerande av meddelande, ordprägling samt användning av omskrivning eller synonym (Oxford 1990: 19).

Av Oxfords (1990: 47–51) taxonomi för LS framgår att de kompensationsstrategier som är avsedda för att övervinna problem i språkproduktion är samma strategier som KS. Enligt Oxford (1990: 9) är kompensationsstrategierna kärnpunkten i den strategiska kompetensen. Faucette (2001: 3f.) kritiserar dock Oxfords val att räkna kompensationsstrategier som LS då Oxford enligt henne refererar till KS. Enligt Faucette (ibid.) kan KS räknas som en typ av LS endast då de används av en skicklig inlärare för att få fram mer input och då således kan leda till inläring. Oxford (1990: 17, 22) är medveten om att en del forskare inte innefattar kompensationsstrategier i LS, men hon hänför ändå ett stort urval olika strategier, även kompensationsstrategier, till sitt strategisystem för att ge en täckande bild av de olika strategier som påverkar inläringen. Det är speciellt sådana situationer där KS medverkar i inläringen, och således även fungerar som LS, som aktualiseras i min forskning.

Teorier om LS och deras påverkan på språkinläringen har kritiserats för att studier i LS inte tar hänsyn till kulturella skillnader eller individuella skillnader t.ex. i fråga om motivation. Definitionerna och taxonomierna för LS har kritiserats för att vara alltför omfattande och det saknas konsensus mellan olika forskare. Också frågan huruvida man borde undervisa språkinlärare i LS eller inte är kontroversiell. (Macaro 2006: 321f.) I min studie är syftet att se hurdana KS och LS informanterna använder i sina samtal med FinTandempartnern. Jag granskar strategierna såsom de förekommer i materialet och diskuterar hur de kan påverka inläringen, men testar inte informanternas kunskaper och relaterar inte dessa till deras strategianvändning eller jämför informanterna med varandra. I genomgången av olika LS är det meningen att ge en så bred bild som möjligt av hur olika LS kan förekomma i FinTandem utan att diskutera informanterna och deras individuella skillnader i strategibruk eller språkkunskaper. I analysen i kapitel 7–9 diskuterar jag LS endast då de förekommer i de problematiska sekvenser som har excerperats för analysen. Diskussionen utgår från hur strategier kan samtidigt användas för att gagna interaktionen (KS) och för att lära sig (LS). Då det gäller inläring är det dock alltid fråga om möjligheter till denna, inte om resultat som berättar vad man har lärt sig.

Jag betraktar LS som *strategier, som används för att befrämja språkinläringen genom att man skaffar sig, bearbetar eller memorerar ny information om målspråket*. Eftersom jag i den analys som presenteras i avhandlingen utgår ifrån KS och studerar endast sekvenser som informanterna markerar som problematiska och där de använder KS, placerar jag inte in LS i någon taxonomi. LS diskuteras i analysen endast i samband med KS, då t.ex. upprepningar av obekanta ord tolkas som övande eller minnesstrategi. Kompensationsstrategier kan också tolkas som inriktade mot inläring ifall det framgår av kontexten att

strategin är mer avsedd för att skaffa, bearbeta eller memorera ny information om språket än för att förmedla ett budskap. I diskussionen utgår jag från Oxfords (1990) taxonomi av LS, som är en omfattande taxonomi och som innefattar också kompensationsstrategier. Jag anser att det inte är befogat att skilja åt interaktion och inläring i FinTandem där inläringen sker via interaktion. Diskussionen om huruvida en strategi är KS eller LS blir således beroende på situationen och kan således inte avgöras endast enligt strategitypen utan i analysen måste man alltid ta hänsyn till kontexten (jfr Bialystok 1983: 102f.).

I det följande diskuterar jag hurdana LS som kan förekomma i tandemläring i en sådan kontext som FinTandem erbjuder. Utgångspunkten för diskussionen är Oxfords (1990) taxonomi (se bilaga 5 och 6) och beskrivning av LS. Avsikten är att gå igenom hur de olika LS som Oxford tar upp i sin taxonomi kan förekomma i den inlärningskontext som träffarna med en FinTandempartner skapar. Som grund för detta använder jag både den allmänna uppfattning som jag har fått om olika strategier i det studerade materialet då jag har lyssnat igenom det flera gånger och mina praktiska erfarenheter som koordinator och speciellt som deltagare i FinTandem. I synnerhet indirekta LS är sådana som inte kan identifieras i det material som jag har och därför diskuterar jag dem mot den teoretiska bakgrunden om tandemläring och de praktiska arrangemangen kring och erfarenheterna av FinTandem. Direkta strategier blir däremot mer explicit synliga i mitt material och därför återkommer jag till dem även i analysen i kap. 7–9.

### 5.2.1 *Indirekta inlärningsstrategier i FinTandem*

Indirekta LS stöder inläringen och hjälper inläraren att styra sin inlärningsprocess utan att de har någon direkt kontaktyta med målspråket (Oxford 1990: 135). Indirekta LS har ingen direkt koppling till det innehåll som man ska lära sig (Bimmel & Rampillon 2000: 64). De är inte språkberoende och samma strategier kan också riktas till annan inläring än språkinläring. Indirekta LS innefattar (i) metakognitiva, (ii) affektiva och (iii) sociala strategier (Oxford 1990: 135). Alla dessa typer förekommer också i tandemläring.

Metakognitiva LS hjälper inlärare att koordinera inlärningsprocessen och är väsentliga för att inläringen ska kunna vara framgångsrik. Till dem hör tre underkategorier: att man fokuserar, arrangerar och evaluerar sin inläring. (Oxford 1990: 136f.) Med hjälp av metakognitiva strategier kan inlärare således organisera och utvärdera sina kognitiva processer (Carson & Longhini 2002: 413f.) och notera vad de vet och inte vet och vad de således behöver lära sig (Weinstein & Underwood 1985: 241). Då det gäller FinTandem har man använt en del metakognitiva strategier redan då man fattar beslutet att delta i kursen: man

har skaffat information om språkinläring (och FinTandem) och sökt sig till en kurs där man får möjlighet att öva målspråket i praktiken. Båda dessa hör till metakognitiva strategier. I början av kursen uppmanas deltagarna att fundera på sina mål och diskutera dem med sin partner. De ska också organisera sina träffar och planera vad de gör under dem. På detta sätt behövs och används alla strategier som är inriktade på att arrangera och planera inläring i FinTandem.

Strategier som är avsedda för att evaluera egen inläring är också centrala i FinTandem då det är inläraren själv som följer upp och utvärderar sin inläring, vilket hör ihop med principen om autonomi (se 3.1.1). Dessa strategier används under hela kursen och deltagarna uppmanas att planera sin inläring och följa upp inlärningsprocessen genom självevaluering. Även strategier som är avsedda för att fokusera inläringen förekommer i FinTandem. Då inlärarna samarbetar med sin partner måste de koncentrera sig på det som de gör och för att kunna samarbeta (förstå och producera språk) ska de utnyttja det som de redan kan och koppla den nya informationen till de redan existerande kunskaperna och färdigheterna. När man fokuserar inläring hör det också till att man koncentrerar sig på någon viss språklig eller situationell detalj (Oxford 1990: 138). Detta behandlas i analysen i avsnitt 8.3 där jag diskuterar hur informanterna i studien fäster sin uppmärksamhet vid flyt, korrekthet eller komplexitet i sin språkproduktion och på detta sätt väljer en dimension som de koncentrerar sig på i den aktuella situationen.

Affektiva LS är riktade mot att inlärare ska kunna behandla och behärska sådana känslomässiga reaktioner som spelar en roll för språkinläring (Carson & Longhini 2002: 413f.). Det är individuellt hur deltagarna i FinTandem använder affektiva LS för att minska ångesten och nervositeten, för att uppmuntra sig själva och för att reflektera över sina känslor, sin motivation och sin attityd. Oxford (1990: 144) nämner skrivandet av inlärningsdagbok som en affektiv strategi, eftersom dagboken kan fungera som ett verktyg som hjälper inläraren att reflektera över sin inläring och också över de känslor som inlärningsprocessen väcker. Alla deltagare i FinTandem får en modell för en inlärningsdagbok som de kan skriva ifall de vill. För de deltagare som vill få kursen tillgodoräknad vid sin läroanstalt är det obligatoriskt att skriva inlärningsdagbok. På detta sätt uppmuntras deltagarna till att använda denna affektiva strategi.

Oxford (1990: 142ff.) nämner också vettig risktagning som en affektiv strategi. Att man tar risker och testat sina hypoteser trots att man inte är säker på att man säger rätt är nödvändigt för att kunna använda språket mer komplext (Skehan & Foster 2001: 190f.). Därför används denna strategi i FinTandem speciellt då inlärarna koncentrerar sig på dimensionen komplexitet. I FinTandem erbjuds

deltagarna möjligheter att diskutera inlärningsprocessen och hur den känns för dem, vilket också det är en affektiv strategi (se bilaga 5). Man kan naturligtvis kontinuerligt diskutera detta med sin partner, men också med koordinators och andra deltagare under närstudieträffarna, där temat lyfts upp speciellt under den tredje närstudieträffen då deltagarna får diskutera sina erfarenheter av FinTandem med varandra (se 3.5).

Eftersom FinTandem går ut på att deltagarna arbetar parvis är det fråga om sociala situationer. Därför är sociala LS, som innebär att man lär sig tillsammans med andra människor, i interaktion med dem (Carson & Longhini 2002: 413f.), viktiga i FinTandem. Samarbete med andra är grundtanken i tandemläring och hela inläringssättet bygger på att man samarbetar med en som kan språket bättre än man själv, vilket Oxford (1990: 147) nämner som en social LS. I tandemläring är den expert som man samarbetar med en modersmålsstälare. På närstudieträffarna i FinTandem får man också möjligheter att samarbeta med andra inlärare. I FinTandem är det aktuellt att man ber sin partner både om förklaringar och om bekräftelser samt att man ber partnern korrigera de fel man gör. I början av samarbetet ska partnern komma överens om hur de ska rätta varandra. Detta kommer även explicit fram både i mitt egentliga forskningsmaterial (par 5 samtal I) och i pilotmaterialet (se Karjalainen 2008a: 144) då informanterna diskuterar hur och i vilka situationer de önskar att partnern korrigerar deras fel. Eftersom partnern i tandempar representerar olika språkgrupper och olika kulturer är den LS som omfattar förståelse och inläring av den andra kulturen också en naturlig del av tandemläring. Personkemin mellan partnern i tandempar spelar en roll för hur bra samarbetet och inläringen i tandem fungerar (se 3.4). För att samarbetet mellan partnern ska fungera är strategin att man är medveten om andras tankar och känslor (Oxford 1990: 147) därför viktig.

Sammanfattningsvis kan alltså konstateras att en stor del av indirekta LS förekommer i FinTandem redan på grund av hur kursen är uppbyggd. Hur medvetna deltagarna är om dessa strategier och hur effektivt de använder dem är individuellt. En del av strategierna föregår deltagandet i FinTandem och en del används under kursens gång. Vissa strategier kan förekomma mer implicit (t.ex. medvetenhet om andras tankar och känslor) medan andra uttrycks explicit (t.ex. att ställa frågor och be om förklaringar). De flesta indirekta LS kan jag dock diskutera endast indirekt, inte baserat på mitt material. Däremot går det lättare att identifiera direkta LS i partnerns diskussioner och således även i undersökningsmaterialet (jfr Bimmel & Rampillon 2000: 64).



### 5.2.2 Direkta inlärningsstrategier i FinTandem

Direkta LS berör målspråket. De har alltså direkt koppling till det innehåll som man ska lära sig (Bimmel & Rampillon 2000: 64), i min studie till svenska språket. Direkta LS delas in i (i) minnesstrategier som hjälper inläraren att lagra information i minnet och använda den då det behövs, (ii) kognitiva strategier som gör det möjligt för inläraren att förstå och producera målspråket med hjälp av olika strategier och medel och (iii) kompensationsstrategier som inläraren kan ta till för att kunna använda språket trots brister i språkförmågan. (Oxford 1990: 37.) Kompensationsstrategier brukas således för samma syfte som KS och innefattar också samma strategier. Jag diskuterar användningen av minnesstrategier och kognitiva LS i detta avsnitt medan diskussionen om kompensationsstrategier förs i avsnitt 5.3 där jag diskuterar KS:s roll vid inläring.

Då det gäller direkta LS är det inte endast kompensationsstrategier som informanterna i studien använder sig av i de problematiska sekvenserna. Användningen av kommunikations-/kompensationsstrategier kan nämligen även skapa situationer som ger upphov till kognitiva strategier och minnesstrategier. En del av denna strategianvändning, t.ex. upprepningar, kan jag lyfta fram i min analys medan en del sker hos inlärarna och inte går att analysera baserat på bandningarna.

Minnesstrategier är avsedda för att lagra och komma ihåg information, både då det gäller att lagra ny information och då det gäller att hämta information som man fått tidigare (Carson & Longhini 2002: 413f.). Oxford (1990: 38–43) delar in minnesstrategierna i fyra kategorier som innebär att man skapar mentala länkar, använder bilder och ljud, repeterar noggrant samt agerar. Den första kategorin innefattar att man mentalt länkar olika fakta och information till varandra genom gruppering (skapar meningsfulla enheter), associationer och elaborering (kopplar ny information till tidigare kunskaper) och genom att placera in ny information i en kontext (mening/diskussion/berättelse) (Oxford 1990: 40f.). I tandemläring lär man sig språk i en meningsfull kontext, antingen via den affordans som modersmålstalarens språkproduktion erbjuder eller genom att man märker brister t.ex. i sitt eget lexikon i samband med språkproduktion och får stöd och återkoppling av en expert (Rost-Roth 1995: 129). Inläringssättet i FinTandem är således redan av naturen sådant att det stöder mentala länkar mellan ny och tidigare information och mellan enskilda språkliga aspekter och en bredare kontext. Språkinläring kopplas dessutom inte endast till det som man redan kan i fråga om målspråket utan också till det som man kan om innehållet i fråga då man diskuterar teman som man upplever även innehållsmässigt som meningsfulla och intressanta.

Förutom kontexten kan man också utnyttja bilder och ljud för att lättare komma ihåg ny information, vilket utgör den andra kategorin av minnesstrategier. För att komma ihåg nya ord kan man t.ex. visualisera, rita semantiska kartor, använda nyckelord och visualisera dem samt utnyttja ord som låter likadant. I mitt material framgår det inte att informanterna använder konkret visualisering i form av ritningar eller kartor, vilket dock inte innebär att de inte skulle kunna använda dessa strategier mentalt utan att nämna om sina minnesregler. Däremot kan man märka att informanterna kopplar ihop ord som låter likadant (formell approximation, se 8.1.3). Detta diskuteras även i en fallstudie där en informant delvis förväxlar orden *väg* och *vägg*, delvis diskuterar orden i förhållande till varandra och utnyttjar både den liknande formen och mental visualisering då hon även i talat språk tar upp hur orden skrivs och att de slutar likadant med bokstaven *g* (Karjalainen 2009b).

Den tredje minnesstrategikategorin innehåller endast en strategi: att man repeterar den nya informationen omsorgsfullt (Oxford 1990: 42). Detta kan inte göras lika systematiskt i FinTandem som i formella självstudier, då det skulle störa interaktionen mellan parterna. I en dialog är det inte endast en av parterna som bestämmer hur samtalet framskrider och det är inte naturligt att med regelbundna intervall återgå till att repetera t.ex. ett nytt ord om det inte passar in i samtalet. Däremot är det möjligt för parterna att vid behov återgå till sådan information som de har mött tidigare, vilket syns t.ex. i fallstudien där inläraren uppmärksammar orden *väg* och *vägg* flera gånger under nästan 50 minuter av ett samtal och explicit tar upp skillnaden mellan orden tiotals minuter efter att de för första gången orsakat problem för henne (se Karjalainen 2009b). Detta syns även i materialet utanför de problematiska sekvenserna då ett par (par 4 samtal II) går igenom ord som de haft problem med på tidigare träffar och sökt i ordbok mellan träffarna. På detta sätt har de repeterat orden både mellan träffarna med hjälp av ordböcker och under den senare träffen då de ännu tillsammans går igenom och repeterar dem. Förutom sådan repetition som är explicit avsedd för inläring kan man i det studerade materialet identifiera naturligt förekommande repetition. Naturligt förekommande repetition diskuteras närmare i kapitel 9.

Den fjärde kategorin minnesstrategier innebär att man kombinerar språkinläringen med agerande, antingen fysisk respons och förnimmelser eller mekaniska tekniker. De exempel som Oxford (1990: 42f.) ger på fysisk respons och förnimmelser innebär att man avsiktligt agerar ut eller kombinerar vissa ord med förnimmelserna, dvs. utnyttjar olika sätt att kinestetiskt stöda språkinläringen. I tandem kan detta göras mer implicit då man lär sig språk i samband med olika aktiviteter och i olika miljöer. Man kan t.ex. laga mat och lära sig nya verb angående matlagning samtidigt som man utför handlingarna fysiskt. Ett

annat exempel kan vara att man diskuterar hur man uttrycker olika förnimmelser som köld orsakar samtidigt som man är på promenad i vinterväder och känner dem rent fysiskt. Förutom anledning till inläring av olika ordförråd ger olika aktiviteter också möjligheter till utnyttjandet av olika LS, mer eller mindre planerat. Mekaniska tekniker, såsom att man skriver nya ord på kort som man placerar i olika högar då man har lärt sig dem (Oxford 1990: 43) lämpar sig däremot bättre för mer individuella och självständiga inlärningsätt än FinTandem där man ska koncentrera sig på interagerande med partnern.

Hurdan inlärtyp man är påverkar i sin tur valet av minnesstrategier. Olika inlärtyper väljer olika LS (Vainionpää 2006: 66). Om man är en auditiv eller visuell typ och lär sig lättast genom att lyssna respektive se på den nya informationen (Boström & Josefsson 2006: 74) väljer man troligtvis oftare än andra inlärtyper den kategorin minnesstrategier som omfattar auditiva och visuella strategier. Taktila och kinestetiska inlärtyper lär sig bäst då de får arbeta med känseln och använda händerna och genom att utnyttja rörelser (Boström & Josefsson 2006: 74ff.) och kan därför ha nytta av LS som medför agerande. Speciellt starkt taktila/kinestetiska inlärtyper kan ha svårigheter att följa med reguljär klassrumsundervisning där man använder mycket visuella (text, bild) och auditiva (lyssna, diskutera) övningar (Boström & Josefsson 2006: 75f.). I tandem-inläring kan man använda strategier som stöder taktil och kinestetisk inläring genom att konkret delta i olika aktiviteter i stället för att enbart diskutera dem.

En annan typ av direkta LS, kognitiva strategier, används när det gäller att kunna förstå och producera målspråket bättre (Carson & Longhini 2002: 413f.). Liksom minnesstrategier kan också kognitiva LS delas in i fyra kategorier: att öva, att ta emot och sända meddelanden, att analysera och resonera samt att skapa struktur för det språk som man möter och producerar (Oxford 1990: 43–47). Av olika LS är kognitiva strategier enligt Oxford (1990: 43) de som språkinlärare använder mest. Alla kognitiva strategier innebär att inläraren bearbetar målspråket (ibid.).

En viktig kategori inom kognitiva strategier är övande. Denna kategori omfattar upprepning, formellt övande av ljud och skrivsätt, igenkännande och användning av formler och mönster, kombinerande av olika språkliga element till större helheter samt övning i naturliga situationer. (Oxford 1990: 43ff.) I FinTandem lyfts den sistnämnda strategin naturligtvis fram eftersom hela inlärningskontexten skapas genom naturlig interaktion. Repetition av ny information är vanlig i det studerade materialet och diskuteras i analysen både då den sker inom enskilda sekvenser (kap. 8) och under en längre tid (kap. 9). Strategierna att känna igen formler och mönster i språket och att kombinera dem till större helheter framgår inte lika explicit som de två ovannämnda strategierna, men de kan antas före-

komma implicit eftersom inläraren utsätts för olika mönster och formler i modersmålstalarens språkproduktion och själv måste kombinera kortare språkliga element (ord, fraser) till längre yttranden för att kunna kommunicera. Den övningsstrategi som minst lämpar sig för FinTandem är formellt övande av ljud (uttal, intonation) eller skrivsystem, eftersom sådana strategier enligt Oxford (1990: 45) förekommer utanför naturliga kommunikationssituationer. Hela FinTandem bygger ju på det naturliga. Övning av ljud kan dock förekomma i samband med repetitioner där man kan koncentrera sig även på uttalet (se 7.2.2). En annan tänkbar situation för formellt övande är att man mellan träffarna självständigt övar t.ex. uttal som har orsakat problem under en diskussion med partnern.

I FinTandem är det centralt att ta emot och sända meddelanden, dvs. interaktion med andra människor. De två strategier som nämns under denna kategori, att förstå innehållet snabbt och användning av olika resurser för att ta emot och sända meddelanden, är viktiga. (Oxford 1990: 46.) I naturlig interaktion (se 3.3) är det viktigt att snabbt förstå den centrala idén i partnerns tal för att kunna följa med och delta i diskussionen. I FinTandem ska man utgå från inlärarens språkliga nivå (Taylor et al. 2007: 5), och eftersom det är meningen att lära sig har inläraren också rätt att be om upprepningar, förklaringar eller långsammare tempo i samtalet ifall det behövs. Inlärarna kan också använda olika resurser och stödmaterial, vilket även kan räknas som LS. I mitt material förekommer det att en informant använder ordbok (par 4 samtal II) men för det mesta använder informanterna olika slags KS och den modersmålstalande partnerns förklaringar som stöd i språkproduktionen. Då förståelsen skapar problem för inlärarna löser partnerna allt som oftast dem tillsammans utan övriga hjälpmedel (jfr Karjalainen 2010).

Den tredje kategorin kognitiva LS utgår från att man analyserar språket och resonerar kring det. Deduktiva resonemang, dvs. att man tillämpar generella regler i nya språkliga situationer, kan utnyttjas i FinTandem då man använder språket i olika, obekanta kontexter. Att man analyserar uttryck genom att dela in dem i mindre bitar (tillsammans med partnern) förekommer t.ex. då inläraren först inte förstår det sammansatta ordet *släkträff*, men då modersmålstalaren delar in ordet i *släkt* och *träff* blir det förstaeligt för inläraren (se Karjalainen 2010: 122f.). Kontrastiv analys av målspråket och det egna modersmålet, liksom transfer av kunskaper (t.ex. om ord) från L1/L3 till målspråket förekommer i FinTandem och syns även i interlingvala KS som informanterna använder (se 8.2). Eftersom paret turas om mellan språken är det naturligt att man också kontrasterar dem. Förutom dessa interlingvala strategier nämner Oxford (1990: 46f.) även översättning som en LS. I det analyserade materialet förekommer inte översättning av större helheter, och de sekvenser som gäller enstaka ord, fraser

eller yttranden behandlas under kodväxling som inte är detsamma som planerad översättning av texter. Det finns dock ett samtal (par 2 samtal II) där parterna går igenom en tidning parallellt på båda språken och jämför översättningen och originalet och diskuterar dem kontrastivt, vilket har drag av både kontrastiv analys och översättning. Inom LS-kategorin där man analyserar och resonerar kring språket nämns slutligen också att man i nya språkliga kontexter tillämpar regler som man redan känner till. Denna kategori går inte att identifiera i materialet men man kan anta att den strategin används implicit då informanterna möter nya språkliga situationer och tillämpar de kunskaper (även gällande regler) som de har.

Den sista kategorin inom kognitiva LS är att man skapar struktur hos det språk som man möter och producerar. Inom denna kategori nämner Oxford (1990, se bilaga 6) att man kan göra anteckningar, sammanfatta och understryka olika språkliga aspekter. Dessa strategier lämpar sig inte speciellt bra för närtandem-former såsom FinTandem, där interaktionen och inläringen sker muntligt och där man inte har så mycket tid för anteckningar eftersom man ska kunna delta i samtalet i naturligt tempo. En del deltagare gör dock upp listor över ord som är obekanta för dem genom att skriva ner orden antingen under samtalet eller efter det. I materialet finns en bandning (par 3 samtal II) där inläraren systematiskt frågar den modersmålstalande partnern om ordförråd som hon behöver i sitt nya jobb och då också antecknar orden skriftligt. Detta är dock ett undantagsfall i materialet. För det mesta behandlar och upprepar informanterna orden endast muntligt.

### 5.3 Kommunikationsstrategiernas roll vid inläring

Även om KS och LS har mycket gemensamt och ibland överlappar varandra har man påpekat att begreppen inte ska förväxlas med varandra (t.ex. Tarone 1980: 420). Enligt Færch och Kasper (1980: 51) sker inläring speciellt i informella inlärningskontexter via kommunikation, men de gör en skillnad mellan lärande som att upptäcka regler i andraspråket och kommunikation som att använda språket. Däremot anser Bialystok (1983: 102) idealfallet vara att en strategi påverkar både inläringen och kommunikationen positivt. Jag anser att interaktion (och kommunikation) och inläring hör ihop med varandra då det gäller tandem-inläring. Enligt Brammerts (2003: 15) är inläring målet med kommunikationen i tandem och enligt Lindberg (2000: 9) är interaktion i naturlig inläring både mål i sig och medel vid inläring. Därför kan samma strategier användas i tandem både för att kunna kommunicera och delta i interaktion (KS) och för att upptäcka regler eller förbättra språkförmågan (LS). Strategier som möjliggör interaktion

kan fungera som LS t.ex. genom att man lär sig nya ord och utvidgar ordförrådet eller genom att man skaffar sig mer information om ett ord eller en fras och övar dess användning och på detta sätt förbättrar färdigheten att använda målspråket. Upprepning t.ex. som egentligen används för att hålla interaktionen igång (t.ex. upprepning av något som modersmålstalaren har sagt) kan också skapa potentiella inlärningsmöjligheter via incidentiell inläring, dvs. så att man lär sig språket som biprodukt i en situation där man inte koncentrerar sig främst på inläringen utan på själva diskussionen. (Suni 2008: 79; se t.ex. Viberg 2004: 197 om incidentiell inläring.)

För att strategier ska påverka inläringen positivt krävs det explicit uppmärksamhet vid inläringen då det gäller vuxna andraspråksinlärare. Vuxna inlärare tenderar att klara sig även med bristande språkkunskaper eftersom de kan utnyttja sina utvecklade kognitiva resurser och dessutom är medvetna om att kommunicerandet lyckas trots brister i den språkliga formen. Därför kan inläring utebli ifall man koncentrerar sig endast på att använda sina existerande, redan automatiserade kunskaper och färdigheter och inte fäster uppmärksamhet vid även språkets formella aspekter då man utvecklar sina kunskaper. (Skehan & Foster 2001: 184.) Det är viktigt att inlärarna fäster uppmärksamhet vid språket och även vid dess formella aspekter liksom också vid inläringen och aktivt fyller luckor i sina kunskaper och uppmärksammar ny information som de får t.ex. i den affordans som modersmålstalarens språkproduktion erbjuder. Situationer där man hanterar problem i språkproduktion eller -förståelse (betydelseförhandlingar) kan på samma gång innefatta affordans, språkproduktion och således övning i den samt återkoppling (Lilja 2010: 33).

Jag studerar hur inlärare i FinTandem använder KS i interaktionen med sin modersmålstalande partner. KS är alltså utgångspunkten som kan leda till att man får möjligheter att orientera sig även mot inläring. Om detta händer, kan man säga att strategin används även som LS (Bialystok 1983: 102f.). Enligt Bialystok (ibid.) kan man inte säga om en strategi ska klassificeras som KS eller LS innan man vet vilken effekt den har haft. I min studie kan jag se hur strategianvändningen påverkar interaktionen mellan partnerna och om inläraren i sin kommunikation lyckas förmedla ett sakinnehåll, men det går inte alltid att säga om informanterna har lärt sig språk på längre sikt. Det som jag däremot ser är om strategianvändningen både hjälper informanten att kommunicera och samtidigt ger honom en möjlighet att lära sig, om den alltså fungerar både som KS och som LS. I studien identifieras LS alltså utgående från intentionen, inte från inlärningsresultatet.

Interaktion på andraspråket medför affordans på det, vilket i sin tur har positiv inverkan på språkliga färdigheter, och kompensationsstrategierna hjälper inläraren att hålla interaktionen igång (Oxford 1990: 94; Faucette 2001: 6). På detta sätt får inlärarna också övning i användning av målspråket och kan fortsätta kommunicera på det (Oxford 1994: 49). Enligt Larsen-Freeman och Long (1991: 126) kan det att man lyckas hålla interaktionen igång hjälpa en att lära sig nytt om språket då man får anpassad input, dvs. sådant språk som man förstår och således kan processa. Då KS används i betydelseförhandlingar befrämjar det inte endast språkförståelse (genom att man får relevant affordans) utan ger också inläraren möjlighet att lära sig nya ord och tala sitt andraspråk (Faucette 2001: 6). Enligt Færch och Kasper (1980: 102f.) har undvikandestrategier däremot inte någon verkan på inläring. Om man undviker vissa samtalsämnen eller formella aspekter av språket får man inte möjlighet att lära sig och öva dem. I FinTandem där inlärarna själva bestämmer sina mål kan de naturligtvis också undvika vissa samtalsämnen eftersom de inte upplever dessa som relevanta, t.ex. en inlärare som inte är intresserad av teknik eller litteratur känner inget behov att lära sig ordförråd kring temat i fråga. Detta slags undvikande beror dock inte på bristande språkkunskaper utan på att man inte har intresse för temat, och ska således inte räknas som KS (jfr Tarone 1983: 68). Undvikande KS innebär situationer där man undviker ett samtalsämne eftersom man känner att ens språkliga kunskaper och färdigheter inte räcker till för att uttrycka sig om det. I det följande diskuterar jag närmare olika strategier, vad de innebär samt hur de påverkar kommunikationen och inläringen.

### 5.3.1 *Intralingvala strategier*

Intralingvala strategier baserar sig på andraspråket, dvs. det språk som man ska lära sig, i min studie svenska. Utgående från kommunikationsmål är intralingvala strategier mer effektiva än interlingvala då det gäller kommunikation med en infödd talare av andraspråket (Haastrup & Phillipson 1983: 155). Längre hunna andraspråksinlärare tenderar att mer använda intralingvala strategier medan mindre avancerade inlärare oftare tar till interlingvala, speciellt L1-baserade, strategier. Dessa tendenser är dock inte entydiga och det finns också avancerade inlärare som flitigt använder interlingvala strategier. (Bialystok 1983: 107ff.; Liskin-Gasparro 1996: 323; Salomone & Marsal 1997: 474.) Användning av intralingvala strategier möjliggör kommunikation på målspråket även då man inte kommer ihåg just det ord eller uttryck som man vill använda. Detta är speciellt viktigt då man kommunicerar med enspråkiga målspråkstalare.

I det studerade materialet uppmuntrar situationen inte entydigt till användning av intralingvala strategier eftersom båda parterna kan varandras språk. De är dock båda inlärare av respektive språk och förstår inte nödvändigtvis de strategier som baseras på det språk som är L2 för dem. Meningen är att man inte blandar språken (se 3.4), vilket också gör det viktigt att kunna använda intralingvala strategier. Dessutom är målet med tandem-inläring (liksom med all språk-undervisning och -inläring) att man ska kunna använda det inlärd språket även i andra situationer. Då kan det hända att man diskuterar med en samtalspartner som inte kan ens modersmål (eller andra språk som man själv har kunskaper i) och då kan man inte använda strategier som baseras på det. Apfelbaum (1993: 228) poängterar dock att det att man använder båda de aktuella språken (och eventuellt även andra språk) spelar en viktig roll i tandem då parterna försäkras om att de har förstått varandra och också då de behöver stöd i problematiska situationer. Hon diskuterar användningen av båda språken även som grund för utvecklande av två- och flerspråkig praxis där man utnyttjar flera språk och inte ens strävar efter en enspråkig diskurs. Enligt min mening är det dock ändamålsenligt att sträva efter att lära sig använda målspråket även i sådana kontexter där man inte kan kodväxla till sitt modersmål.

I min taxonomi för KS inkluderar jag fem intralingvala KS. *Direkt begäran om hjälp* baseras på andraspråket. Man signalerar explicit att man har problem med språket genom att ställa en fråga på andraspråket. Detta är ett tydligt tecken på att inläraren behöver och vill ha hjälp av samtalspartnern. (Færch & Kasper 1980: 97.) Direkta frågor kan även kombineras med andra, intra- eller interlingvala, KS. Att direkt begära hjälp är ett effektivt sätt att göra samtalspartnern medveten om att man har problem med att uttrycka sig, vilket gör att denna antagligen hjälper en. Vilka andra strategier man kombinerar med direkta frågor spelar dock en stor roll för hur lyckad strategianvändningen blir i olika situationer. I klassrumssituationer där läraren kan inlärarnas förstaspråk är en direkt fråga tillsammans med kodväxling en användbar KS och även en LS, medan kombinationen varken fungerar som LS eller som KS då man talar med en person som inte kan ens modersmål (jfr Færch & Kasper 1980: 106). Däremot kan en direkt fråga tillsammans med t.ex. parafra fungera i båda de ovannämnda situationerna. Då det gäller tandem-inläring kan modersmålstalaren eventuellt svara på en direkt fråga som ställs tillsammans med kodväxling, och då fungerar strategin både som KS och som LS. Om man dock vill hålla fast vid att inte blanda språken, eller om partnern inte känner till uttrycket som man kodväxlar till, är det mer effektivt att använda direkt begäran om hjälp kombinerat med andra intralingvala strategier.



*Parafras* innebär en beskrivning av ett lexikalt element som saknas i talarens andraspråksordförråd. Parafraaser kan vara mångordiga och de möjliggör att talaren kan behålla ordet. Även om förklaringen med en parafras blir längre än om man hade använt det ord som orsakat problemet passar parafras ändå in i syntaxen, dvs. den ersätter det ord som saknas. (Liskin-Gasparro 1996: 320.) Detta skiljer parafras från omstrukturering där också syntaxen ändras. Parafraasen är en mycket viktig strategi då man ska kompensera brister i sitt ordförråd och den används flitigt även av infödda talare då det är fråga om en specifik terminologi som de inte behärskar (Jourdain 2000: 185f.). Liksom för de andra ovannämnda KS ligger också parafrasens betydelse för inläring främst i att den hjälper inläraren att fortsätta kommunicera på sitt andraspråk och att således hålla interaktionen med samtalspartnern igång. Man kan även anta att samtalspartnern, ifall han känner till det exakta uttrycket som man letar efter, kommer att säga det (såsom i diskussioner mellan infödda talare då någon t.ex. letar efter en specifik term) vilket ger inläraren möjlighet att lära sig nya ord (Yule & Tarone 1997: 22). Samtidigt kan flytande användning av parafraaser få samtalet att löpa så bra att samtalspartnern inte märker att man inte känner till det exakta uttrycket för det man vill säga. I så fall får man inte hjälp med uttrycket som skapar problemet men man har lyckats lösa problemet ur kommunikationens synvinkel.

*Approximation* består av ett ord eller en mycket kort fras (Liskin-Gasparro 1996: 320) där talaren använder ett över-, under- eller sidoordnat uttryck eftersom han inte vet hur man på andraspråket återger det begrepp som han tänker på. Dessutom räknar jag in i approximation ord och fraser som är fonetiskt näraliggande det ord/den fras som avses. Approximation kan alltså vara innehållslig då den baserar sig på näraliggande begrepp eller formell som baseras på språklig likhet. *Ordprägling* kallas talarens egna, påhittade ord som följer målspråkets fonetiska och morfologiska regler men som inte finns i språket, åtminstone inte i den mening som talaren strävar efter att meddela. Mård (2002: 190ff.) ger exempel på ordprägling där hennes informanter t.ex. bildar verb av adjektiv eller substantiv. Dessa strategier kan gagna inläringen främst genom att man kan fortsätta kommunikationen och då eventuellt få det korrekta uttrycket av sin samtalspartner. *Omstrukturering* kan bero på problem på lexikal nivå, fras- eller syntaxnivå. Talaren börjar en mening men märker att han inte kan slutföra den på det tänkta sättet och därför måste han omformulera en del av den eller hela meningen. Flytande användning av (ommarkerade) omstruktureringar kan anses vara ett drag som präglar långt hunna andraspråksinlärare (GERS 2009: 27).

### 5.3.2 *Interlingvala strategier*

Interlingvala strategier baserar sig på talarens förstaspråk eller på något annat språk. Den mest tydligt L1/L3-baserade av dem är kodväxling där talaren använder uttryck från sitt modersmål eller från ett tredje språk då han kommunicerar på målspråket. Ordagrann översättning och anpassade främmande ord innehåller element ur målspråket men de har ändå sitt ursprung i förstaspråket (Bialystok 1983: 106) eller i något annat språk.

*Kodväxling*, (även språkbyte, lån) är en interlingval strategi som har intresserat forskarna mest. Dess roll i kommunikation och inläring har intresserat många och det råder olika åsikter om den. Kodväxling har i KS klassificerats under transfer (Tarone 1980: 429) eller L1/L3-baserade (Færch & Kasper 1984: 50), dvs. interlingvala strategier. Kodväxling betyder att talaren använder ett ord eller uttryck från sitt modersmål/tredjespråk i ett yttrande på andraspråket. Alla forskare har dock inte räknat kodväxling som en underkategori till transfer utan gjort en skillnad mellan transfer där L2 påverkas av L1/L3 och kodväxling där språket byts (Blum-Kulka & Levenston 1983: 132ff.). Skillnaden är då att kodväxling är medveten, vilket transfer inte nödvändigtvis är (Arnfast & Jørgensen 2003: 24, 26).

Det råder olika meningar om huruvida kodväxling som KS är undvikande (t.ex. Tarone, Cohen & Dumas 1983: 6f.) eller genomförande (t.ex. Færch & Kasper 1984: 48–51). I flera taxonomier över KS räknas kodväxling dock till genomförandestrategier där meningen är att förmedla budskapet (t.ex. Tarone 1980; Færch & Kasper 1984; Mård 2002). Så kategoriserar även jag (se 5.1.2). Däremot konstaterar t.ex. Watson (2005: 2326) att kodväxling till inlärarens L1 i diskussioner med en modersmålstalare av målspråket ofta leder till avbrott i kommunikationen. Detta gäller i situationer där samtalspartnern inte alls har kunskaper i inlärarens modersmål och således inte kan förstå kodväxlingen. I mitt material är det fråga om svenskspråkiga modersmålstalare som har kunskaper i finska, och som således eventuellt kan förstå kodväxlingen. Detta är dock inte alltid fallet eftersom de i sin tur är inlärare av finska och kan ha begränsade kunskaper och färdigheter i den.

Det råder också olika meningar om huruvida kodväxling kan anses gagna språkinläringen. Cohen (1998: 7) konstaterar att KS i allmänhet kan ha eller inte ha inverkan på inläringen, beroende på om de används enbart för att kommunicera eller även för att lära sig. I sin taxonomi över LS räknar Oxford (1990: 16–19) dock språkbyte till modersmålet som en LS, närmare sagt som en kompensationsstrategi där avsikten är att övervinna problem i språkanvändningen. Även Tarone (1980: 421) och Arnfast och Jørgensen (2003: 35f., 41) har påpekat att kod-

växling kan befrämja inläring av språk. I sin artikel sammanfattar Arnfast och Jørgensen (2003: 25f.) andraspråksforskningens syn på kodväxling på så sätt att den är en strategi för att övervinna problem i andraspråksanvändningen med hjälp av förstaspråket och få fram det ursprungliga meddelandet, om än i annan språklig form. Trots att man inom andraspråksforskningen har koncentrerat sig främst på kodväxling mellan målspråket och modersmålet kan man också använda andra språk som man har kunskaper i och kodväxla till dem. Kodväxling kan även leda till inläring, även om dess roll vid inläring traditionellt inte har ansetts vara betydande.

Kodväxling i tvåspråkiga människors tal har däremot inte setts som en KS, vars mening är att kompensera brister i språkfärdigheter, utan som en del av den kommunikativa kompetensen (Arnfast & Jørgensen 2003: 26; Håkansson 2003: 125f.). Norrby och Håkansson (2010: 227) påpekar att det för kodväxling behövs en så god förmåga i flera språk att man kan hålla dessa språk igång samtidigt. Sett ur denna synvinkel är kodväxling alltså inte tecken på brister i språkförmåga utan tvärtom tecken på en god förmåga i flera språk. Kodväxling kan dock användas för flera olika syften och också ha olika orsaker. I sin studie om kodväxling i danskstuderandes yttranden på danska skiljer Arnfast och Jørgensen (2003) mellan markerad och omarkerad kodväxling. Den första anses ha som mål att hålla diskussionen igång (KS) och den senare ses som tecken på kommunikativ kompetens (Arnfast & Jørgensen 2003: 30), såsom för två- och flerspråkiga människor. I min undersökning koncentrerar jag mig på markerade KS som alltså används för att kompensera brister i språkförmågan.

De andra två interlingvala KS baseras på andra språk än målspråket på ett mindre direkt sätt än kodväxling. *Anpassade främmande ord* betyder att inläraren tar ett ord från ett annat språk (sitt modersmål eller något annat, främmande språk) och anpassar det morfologiskt eller fonetiskt så att det följer andraspråkets regler (Færch & Kasper 1984: 50). Skillnaden mellan anpassade främmande ord och kodväxling är att man i kodväxling följer det språkets regler som ordet hämtas från medan anpassade främmande ord följer målspråkets regelsystem. *Ordagrann översättning* betyder att man bokstavligen översätter lexikala enheter, sammanätta ord eller fraser från förstaspråket eller något annat språk till andraspråket (Færch & Kasper 1980: 93). Om språken har likadana uttryck kan detta fungera så att man kommer fram till ett uttryck som är korrekt på andraspråket, men så är inte alltid fallet. Ibland går innebörden att förstå även om språket inte är idiomatiskt, andra gånger blir den oförståelig. I likhet med approximation, ordprägling och omstrukturering ligger inlärningsmöjligheterna vid ordagrant anpassade främmande ord och översättning främst i möjligheten att fortsätta diskussionen, få affordans och korrektiv återkoppling.

Enligt Apfelbaum (1993: 228) är medveten användning av modersmålet eller andra språk ett fungerande sätt att lösa språkliga problem i tandem. Genom att blanda språken kan man lösa olika problem och försäkra sig om att man har förstått varandra. Alla interlingvala KS kan räknas som någon grad av blandning av språken. Apfelbaum (ibid.) påpekar också att det att man blandar språken kan leda till att man skapar två- och flerspråkig praxis där målet inte är att hålla sig till ett språk åt gången. I FinTandem där materialet för studien har samlats in betonar man dock vikten av att inte blanda språken (se 3.5) då målet är att lära sig ett målspråk åt gången.

### 5.3.3 *Paralingvistiska strategier och reduktionsstrategier*

Paralingvistiska strategier och reduktionsstrategier behandlas kort i detta avsnitt varefter de noteras endast om de förekommer i samma sekvenser som intra- och interlingvala strategier. Detta beror på att alla typer av dem inte går att analysera utgående från mitt material eftersom man med audiobandat material kan studera endast sådana paralingvistiska strategier som framförs med hjälp av prosodi.

I min taxonomi har jag valt att hänföra både indirekt begäran om hjälp som sker via talets prosodiska drag och icke-språkliga handlingar såsom gester och miner (som inte kan observeras i mitt audiobandade material) till en och samma kategori, nämligen paralingvistiska strategier. Benämningen baseras på Linells (1982: 19) definition av paralingvistisk kommunikation som ”omfattar ljud, ansiktsuttryck, gester m.m. som ackompanjerar och kompletterar den verbala kommunikationen och därför uppträder samtidigt med talet”. Jag har valt att inte kalla dem icke-språkliga strategier (jfr t.ex. Færch & Kasper 1984; Mård 2002) då prosodiska drag i själva verket förekommer endast i samband med verbal kommunikation, och då enligt min mening inte kan räknas som icke-språkliga. Samma reservation har jag för benämningen icke-verbal.

Till skillnad från extralingvistisk kommunikation, t.ex. nysningar som förekommer oberoende av kommunikationen och talarens syften, används paralingvistiska strategier för att komplettera det som man uttrycker med ord (Linell 1982: 19). Paralingvistiska strategier kan användas för att kringgå brister i den språkliga förmågan att uttrycka sig eller för att indirekt meddela samtalspartnern att man behöver hjälp med språkproduktion. Detta kan leda till att man får hjälp av sin samtalspartner och affordans som erbjuder möjlighet till inläring. Paralingvistiska strategier förekommer ofta i samband med andra, intra- eller interlingvala KS. De paralingvistiska strategier som förekommer ensamma handlar ofta om fall där talaren är osäker på ifall det han säger är korrekt eller inte (F = finskspråkig, S = svenskspråkig):

**(1) Par 5 samtal I 11.11**

F: när ja va i skolan vi / över / över(satte) (översatt) ((osäkert))

S: ja

F: översatte

S: de va just så

I ex. 1 är det osäker intonation, pauser och upprepningar som indikerar att F har problem med språkproduktionen och att hon är osäker på om hon lyckats formulera sig korrekt i fråga om böjningen av verbet *översätta*. Det är också värt att lägga märke till att efter det jakande svaret av S, som antingen kan betyda att S förstått vad F vill ha sagt eller att F böjt ordet korrekt, upprepar F ordet som orsakat problemen. Detta stöder tolkningen att det är just korrekt böjning som hon strävar efter och denna upprepning visar orientering mot den språkliga formen och inläring. Andra paralingvistiska strategier såsom miner och gester går inte att analysera med audiobandat material och därför har jag lämnat paralingvistiska strategier utanför den egentliga analysen. I vissa sekvenser kan man ana att även sådana paralingvistiska strategier används:

**(2) Par 3 samtal II 00.11**

F: j- ja tog med papper å / va e de // va e de där

S: en penna

F: penna så att ja kan fråga dig om: vissa ord (ja) ord för ö vissa ord och fraser som ja behöver på XXX

I ex. 2 markerar F problem i språkproduktionen med en paus som följs av en direkt begäran om hjälp *va e de*. Efter ytterligare en längre paus använder F igen direkt begäran om hjälp, denna gång *va e de där* vilket tyder på att hon visar på något. Eftersom S kan svara att det är en penna har man belägg att anta att F visar på en penna som hon har med sig. Jag kan dock inte analysera dessa sekvenser vidare eftersom jag utan bildmaterial inte kan vara säker på vad som händer. Ex. 2 är intressant även med tanke på diskussionens innehåll. F visar att hon har ett tydligt mål att lära sig ordförråd som hon räknar med att hon kommer att behöva i sitt nya jobb. Detta har också påverkat min analys så att jag inte har excerperat de sekvenser där F frågar S utgående från dessa ord och vad de heter på svenska utan att orden används för att förmedla budskap mellan parterna, utan jag har koncentrerat mig på sådana problematiska sekvenser där problemen förekommer i interaktionen parterna emellan (se 4.2).

Även de flesta reduktionsstrategier är omöjliga att observera i mitt material. Undvikande av något samtalsämne eller några språkliga former framkommer ju inte i materialet. Det går inte att säga om olika teman inte förekommer i materialet just p.g.a. undvikande eller av en slump eftersom informanterna får själva välja sina samtalsämnen och aktiviteter. Övergivande av samtalsämne är

litet lättare att observera men mycket sällsynt i materialet. Det finns ett par fall som kan tolkas som övergivande av samtalsämne, men även de kan ifrågasättas:

**(3) Par 3 samtal III 25.36**

S: känner du någon som blir student då

F: ja (två)

S: (ska) du på kalas då

F: mm

//

F: å sen: // mm // va hete de ö m

//

//

//

F: nå ja nå [SKRATTAR ]

S: [SKRATTAR (nått sånt) ] ha du då- ha du en dålig dag idag kanske

SKRATTAR

F: nå ja

//

F: nå en av mina ehheh mina vänner

S: ja

F: ö // blir en frisör

S: mhmm / (som) min kusin också

//

S: nå ja va liten så ville ja också bli frisör

**(4) Par 5 samtal II 00.30**

F: å sen samma sak på finska (alltså)

S: aha just ja

F: eller sam- samma / ö / ö /

S: du du kan berätta du nu lite din / liksom (xxx) de här då

F: mm

I ex. 3 försöker F inte använda några KS efter en direkt begäran om hjälp *va hete de* utan det blir en mycket lång paus i samtalet. Eventuellt söker hon ordet *examensfest* som passar in i kontexten då en av hennes vänner blir frisör, inte student. I så fall kan hennes senare replik om detta tolkas som fortsättning på temat, och i så fall är ex. 3 inte ett exempel på övergivande av samtalsämne. Detta förblir oklart delvis p.g.a. att S styr över diskussionen till barndomens drömyrken. F upphör då att försöka hitta det korrekta uttrycket för festen och således överges den metalingvistiska diskussionen som påbörjas av F:s problemmarkering (pauser, tvekande) och direkta begäran om hjälp. De undersekvenser som metalingvistiska diskussioner skapar under diskussionen om ett tema illustreras i figur 4 och diskuteras närmare i avsnitt 8.4.

I ex. 4 har F egentligen redan sagt det som hon vill i sin första replik och söker i sin andra replik eventuellt efter ordet *tema* e.d. Då hon inte kommer på ordet tar S över och för samtalet vidare till vad de ska göra, vilket också var deras ursprungliga tema. S upplever det inte som nödvändigt att koncentrera sig på det ord som orsakat problem för F då budskapet har meddelats redan i den första repliken.

Även då det gäller fall som mest liknar övergivande av samtalsämne är det alltså inte klart om de verkligen är det. I andra fall där F indikerar problem men inte använder KS är det S som fyller i:

**(5) Par 2 samtal II 51.47**

F: ja ja- m de ha ja också försökt då man- till exempel här på jobbet eller / på universitetet  
äter så först ska ja lägga så mycki sallad som möjligt

S: mm

F: på / de dä /

S: tallriken

F: tallrikenhh t hh

S: ja

F: å sen först nånting annat

S: mm

I ex. 5 är det ordet *tallrik* som S hjälper F med. Det är inte fråga om att man skulle överge samtalsämnet eftersom partnererna fortsätter med samma tema och även det problematiska uttrycket blir klart. Dessutom upprepar F ordet vilket tyder på att hon är mån om att både fortsätta kommunikationen och utnyttja möjligheten att lära sig. Det går inte heller att avgöra om F skulle ha slutat försöka hitta ett lämpligt uttryck eftersom S hjälper henne att hitta det efter en tämligen kort paus. Detta är normalt i umgänge mellan människor, också i situationer där båda har samma modersmål. I FinTandem kommer partnererna dessutom i början av samarbetet överens om hur de ska hjälpa varandra då det uppstår problem (jfr Karjalainen 2008b: 144). Det är alltså naturligt att S fyller i F:s repliker om de kommit överens om en sådan praxis. Eventuella paralingvistiska strategier, som kan tänkas användas i ex. 5, blir inte synliga i materialet. Tolkningen att F bara har en paus och inte överger sina förklaringsförsök baseras alltså endast på den muntliga interaktionen. Eftersom det finns bara svårtolkade fall av reduktionsstrategier i materialet, och eftersom reduktionsstrategier inte kan anses befrämja inläringen på samma sätt som genomförande-strategier, har de lämnats utanför analysen i kapitlen 7–9.

## 6 TRE DIMENSIONER AV SPRÅKFÖRMÅGAN

Ett sätt att se på språkförmågan är att dela in den i tre olika dimensioner: *flyt*, *korrekthet* och *komplexitet* (på engelska används förkortningen CAF för complexity, accuracy, fluency) (Skehan & Foster 2001: 190f.; Martin, Mustonen & Reiman 2010: 58). Utvecklandet av alla dessa dimensioner är viktigt i inlärningsprocessen som syftar till en förbättrad språkförmåga och funktionell tvåspråkighet (Martin 2003: 84f.; Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006: 46). Funktionell tvåspråkighet innebär förmågan att använda målspråket på ett lämpligt sätt i olika situationer och med olika interaktionspartner för att nå olika mål enligt egna önskemål och situationella krav (Håkansson 2003: 15; Baker 2006: 5). Med detta som utgångspunkt blir det viktigt att ta hänsyn till alla tre dimensionerna i språkinläring och -undervisning. I det praktiska språkbruket kräver olika situationer dock olika grad av flyt, korrekthet och komplexitet, t.ex. om man ska köpa korg, glass e.d. i en kiosk kan det räcka med korta yttranden, som dock även de kan orsaka problem för andraspråksanvändare (Lindberg 2004: 62f). I andra kontexter kan det behövas mycket mer avancerat språkbruk, t.ex. då man ska motivera sin åsikt under ett möte.

I min undersökning betraktar jag dessa tre dimensioner som informanternas intentioner i språkinläringen i stället för att mäta dem i informanternas språkproduktion. Därför beskriver jag det yttersta målet med språkinläringen i allmänhet som att ha sådana kunskaper och färdigheter i andraspråket att man kan använda språket naturligt och mångsidigt i olika sammanhang, utan att brister i språkförmågan försvårar eller begränsar språkproduktion eller -förståelse. Detta innebär att man ska kunna meddela sina tankar utan att innehållet reduceras eller att språkförmågan gör att man inte tas på allvar. Andersson (2009: 88f.) t.ex. redogör för sina och andra svenska forskares intervjuresultat där sjukhuspersonal med invandrarbakgrund uppger sig vara orolig för att det kan leda till att man betraktas som inkompetent i sitt yrke om man visar att ens språkkunskaper är bristfälliga. Språkförmågan kan alltså påverka även hurdana innehållskunskaper som andra uppfattar att man behärskar. Därför vill man, speciellt då det gäller ett annat språk än ens modersmål, framstå som en kompetent språkanvändare och lyckas så bra som möjligt i fråga om olika dimensioner (jfr Skehan 1996a: 46).

I GERS (2009: 5) poängteras att målet för språkutbildning borde i stället för modersmålsliknande kunskaper vara att alla olika nivåer av språkförmågan erkänns som en del av den språkliga repertoaren, dvs. i stället för modersmålsliknande språkförmåga kan inlärarens mål vara t.ex. att lära sig grunderna i ett språk för att kunna beställa mat och fråga om och förstå vägbeskrivningar e.d. under en semesterresa. Då ska även inlärningsresultaten utvärderas mot detta mål,



inte jämföras med nästintill modersmålsliknande kunskaper. Detta håller jag med om då det gäller de individuella målsättningar som inlärare har eller målsättningar för en viss kurs e.d., t.ex. FinTandem. Men jag instämmer i Skehans (1996a: 46) konstaterande att ett allmänt mål för de flesta människor är att de ska nå en modersmålsliknande nivå i sina språkstudier. Jag antar att om detta skulle vara lätt skulle praktiskt taget alla språkinlärare välja att lära sig målspråket för att nå en nästintill modersmålsliknande nivå. GERS omfattar tre nivåer för språkförmågan: användare på nybörjarnivå (A), självständig användare (B) och avancerad användare (C). Alla nivåerna delas dessutom vidare in i A1:A2, B1:B2, C1:C2, så att den lägsta nivån är A1 och den högsta C2. Eftersom jag i min forskning betraktar de tre dimensionerna av språkförmågan som inlärares intentioner med strategianvändning är det den högsta nivån som jag koncentrerar mig på. Oavsett på vilken nivå informanterna i studien placeras kan den högsta nivån anses vara det yttersta målet med inläringen.

Flyt, korrekthet och komplexitet i studien ska alltså inte ses som konkreta mätinstrument utan som delområden i bakgrunden när informanterna strävar mot sina inlärningsmål och olika kommunikativa mål. Jag kommer inte att redogöra för olika stadier av dimensionerna eller ta ställning till på vilken nivå mina informanter placerar sig i fråga om dem. Detta skulle dessutom vara omöjligt eftersom jag analyserar enbart sekvenser där informanterna explicit har indikerat problem, medan en utvärdering av deras kunskaper och färdigheter naturligtvis borde basera sig även på en mer lyckad språkproduktion, inte endast på problematiska punkter. De tre dimensionerna ses alltså som mål bakom informanternas användning av KS.

Jag baserar min syn på de tre dimensionerna på Skehans (t.ex. 1996a; 1996b) definitioner på flyt, korrekthet och komplexitet. Skehan och andra forskare har dock analyserat dimensionerna främst kvantitativt, vilket jag inte kommer att göra. Eftersom jag ändå baserar mina definitioner av dimensionerna på tidigare forskning, presenterar jag också kort hur dimensionerna mätts i tidigare studier, eftersom sättet att mäta hänger ihop med definitionerna. Flyt kan mätas som mängden av pauser och längden på dem, som ord per minut, mängden omformuleringar, repetitioner och tvekande samt som de producerade yttrandenas längd. Korrekthet kan mätas som andelen felfria satser eller felfria verbformer, som andelen fel per hundra ord eller som av behärskning av olika grammatiska regler (t.ex. olika verbformer eller artikelbruk). Komplexitet kan mätas som antalet underordnade satser, som meningslängd, eller t.ex. som mängden olika ordtyper eller verbformer (Skehan & Foster 2001: 191; Ellis & Yuan 2004: 60; Ellis 2009: 478–490). Skehan (2009: 513f.) påpekar att man då man diskuterar flytet borde förutom till mängden pauser, också ta hänsyn till var i yttrandena pauserna

placeras eftersom modersmålstalare och andraspråksinlärare har visat sig ha pauser i olika faser av sina yttranden. Vidare påpekar han att komplexitet kan anses innefatta förutom syntaktisk komplexitet även lexikal komplexitet, och att speciellt då det gäller andraspråksinlärare går dessa två delar inte alltid hand i hand (Skehan 2009: 528). Dessa mätinstrument baseras på kvantifiering av den språkliga produkten och lämpar sig därför inte för en kvalitativ tolkning av informanternas intentioner och orientering vilken är målet i min analys. De ger dock riktlinjer för ett allmänt synsätt på flyt, korrekthet och komplexitet och kan således användas som grund för den kvalitativa definitionen som presenteras nedan.

Skehans (1996a; 1996b) definitioner på dimensionerna lämpar sig dock även för annorlunda, mer kvalitativa analyser. Han betraktar dimensionerna som pedagogiska mål för uppgiftsbaserad instruktion (en term som Lundgren (2005) använder, eng. task-based instruction) och definierar dem på ett sätt som passar även för en mer kvalitativ och abstrakt syn på dem, såsom den som tillämpas i min studie. Flytet definieras som inlärarens kapacitet att producera målspråket i reell tid utan onödiga pauser eller tvekanden, korrekthet som hur bra det producerade språket följer målspråkets regelsystem, dvs. att man undviker fel i sin språkproduktion, och komplexitet som utförlighet eller ambition i språkproduktion, såväl i strukturer som i ordförråd, och viljan att reorganisera sitt språkssystem. (Skehan 1996b: 22; se även Skehan 2009.)

Förutom för Skehans definitioner redogör jag för det som sägs om de tre dimensionerna i GERS (2009). Referensramen ger enligt sin egen utsago ”en omfattande beskrivning av de kunskaper och färdigheter man måste tillägna sig för att kunna kommunicera framgångsrikt på ett visst språk” (GERS 2009: 1). Jag har valt att använda referensramen eftersom den är gemensam för olika språk i olika europeiska länder. De beskrivningar på kunskaper och färdigheter som finns i den är alltså inte beroende av målspråket. Referensramen är dessutom inte dogmatisk. Den är inte bunden till någon teori eller tradition inom pedagogik eller språkvetenskap (GERS 2009: 8), vilket gör den till en god resurs då man ska beskriva det yttersta målet med språkinlärningen, eftersom det torde vara detsamma oavsett hur man lär sig språket eller vilken teoretisk syn man har på inlärning. Trots att GERS inte utgår från att språkförmågan delas in i de tre dimensionerna går det att identifiera flyt, korrekthet och komplexitet på dess beskrivningar på olika nivåer av språkförmågan (se 6.1–6.3). Det är dessa beskrivningar som jag använt i mina definitioner av dimensionerna.

Även om referensramen främst är avsedd som stöd vid utvärdering av inlärarnas kunskaper är det också meningen att den ska kunna användas flerfunktionellt så att den täcker hela spektrumet av mål och målsättningar som förekommer i plane-

ringen av språkinläring (GERS 2009: 8). Detta gäller inte endast utbildningsarrangörer utan också inlärare som planerar sin egen inläring (GERS 2009: 6). Eftersom jag inte mäter de olika dimensionerna i informanternas språkproduktion kvantitativt, behöver jag en kvalitativ definition av dimensionerna som mål som informanterna kan orientera sig mot. Jag har valt att använda Skehans definitioner och GERS beskrivning på dimensionerna som utgångspunkt för min definition på dem (se 6.1–6.3). GERS mer praktiska och kvalitativa sätt att definiera dimensionerna fungerar således som komplettering till den mer teoretiska synen, på ett sätt som gör det möjligt att identifiera dimensionerna kvalitativt som informanternas orienteringar i stället för kvantitativa bedömningar på den språkliga produkten. Att ta med GERS beskrivningar på dimensionerna hjälper mig att ge en mer omfattande definition av det yttersta målet med språkinläring, åtminstone på en abstrakt nivå även om det inte skulle vara det som informanterna i praktiken medvetet strävar efter i den talande stunden.

Beskrivningen på den högsta, avancerade nivån i referensramen lämpar sig som beskrivning på språkinläringens yttersta, abstrakta mål för flyt, korrekthet och komplexitet. Eftersom mitt forskningsmaterial är insamlat i muntliga interaktionssituationer är det beskrivningen av vad man ska kunna på den högsta nivån (C2) i fråga om muntlig interaktion som jag tar hänsyn till. Det följande är hämtat ur en självbedömningstabla för språkstudierande (GERS 2009: 26f.):

Jag kan utan ansträngning delta i vilka samtal och diskussioner som helst och därvid effektivt välja vardagliga och idiomatiska uttryck. Jag kan uttrycka mig flytande och förmedla nyanser med precision. Om jag ändå har svårigheter kan jag med omformuleringar kringgå dessa så smidigt att andra knappast märker det.

Den av de tre dimensionerna som nämns explicit i denna beskrivning är flytet, men de andra två finns också med. För att man ska kunna uttrycka sig precist ska man kunna använda språket korrekt, t.ex. i fråga om grammatiska aspekter eller ordval. Förmågan att skilja mellan nyanser och kunna använda språket situationsanpassat i olika sammanhang hänger ihop med komplexitet.

Det är också värt att lägga märke till den sista meningen ”Om jag ändå har svårigheter kan jag med omformuleringar kringgå dessa så smidigt att andra knappast märker det.” På den högsta nivån ska man alltså kunna använda olika KS (se 5.1.) så smidigt att man kan kringgå problem utan att det stör interaktionen, helst så att samtalspartnern inte ens märker att man har problem med att uttrycka sig. De KS som är centrala i min studie är dock sådana som används i situationer som inlära- ren markerar som problematiska så att det är tydligt att talaren har svårt att uttrycka sig, dvs. markerade KS (se 4.2). De fall där informanterna lyckas med

kravet att använda KS så smidigt att det inte märks faller således utanför analysen eftersom de inte är problematiska enligt min definition (se 1.2).

I det följande presenterar jag flyt, korrekthet och komplexitet såsom de beskrivs i GERS (2009: 28) gemensamma referensnivåer för kvalitativa aspekter av muntlig språkinläring samt i Skehans (främst 1996a; 1996b) syn på dem. Jag diskuterar också hur de identifieras i min analys.

## 6.1 Flyt

Flyt är något som praktiskt taget alla kan känna igen men som ändå har visat sig vara problematiskt att definiera exakt. Lennon (1990: 387ff.) gör en skillnad mellan en bredare innebörd, då flyt används för att beskriva den högsta möjliga muntliga kompetensen i ett främmande språk, och en snävare innebörd som är en komponent i den språkliga kompetensen och som kan isoleras från andra komponenter såsom korrekthet, idiomatiskhet, relevans, uttal, lexikon osv. Den bredare innebörden är den som människor lätt kan känna igen, medan den snävare innebörden kräver en mer noggrann definition, vilket har visat sig vara problematiskt. Eftersom jag betraktar den språkliga förmågan som indelad i tre dimensioner är den snävare synen närmare utgångspunkten för min analys. I analyser kan man skilja dimensionerna åt utgående från den snävare synen på flyt men i praktiska språkanvändningssituationer är det den bredare synen som aktualiseras. Eftersom jag betraktar dimensionerna som intentionen med språkanvändningen och -inläringen (se början av kap. 6), är också den bredare synen på flyt aktuell i studien. Den kan anses vara den som påverkar informanternas, och andra människors, uppfattning om hur flytande informanterna kan sitt tandemspråk.

Skehan (1996b: 22) definierar flytet som inlärares kapacitet att producera mål-språket i reell tid utan onödiga pauser eller tvekanden. Enligt GERS (2009: 28) ska en språkinlärare på den högsta nivån kunna använda språket flytande:

Kan uttrycka sig spontant under en längre tid på ett naturligt och sammanhängande sätt. Undgår eller kringgår svårigheter på ett sådant sätt att samtalsparterna nästan inte lägger märke till det.

Det som framstår som viktigt i dessa två definitioner är att man *kan uttrycka sig utan att tveka eller ha pauser i sina yttranden, på ett naturligt sätt*. Inlärare ska kunna använda sitt andraspråkssystem (på den nivå där deras kunskaper befinner sig) för att meddela tankar i reell tid och närma sig den normala talhastigheten som de har i sitt förstaspråk (Skehan 1996a: 46, 48). Detta är en orsak till att jag valt att inte mäta flytet kvantitativt. Informanterna i min undersökning har olika

taltempon och för att kunna avgöra hur mycket det påverkas av språkförmågan borde man göra jämförelser med ett motsvarande material på deras modersmål. Flytet i tal varierar nämligen mellan olika individer också då det är fråga om modersmålstalare. Även hos samma individ påverkar t.ex. temat, samtalspartnern och stress det hur flytande han talar i olika situationer. (Lennon 1990: 392.) Då mitt material inte är insamlat vid testtillfällen finns det dessutom yttre faktorer som påverkar talhastigheten: informanterna kör bil, äter, serverar mat, sköter barn och gör annat som kräver uppmärksamhet och som påverkar talhastigheten och mängden pauser. Därför är det inte meningsfullt att mäta flytet kvantitativt som ord per minut.

Även modersmålstales språkproduktion innehåller pauser, fel i syntax, inkongruens och icke-fullständiga yttranden. Dessa framförs dock på ett sätt som inte stör interaktionen eller annars väcker lyssnarens uppmärksamhet, utan de blir ofta synliga endast i transkriptioner. (Raupach 1983: 206ff.; Lennon 1990: 392.) Olika språk kan också ha olika sätt att markera osäkerhet eller problem i språkproduktion, vilket kan göra att inlärares markeringar drar mer uppmärksamhet till sig då de avviker från målspråkets norm (Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2007: 77f., se även Raupach 1983, 206ff.). En orsak till att olika störningar inte uppfattas likadant hos modersmålstalare och hos inlärare av ett språk kan också vara att man hos inlärare förväntar sig att de kan ha problem i språkproduktionen och att man därför också reagerar lättare på olika problemmarkörer än då det gäller modersmålstalare som använder liknande markörer (Lennon 1990: 394f.). Lennon (1990: 391) påpekar att flyt egentligen innebär att lyssnaren får en uppfattning om att talarens språkplanering och -produktion fungerar effektivt och utan problem. Icke-flytande språkproduktion innebär enligt honom att problemmarkörer (tvekan, tysta pauser, upprepningar osv.) som stör bilden av språkproduktionens lätthet gör lyssnaren medveten om själva språkproduktionsprocessen (ibid.). Även Skehan (2009: 512f.) betraktar både avbrott i form av pauser och reparationer, såsom omformuleringar, upprepningar e.d., som störningar i flytet. I min analys koncentrerar jag mig på sekvenser som innehåller markerade KS och där problem i språkproduktionen blir synliga och således orsakar störningar i flytet. Sådana situationer där informanterna lyckas kringgå problemen så smidigt att de inte markeras eller märks (t.ex. ommarkerade omstruktureringar eller parafraser) lämnas utanför analysen.

Flyt krävs för att man ska kunna delta i en diskussion i naturligt tempo så att samtalspartnerna inte störs av alltför många och långa pauser (Martin 2003: 84). Det som jag anser att informanterna i min forskning har som intention då de strävar efter flyt är att de kan uttrycka det innehåll som de vill förmedla i ett naturligt taltempo så att de kan diskutera det aktuella temat utan att behöva stanna

upp p.g.a. språkliga svårigheter. Denna intention kan observeras då informantens fokus ligger på att kunna fortsätta interaktionen med så litet störning som möjligt även då språket orsakar problem. I de situationer som jag analyserar använder informanterna markerade KS och således störs flytet av markeringar såsom pauser, tvekande e.d. Även metalingvistiska diskussioner och betydelseförhandlingar avbryter diskussionen om det aktuella temat och tolkas som störningar. Om informantens intention är att uttrycka sig så flytande som möjligt kan man anta att han försöker minimera störningarna genom att använda en KS som tillåter honom att fortsätta på det aktuella temat så snabbt och obemärkt som möjligt, utan att partnerna behöver förhandla för att förstå varandra. Flyt hänger alltså ihop med att man koncentrerar sig på att meddela ett budskap. Sådana metalingvistiska diskussioner som stör samtalet om det aktuella temat avbryter flytet, även om den metalingvistiska diskussionen i sig inte innehåller pauser, avbrott, inkorrekt språkbruk eller minskar komplexiteten. Deltagare i samtal där fokus ligger mer på att meddela ett budskap än på den språkliga formen och utvecklandet av språkförmågan försöker därför undvika störningar i flytet.

För en beaktansvärd diskussionspartner är det viktigt att kunna tala någorlunda flytande (Skehan 1996a: 48). Det står även i rekommendationerna för deltagare i tandem att man ska i princip kunna åtminstone grunderna i sitt målspråk för att samarbetet ska ha förutsättningar att fungera (Brammerts & Calvert 2003: 38; Brammerts & Kleppin 2003: 98). Det krävs alltså en viss nivå av flyt redan i början av samarbetet. Brister i flytet gör det svårt att uttrycka tankar i reell tid (Skehan 1996a: 48) och då kan man inte delta i diskussionen som en jämbördig samtalspartner med andra som kan uttrycka sig i normalt diskussionstempo.

Det finns dock även flyt som inte är önskvärt ur inläringens synvinkel. Skehan (1996a: 48f.) delar in flytet i tre typer: bristande flyt, icke-önskvärt flyt och effektivt flyt. Bristande flyt kan t.ex. bero på att inläroaren koncentrerar sig på andra dimensioner, korrekthet eller komplexitet, eller på att språket inte ännu har blivit automatiserat. Icke-önskvärt flyt kan vara resultat av KS som har varit lyckade ur kommunikationens synvinkel men där resultatet är formellt inkorrekt. Då talaren har framgång med att ändå meddela sina tankar, trots inkorrekt, och gör det under stark press att kommunicera kan det leda till att sådana lösningar blir automatiserade eller stabiliserade. Dessa uttryck, konstruktioner e.d. kan alltså bli bestående delar av individens språkbruk eftersom de möjliggör interaktion trots att de är felaktiga. (Ibid.) En i början medveten strategi kan således bli ett oflekterat, automatiserat fenomen i talarens språk (Andersson 2009: 85). Detta är naturligtvis inte önskvärt. Det effektiva, önskvärda flytet, som torde vara målet i språkinläring, innebär att man genom en restruktureringsprocess (för att nå större komplexitet) når fram till att korrekta språkliga former automatiseras.

Efter att formerna har automatiserats kan de användas utan att det orsakar brister i flytet. (Skehan 1996a: 48f.; Lindberg 2004: 67.)

## 6.2 Korrekthet

Korrekthet är traditionellt ett centralt mål i språkundervisning, där fel och korrigering av dessa starkt fokuseras (jfr Holstein & Oomen-Welke 2006: 31). Detta gäller speciellt i skriven språkproduktion, medan flytet i talat språk spelar en stor roll, och mycket flytande språkproduktion kan t.o.m. avleda uppmärksamheten från bristande korrekthet (Lennon 1990: 391). Enligt Skehan (1996b: 28) handlar korrektheten om hur bra det producerade språket följer målspråkets regelsystem. Den styrs av normer och målet är en språklig prestation som liknar en modersmålstalets prestation (Skehan 1996a: 46). Martin et al. (2010: 60) tillägger att en inlärares korrekthet ska jämföras med hur en lika gammal infödd talare med samma utbildningsbakgrund skulle formulera sig i en likadan situation. Korrekthet är således också kontext- och genreberoende, speciellt då det gäller informella språkanvändningssituationer. Felaktig böjning, felaktigt ordval e.d. är ändå enkla att identifiera som inkorrekta, trots att det alltid är möjligt att någon enstaka modersmålstalet kan göra samma fel. (Ibid.) I GERS (2009: 28) definieras korrekthet på nivån avancerad språkanvändare (C2) enligt följande:

Upprätthåller konsekvent grammatisk behärskning över komplext språk, även när uppmärksamheten är riktad på annat (t.ex. på att planera framåt eller observera andras reaktioner).

Korrekthet handlar alltså om att *kunna följa målspråkets regler gällande t.ex. olika grammatiska aspekter eller uttal*. En inlärare ska kunna använda språket korrekt på den komplexitetsnivå som han för tillfället har uppnått (Skehan 1996a: 46). På den högsta nivån ska man alltså kunna uttrycka korrekt även komplexa strukturer och komplext innehåll utan att behöva rikta hela sin uppmärksamhet på korrekthet. Detta ger utrymme för talaren att koncentrera sig även på andra dimensioner (se figur 3). Korrekthet som intention i sekvenser där inlärare har problem med språkproduktion syns som en koncentration på formella aspekter av språket och viljan att få dem rätt, även om detta kan betyda störningar i flytet (t.ex. metalingvistiska diskussioner och förhandlingar om vad som är korrekt) eller minskad komplexitet i talet (enklare men korrekt språkbruk).

Inkorrekthet kan försvåra interaktionen med andra människor och dessutom påverka andras uppfattningar om talaren så att han uppfattas som mindre kompetent även då det gäller andra kunskaper, fastän det är språket, inte innehållet, som han har svårigheter med. Detta framgår t.ex. av Apfelbaums (1993: 226) resultat

att modersmålstalarna i tandem oftare än inlärarna själva betraktar inlärarnas problem som innehållsmässiga eller semispråkliga (beror på berättelsestrukturen). Även sådana problem som inlärarna själva uppfattar som språkliga kan således tolkas som innehållsliga av deras samtalspartner.

Att ha korrekt språkbruk som mål är önskvärt också för att man ska undvika inkorrekt språk som kan bli ett bestående drag i individens språkbruk, dvs. skapa icke-önskvärt flyt (se 6.1). Det är dock inte alltid fråga om att ett visst inkorrekt drag i språkbruket har blivit stabiliserat utan felet kan också bero på situationen. I interaktion i reell tid har man press på sig att kunna uttrycka sig (flytande) vilket kan leda till att man använder sådana inkorrekta former som man inte skulle använda i situationer där det finns mer utrymme för planering. (Skehan 1996a: 46f.)

Ett sätt att nå hög korrekthet är att använda sådana språkliga medel som man redan behärskar, alltså att undvika risker. Detta leder till användning av reduktionsstrategier (se 5.1, 5.3.3). Användning av endast de strukturer som man redan behärskar hindrar inlärarna från att testa sina hypoteser och således från att utveckla sina språkkunskaper vidare. Användningen av strukturer som man redan behärskar kräver ändå inte så mycket uppmärksamhet och då kan man rikta den t.ex. på flyt. (Skehan 1996a: 47.)

### 6.3 Komplexitet

Den tredje dimensionen, komplexitet, innebär inlärares vilja att använda språket på ett sätt som är lämpligt i det aktuella sammanhanget samt mera utmanande och svårare. Komplexitet syns alltså som viljan att utveckla sina språkfärdigheter (Skehan 1996b: 22; Skehan & Foster 2001: 190). I GERS (2009: 28) kvalitativa aspekter på muntlig språkanvändning används inte benämningen komplexitet men kategorin omfång täcker samma innebörd:

Visar stor flexibilitet vid omformulering av idéer på olika sätt för att förmedla finare betydelsenyanser med precision, för att betona, särskilja och eliminera tvetydigheter. Har även god behärskning av idiomatiska och talspråkliga uttryck.

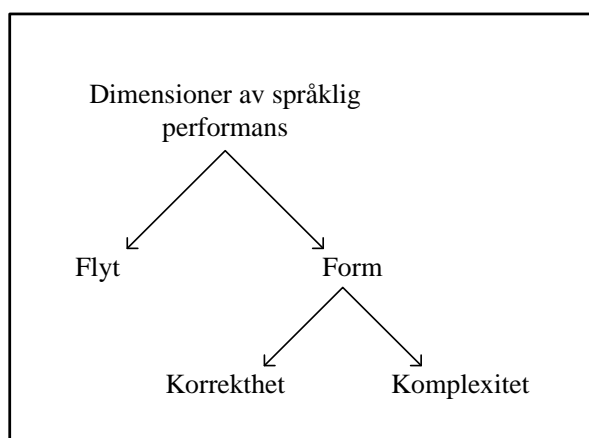
Komplexitet innebär alltså *förmågan att använda språk i olika kontexter på ett idiomatiskt och stilistiskt lämpligt sätt*. Komplexiteten handlar om vilken nivå man har nått och hur detaljerat system man behärskar i målspråket, både syntaktiskt och lexikalt. (Skehan 1996a: 46; 2009: 528). Inlärarnas strävan efter komplexitet kan observeras t.ex. i metalingvistiska diskussioner som synliggör



deras försök att ha bättre kontroll över språket och sitt eget språkbruk. Målet kan vara t.ex. att lära sig nya uttryck som kan användas i stället för dem som man redan behärskar eller att fördjupa kunskaperna i stilistiska aspekter. Inlärarna kan även försöka få en modell av mer komplext språkbruk av modersmålstalarna. Komplexitet är viktig för att inlärarna ska kunna delta i olika språkliga aktiviteter i olika kontexter (skolan, arbetet, fritiden) så att de inte behöver välja vad de kan delta i utgående från vad språkkunskaperna räcker till (jfr Martin 2003: 85), alltså att de är funktionellt tvåspråkiga (se början av kap. 6).

## 6.4 Fokusering på dimensionerna vid inläring av andraspråk

Det är viktigt att öva alla tre dimensionerna av språkfärdigheten då målet är funktionell tvåspråkighet, en språkfärdighet som möjliggör interaktion med olika människor i olika situationer. De tre dimensionerna konkurrerar dock med varandra om andraspråksinlärares uppmärksamhet (Lindberg 2004: 66). Speciellt tydligt är detta på lägre nivåer av språkförmågan, då kommunikation på andraspråket kräver mycket stor processkapacitet (ibid.). Alla tre dimensioner kan inte fokuseras samtidigt, utan inlärarna måste prioritera någon eller några av dem i olika kommunikations- och inläringssituationer. Speciellt korrekthet och komplexitet verkar konkurrera med varandra. (Skehan 1996a: 50; Skehan 2009: 510ff.). Konkurrensen mellan de tre dimensionerna kan också ses som en konkurrens mellan betydelse (flyt) och form (korrekthet och komplexitet):



**Figur 3.** Teoretisering av dimensioner av språklig performans (enligt Skehan & Foster 2001: 190).

Figur 3 ger en teoretiserad och något förenklad modell för koncentration antingen på betydelse (flyt) eller på form. Den klarlägger spänningen mellan intentionen att

meddela ett innehåll, dvs. att fylla en kommunikativ uppgift, och att fokusera språket (form) och utveckla språkkunskaperna. Med fokus på att flytande återge ett meddelande använder man alla effektiva KS, med vilka man kan meddela innehållet. Fokus på form delas vidare in i fokus på korrekthet och fokus på komplexitet. Det förstnämnda syns genom att man tenderar att använda strukturer som man redan kan, så att den språkliga formen är korrekt. Det sistnämnda däremot är det som mest kan påverka inläringen då inläraren testat sina hypoteser om språkliga strukturer som är nya för honom eller åtminstone på den högsta nivån av hans språkliga repertoar. (Skehan & Foster 2001: 190.) En teoretisering såsom figur 3 ger dock en förenklad bild på det verkliga språkbruket. Verkligheten och autentiskt material är alltid mer mångfasetterade och det går inte alltid att göra en klar skillnad mellan de olika dimensionerna eller över lag att identifiera någon av dem som inlärnarnas fokus. I det studerade materialet finns dock sekvenser som kan klassificeras enligt den indelning som presenteras i figur 3. Även inom dessa sekvenser kan informanternas orientering dock variera mellan de olika dimensionerna så att de ser ut att överlappas. En detaljerad analys, replik för replik, kan dock visa vilken dimension som man koncentrerar sig på så att det går att identifiera orientering till de olika dimensionerna skilda från varandra även i sekvenser där informanternas agerande som helhet kan anses gagna flera dimensioner.

Olika situationella och individuella faktorer avgör vilken dimension inläraren bestämmer sig för att prioritera (jfr Lennon 1990: 396). Hur stor kapacitet man har att processa språket överhuvudtaget beror på hur krävande uppgiften är kognitivt. Dessutom påverkar t.ex. stress och tidspress hur mycket uppmärksamhet som riktas på språket respektive innehållet. Individer med olika inlärningsstilar och preferenser tenderar att koncentrera sig på olika dimensioner. Kommunikativt inriktade inlärare fäster uppmärksamhet vid innehållet och flytet framom formen. Försiktiga inlärare kan vara ovilliga att testa sina hypoteser och mer komplexa former och därmed föredra korrekt användning av former som de redan kan, även om dessa inte är de mest lämpliga i situationen i fråga och även om flytet lider av att de koncentrerar sig på korrekthet. Risktagare är villiga att experimentera och testa sina hypoteser och strävar således efter högre komplexitet, ibland med avkall på korrekthet och flyt. (Skehan & Foster 2001: 190f; Lindberg 2004: 66f.) Jag har inte testat eller intervjuat informanterna i studien med hänsyn till inlärartyp. Avsikten med den del av studien som handlar om de tre dimensionerna är att granska hur informanterna orienterar sig mot någon av dem då de använder KS och LS vid problem i språkproduktion. För att kunna få en heltäckande bild av detta är det bra att ha flera informanter. Däremot är min avsikt inte att jämföra hurdana KS enskilda informanter använder eller vilka dimensioner de oftast koncentrerar sig på.

Målet med KS (se 5.1) är att förmedla ett innehåll medan målet med LS (se 5.2) är att förbättra lingvistiska och sociolingvistiska kunskaper i andraspråket. KS och LS förhåller sig således till de tre dimensionerna av språkfärdigheten så att KS hör ihop med flyt och LS med form, dvs. korrekthet och komplexitet. Bland språkanvändare i allmänhet (Skehan & Foster 2001: 183) och bland deltagare i tandem (Brammerts & Calvert 2003: 32) är det vanligt att prioritera innehåll framom form. För att kunna förbättra sin språkförmåga på ett mångsidig sätt är det dock viktigt att inläraren koncentrerar sig även på formen, både på korrektheten och på komplexiteten. Inläraren kan använda KS för att hantera pressen att kommunicera, men då åsidosätter användningen av strategierna den koncentration på form som krävs för att utveckla kunskaper och färdigheter i andraspråket (Skehan 1996a: 41). Ifall uppmärksamhet inte fästs vid korrekthet kan formellt felaktiga, men ur kommunikationens synvinkel lyckade, KS bli etablerade och användas även vid andra tillfällen, dvs. skapa icke-önskvärt flyt (se 6.1) (Skehan 1996a: 41; Lindberg 2004: 67). Därför är det viktigt att även rikta uppmärksamhet på form och att explicit koncentrera sig på inläring, dvs. att använda LS.

## 7 PROBLEMATISKA SEKVENSER I FINTANDEMSAMTAL

Inläringen i tandem begränsas inte endast till språket utan det är också meningen att man ska lära sig om varandras kulturer, genom diskussioner och genom att man deltar i olika aktiviteter tillsammans. Man kan t.ex. laga mat tillsammans och lära sig om maträtter som är traditionella i den andra kulturen. Man ger varandra en inomståendes perspektiv på den egna kulturen och kan t.ex. rätta felaktiga uppfattningar som den andra eventuellt har. Samtidigt erbjuder man som inlärare sin partner en utomståendes perspektiv på dennes kultur. (Bechtel 2003: 364–367.) Förutom kultur kan man också lära sig annat innehåll av varandra, beroende på parternas kunskaper, färdigheter och intresseområden. Om den ena partnern t.ex. är tekniskt intresserad kan han hjälpa den andra med problem med datorer, vilket kan leda till att man lär sig förutom dataterminologi också mer om datorernas funktioner. I min avhandling är det dock språkinläring som fokuseras.

Språkinläring i tandem kan ske på många olika sätt. Inläraren kan använda modersmålstalaren som modell, upptäcka obekanta mönster och uttryck i dennes tal, framställa hypoteser om hur målspråket används, testa hypoteserna i sin språkproduktion och, om de fungerar, börja använda dem. Då hypoteserna inte fungerar eller inläraren inte vet hur språket borde användas i en viss situation blir det problem. Dessa problematiska situationer kan uppstå såväl i språkproduktion som i språkförståelse. Analysen i min avhandling utgår från sekvenser där inläraren använder KS för att lösa problem i språkproduktionen. Jag granskar hur informanterna löser sådana problem med hjälp av olika KS och i samarbete med den modersmålstalande partnern och hurdana inlärningsmöjligheter detta skapar. Även då jag diskuterar inlärningsmöjligheter utgår jag från sekvenser med KS och det är således endast sådana inlärningsmöjligheter och LS som förekommer i de sekvenser som jag tar upp till diskussion.

Inlärningsmöjligheter finns också i andra delar av parternas samarbete än i situationer där inläraren har problem med språkproduktion. Exempel på sådana situationer i tandemsamtal är när man explicit koncentrerar sig på olika språkliga aspekter, t.ex. vid förståelsesvårigheter som parterna löser genom samarbete, eller vid korrigeringar (jfr Rost-Roth 1995: 131f.). Inlärarens förståelsesvårigheter i FinTandem har behandlats i en fallstudie (Karjalainen 2010) som visar att de skapar möjligheter till inläring av både språk och innehåll eftersom inläraren kommer i kontakt med nya språkliga uttryck och också med nya begrepp via den affordans som modersmålstalarens tal innehåller. I den analys som ingår här har jag dock utelämnat förståelsesvårigheter och korrigeringar ur analysen och kon-

centrerar mig på de inlärningsmöjligheter som svårigheter i språkproduktionen erbjuder.

I detta kapitel ger jag först i avsnitt 7.1 en överblick över de sekvenser som har excerperats i materialet och som analysen baserar sig på. I avsnitt 7.2 presenterar jag de tre vanligaste källorna till problem i informanternas språkproduktion. Avsikten är att ge en helhetsbild av hurdana problematiska situationer som förekommer i materialet och vad dessa problem beror på.

## 7.1 Överblick över analyserade sekvenser

Analysen av materialet är främst kvalitativ. Jag kommer, med utgångspunkt i olika exempel, att diskutera olika fenomen som förekommer i materialet. Först ger jag dock en överblick över materialet som helhet. Jag presenterar statistik över sekvenser som excerperats i informanternas samtal utgående från inlärnarnas problemmarkeringar. Vanliga problemmarkörer i det studerade materialet är pauser, avbrott, tvekanden och upprepningar. Detta stämmer överens med Green-Vänttins och Lehti-Eklunds (2007: 58, 67) resultat som visar att dessa markörer används vid självreparationer och för att markera problem i språkproduktion både av inlärare och av modersmålstalare av svenska. I min studie avgränsas de problematiska sekvenserna så att de börjar när inlärares signaler om ett problem med problemmarkörer och slutar när situationen löses på något sätt. När informanterna löser problemet kan de använda olika intra- och interlingvala KS. Av tabell 2 framgår antalet sekvenser med intra- respektive interlingvala KS i materialet.

**Tabell 2.** Antalet sekvenser med intra- respektive interlingvala kommunikationsstrategier.

|                     | Sekvenser | Intralingvala | Interlingvala |
|---------------------|-----------|---------------|---------------|
| <b>Totalt</b>       | 336       | 278           | 141           |
| <b>Per bandning</b> | 14        | 11,7          | 5,9           |

Tabell 2 visar att olika KS används för att lösa problem i språkproduktion i FinTandemsamtal. Det finns 336 sekvenser där informanterna markerar problem i språkproduktion och använder intra- och/eller interlingvala KS för att lösa problemet. I genomsnitt finns det 14 sekvenser per bandning men variationen är stor, mellan 2 och 21 sekvenser. Intralingvala strategier förekommer i 278 sekvenser, i genomsnitt finns det 11,7 sekvenser med intralingvala strategier per bandning. Interlingvala strategier används hälften så ofta, de förekommer i 141 sekvenser, i genomsnitt i 5,9 sekvenser per bandning. Fall där en sekvens innehåller både intra- och interlingvala strategier har räknats med i båda kategorierna.

Tabellen visar endast antalet sekvenser, inte hur många strategier som används under en sekvens. Eftersom jag utgår från sekvenser som börjar då inläraren indikerar problem med språkproduktion och slutar då partnerna når samförstånd eller fortsätter samtalet utan att klara upp situationen är det antalet sekvenser som är avgörande då man vill få en överblick över materialet. Det totala antalet använda KS är alltså större, speciellt vad gäller intralingvala strategier som ofta radas efter varandra (se 8.1). Man kan således konstatera att användningen av KS är ett viktigt sätt att lösa problem i språkproduktion.

För att få grepp om hur informanternas strategianvändning ser ut och om den ändras kvantitativt mätt under deltagandet i FinTandem (ett läsår) har jag räknat det totala antalet sekvenser under de tre bandningsomgångarna samt andelen intra- och interlingvala KS i dem. Detta presenteras i tabell 3.

**Tabell 3.** Problematiska sekvenser och strategityper per bandningsomgång.

| Bandning      | Sekvenser  | Intralingvala     | Interlingvala     |
|---------------|------------|-------------------|-------------------|
| 1             | 135        | 105 (78 %)        | 64 (47 %)         |
| 2             | 104        | 90 (87 %)         | 35 (34 %)         |
| 3             | 97         | 83 (86 %)         | 42 (43 %)         |
| <b>Totalt</b> | <b>336</b> | <b>278 (83 %)</b> | <b>141 (42 %)</b> |

\* Den sammanräknade procentandelen är över 100 % eftersom intra- och interlingvala KS kan användas även inom samma sekvens.

Det sammanräknade antalet sekvenser per bandningsomgång är något högre i den första bandningen än i de två senare bandningarna. Användningen av KS har alltså minskat något efter den första bandningen men har inte ändrats avsevärt mellan den andra och den tredje bandningsomgången. Informanterna använder KS flitigt under hela läsåret. Användningen av KS är ett bestående drag i deras språkproduktion. Medellängden för de enskilda bandningarna varierar mellan 51 och 53 minuter hos bandningsomgångarna (se 4.1) och sammanräknat är bandningarna i den andra bandningsomgången längst. Ändringen i antalet KS kan alltså inte förklaras med att det finns mer utrymme för dem i den första bandningen. I andelen intra- respektive interlingvala strategier är ändringarna tämligen små. Det som är gemensamt för dem är att andelen intralingvala KS är klart större än andelen interlingvala KS i alla bandningsomgångar. Sammanlagt förekommer intralingvala strategier ungefär dubbelt så ofta i materialet som interlingvala, 83 % av sekvenserna innehåller intralingvala KS och 42 % interlingvala KS. Informanterna använder alltså mer sådana strategier som hjälper dem att fortsätta att använda målspråket trots att de har svårigheter i att uttrycka sig på det och håller sig för det mesta till målspråket även om deras samtalspartner har kunskaper också i deras eget modersmål. Interlingvala strategier, som oftast base-

ras på modersmålet, spelar dock också en roll i interaktionen mellan partnerna i FinTandempar.

Det sker en ökning i andelen intralingvala KS från första bandningen till de två senare bandningarna. Skillnaden är 8–9 procentenheter, vilket inte visar någon entydig ändring i användningen av KS. Statistiken ger alltså inte stöd åt min hypotes (se 1.2.2) att informanterna under läsåret skulle ändra sin strategi-användning och börja använda avsevärt mer av antingen intralingvala KS, vilket avancerade inlärare tenderar att göra, eller av interlingvala KS eftersom de blir vana vid att använda båda språken med partnern (se 5.3.1). I det studerade materialet minskar andelen interlingvala strategier med 4 procentenheter mellan den första och den sista bandningen och andelen intralingvala strategier ökar med 8 procentenheter. Om det sker ändringar i strategibruket är de alltså inte kvantitativa utan kvalitativa, dvs. syns i det hur strategierna används i stället för i vilka strategityper som används och hur ofta.

Antalet sekvenser i de enskilda bandningarna är så lågt att det inte går att dra djupgående slutsatser utgående från dem. Då man beaktar de tre bandningarna skilt för sig för enskilda informanter går det inte att urskilja något allmänt utvecklingsmönster i strategibruk utgående från antalet sekvenser där intra- och interlingvala KS används eller i valet av respektive strategityp. Det finns variation mellan de tre bandningsomgångarna hos enskilda informanter men det syns inte entydiga tecken på utveckling åt något håll. Eftersom samtalsteman, miljön, vakenhet och andra liknande faktorer kan påverka de enskilda bandningarna är det mer pålitligt att granska alla tre bandningar per informant som en helhet. För att kunna granska användningen av olika KS-typer hos enskilda informanter har jag, förutom det totala antalet sekvenser med KS som varje informant använder, räknat även andelen intra- och interlingvala strategier i dem. I jämförelsen delar jag in informanterna i två grupper: universitetsstudenter som har svenska som huvudämne (1–4) och sådana informanter som redan är ute i arbetslivet och som inte arbetar som experter i svenska språket (5–8).

Tabell 4 visar antalet sekvenser samt andelen intra- och interlingvala strategier räknade per informant samt per informantgrupp (studenter vs arbetslivsgruppen). Det totala antalet KS per informant varierar mellan 21 och 61. Medeltalet för sekvenserna för alla 8 informanter är 42 och förutom det lägsta (informant 1) och det högsta (informant 7) antalet sekvenser befinner sig de övriga inom intervallet från 32 till 48. Informanterna utgör alltså en tämligen enhetlig grupp i detta avseende.

**Tabell 4.** Problematiska sekvenser och strategityper per informant.

| Informant     | Sekvenser  | Intralingvala     | Interlingvala    |
|---------------|------------|-------------------|------------------|
| 1             | 21         | 20 (95 %)         | 8 (38 %)         |
| 2             | 32         | 30 (94 %)         | 12 (38 %)        |
| 3             | 48         | 44 (92 %)         | 12 (25 %)        |
| 4             | 48         | 46 (96 %)         | 16 (33 %)        |
| <b>Totalt</b> | <b>149</b> | <b>140 (94 %)</b> | <b>48 (32 %)</b> |
| 5             | 38         | 27 (71 %)         | 17 (45 %)        |
| 6             | 41         | 29 (71 %)         | 20 (49 %)        |
| 7             | 61         | 52 (85 %)         | 25 (41 %)        |
| 8             | 47         | 30 (64 %)         | 31 (66 %)        |
| <b>Totalt</b> | <b>187</b> | <b>138 (74 %)</b> | <b>93 (50 %)</b> |

\* Den sammanräknade procentandelen är över 100 % eftersom intra- och interlingvala KS kan användas även i samma sekvenser.

I jämförelsen mellan andelarna intra- och interlingvala KS framträder en skillnad mellan de två grupperna: studerande (informanterna 1–4) och arbetslivsgruppen (informanterna 5–8). Alla studerande använder intralingvala KS i mer än 90 % av sekvenserna och interlingvala KS i mindre än 40 % av sekvenserna. Alla informanter i den andra gruppen använder intralingvala strategier i mindre än 90 % av sekvenserna och interlingvala strategier i mer än 40 % av sekvenserna. På grund av denna skillnad har jag också räknat det totala antalet sekvenser och andelen intra- och interlingvala strategier i dem för båda grupperna.

Granskade som grupp har studerandena något färre sekvenser med KS än den andra gruppen, 149 respektive 187 sekvenser. Viktigare än antalet sekvenser är dock andelen olika typer av KS i dem. Den totala andelen intralingvala KS hos studerandena är 94 % och andelen interlingvala KS 32 %. Skillnaden är hela 62 procentenheter. Studerandena håller sig oftare till målspråket. De använder intralingvala strategier och då interlingvala strategier används kombineras dessa ofta med intralingvala KS. Interlingvala KS förekommer ensamma endast i 6 % av sekvenserna hos studerandena. Studerandena är i olika skeden av sina studier och i olika åldrar men de har alla svenska som huvudämne och utbildar sig alltså till experter på svenska språket. De avlägger också i och med FinTandem en språkpraktik som ingår i deras studier och skriver därför en inlärningsdagbok över sina träffar. Detta kan antas medverka till deras tendens att hålla sig till målspråket. I studierna vid universitetet krävs det också att man använder svenska t.ex. i kontakterna med lärare, vilket ger en viss vana att hålla sig till målspråket.



Den andra gruppen som redan är i arbetslivet använder både mer av sekvenser med KS och större andel interlingvala KS än studerandena. Också hos denna grupp är intralingvala strategier den vanligaste typen men skillnaden mellan intralingvala (74 % av sekvenserna) och interlingvala (50 % av sekvenserna) KS är klart mindre än hos studerandena, 24 respektive 62 procentenheter. Denna grupp använder enbart interlingvala strategier i en fjärdedel av sekvenserna. Det är också värt att lägga märke till att en informant (8) i denna grupp har flera sekvenser med interlingvala än med intralingvala KS. Denna informant är den som är med i FinTandem sitt andra läsår. Det går dock inte att dra några slutsatser om att detta skulle bero på det faktum att detta par har fortsatt sitt samarbete längre, då andra informanter inte tycks ha någon liknande ändring i sin strategi-användning mot slutet av läsåret. Därför antar jag att det är fråga om ett individuellt drag hos denna inlärare och i detta pars samarbete.

Apfelbaum (1993: 228) diskuterar hur det att man på olika sätt blandar målspråket, modersmålet och eventuellt även andra språk (t.ex. då man använder interlingvala KS) kan leda till att man lär sig en flerspråkig praxis som man kan utnyttja i olika situationer i ett flerspråkigt Europa. Olika bakgrund i fråga om två- och flerspråkig praxis kan vara en orsak till skillnaden mellan de två informantgrupperna i studien då det gäller användningen av intra- vs interlingvala KS. Universitetsstuderande har färre erfarenheter av en institutionell inlärningsmiljö där de förväntas använda endast målspråket. Förmåga att uttrycka sig bara på målspråket kommer också att krävas av dem i framtiden då de blir experter på detta språk. De informanter som redan är i arbetslivet kan däremot ha erfarenheter av situationer där en blandning av flera språk är mer tillåten. I den tvåspråkiga miljön i Vasa är det inte helt ovanligt att man blandar språken eller att samtalspartnerna t.o.m. använder olika språk så att båda talar sitt eget modersmål (jfr Sainio 2010: 4). Ifall informanterna har erfarenheter av sådana situationer kan det antas påverka deras språkbruk så att de lättare utnyttjar även andra språkliga resurser än målspråket.

Ett litet antal problemmarkerade sekvenser och en hög andel intralingvala KS i problemlösningen är båda tecken på avancerade kunskaper i målspråket (se 5.3.1). Dessa två drag tycks korrelera med varandra då man jämför de två informantgrupperna: studerande har färre sekvenser med KS och de sekvenser där de har problem med språkproduktion innehåller oftare intralingvala strategier än hos den andra gruppen. På individnivå syns detta dock inte. Informant 1 som har minst sekvenser har inte högst andel intralingvala eller lägst andel interlingvala strategier. Informant 7 som har mest sekvenser är samtidigt den i sin grupp (arbetslivsgruppen) som har högst andel intralingvala och lägst andel interlingvala KS. Det att man har många problem i sin språkproduktion innebär således inte att

man inte kan hålla sig till målspråket. Det är fråga om vilken strategityp man väljer.

## 7.2 Problemkällor i FinTandemsamtal

Problem i språkproduktion kan orsakas av flera olika aspekter i språket. I detta avsnitt diskuterar jag tre olika problemkällor som förekommer genomgående i materialet: ordförråd, uttal och böjning samt fraser. Uttal och böjning hör i och för sig till kunskap om ord och skulle således också kunna behandlas som delar av ordförråd, liksom även frasbildning påverkas av kollokationer, som enligt Nation (2001: 27, se tablå 4) kan räknas till kunskap om ordanvändning. Eftersom de problematiska situationer som leder till att man får möjligheter att lära sig ofta förknippas med ordförråd är det skäl att närmare diskutera vad det innebär att kunna ett ord, dvs. vad man behöver lära sig. Ord är centrala byggstenar i språket och ett tillräckligt varierat ordförråd är nödvändigt för att man ska kunna diskutera olika teman i olika situationer, för att man ska förstå och för att man ska kunna förmedla nyanserat språk (Enström 2004: 171). Rost-Roth (1995: 135f.) som har forskat i interaktion mellan tandempartner (se 1.1) konstaterar att trots att inlärningsmöjligheter i tandem kan gälla olika aspekter av språket (morfologi, syntax, fonetik) har ordförrådet en speciell ställning bland andra delområden inom språkkunskaper och -färdigheter eftersom ordinläring föregår utvecklingen av de andra språkliga aspekterna. Också Apfelbaum (1993: 143) konstaterar att i sekvenser där tandempar explicit koncentrerar sig på språket är det främst problem med ordförrådet och pragmatiska frågor (när ett ord/uttryck kan användas och stilen) som diskuteras. Morfologiska problem, såsom pluralisbildning eller genuskongruens behandlas mer sällan och syntaktiska frågor såsom satsstruktur och ordföljd nästan aldrig (ibid.). Detta stämmer med Sunis (2008: 203) resultat i en studie i hur upprepning används i samtal mellan inlärare (nybörjare) och modersmålstalare. Uppmärksamheten fästs oftast vid lexikal nivå där upprepningen äger rum och bearbetning av fonologiska, morfologiska och syntaktiska drag sker främst i samband med att man upprepar de lexikala enheterna (ibid.). Det att man uppmärksammar den språkliga formen och har betydelseförhandlingar kring lexikon kan också leda till att man noterar även sådana drag som är svårare att upptäcka. På detta sätt kan inlärare genom den affordans som de tar del av lägga märke till skillnader mellan sin egen produktion och modersmålstalarens sätt att använda språket. (Jfr Martin 2003: 83f.) Även Lilja (2010: 184, 223, 231f.) som har studerat hur den andra samtalspartnern börjar reparationssekvenser som gäller den första talarens repliker i samtal mellan första- och andraspråksanvändare har konstaterat att det ofta är lexikon som informanterna koncentrerar sig på. Koncentration på lexikal nivå då det gäller problem eller inlärnings-

möjligheter tycks alltså vara ett vanligt drag i samtal mellan modersmåls- och andraspråkstalare.

Då Rost-Roth (1995: 135f.) lyfter upp inläringen av ord som det som uppmärksammas mest i tandem diskuterar hon dock inte vad hon avser med att man kan ett ord. Speciellt i en sådan kontext som tandemläring där man lär sig språket i interaktion är det inte meningsfullt att helt avskilja ordinläringen från andra språkliga aspekter. I tandem lär man sig alltid ord i en kontext, ett längre yttrande, där det förekommer också andra aspekter, såsom t.ex. syntax. Ordinläring omfattar mer än att känna till ett visst uttryck (ord) för ett visst begrepp. Det finns många aspekter som man ska känna till om ett ord innan man kan det. Även ordets morfologiska egenskaper och hur olika ord kan kombineras till satser (syntax) hör ihop med ordinläring.

Att kunna ett ord innebär en mångfasetterad kombination av kunskaper om det. Förutom kunskaper om ordets ortografiska och fonetiska form behöver man även kunskaper om hur ordet ska placeras syntaktiskt för att kunna kombinera det med andra ord. Dessutom behövs också pragmatiska kunskaper så att man kan använda orden lämpligt i varierande kontexter. (Gu & Johnson 1996: 659.) Nation (2001: 26ff.) delar in behärskandet av ord i tre områden som man ska ta hänsyn till: (i) formella drag, (ii) betydelse och (iii) användning. Dessa tre områden innefattar olika aspekter och kan betraktas både med tanke på reception och med tanke på produktion. Tablå 4 illustrerar detta.

**Tablå 4.** Olika aspekter av ordkunskap (enligt Nation 2001: 27).

R = receptiva kunskaper, P = produktiva kunskaper

|               |                        |   |  |
|---------------|------------------------|---|--|
| Formella drag | talad                  | R | Hur låter ordet?   |
|               |                        | P | Hur uttalas ordet?   |
|               | skriven                | R | Hur ser ordet ut?  |
|               |                        | P | Hur skrivs och stavas ordet?                               |
|               | orddelar               | R | Vilka delar kan identifieras i ordet?                      |
|               |                        | P | Vilka orddelar behövs för att förmedla innebörden?         |
| Betydelse     | form och betydelse     | R | Vad innebär denna ordform?                                 |
|               |                        | P | Vilken form kan användas för att förmedla denna innebörd?  |
|               | begrepp och referenter | R | Vad innefattar begreppet?                                  |
|               |                        | P | Vilka föremål kan begreppet hänvisa till?                  |
|               | associationer          | R | Vilka andra ord får det här ordet en att tänka på?         |
|               |                        | P | Vilka andra ord kan man använda istället för detta?        |
| Användning    | grammatiska funktioner | R | Vilka mönster förekommer ordet i?                          |
|               |                        | P | I vilka mönster måste man använda ordet?                   |
|               | kollokationer          | R | Vilka ord/ordtyper förekommer tillsammans med ordet?       |
|               |                        | P | Vilka ord/ordtyper måste man använda med ordet?            |
|               | begränsningar          | R | Var, när och hur ofta kan man förvänta sig att möta ordet? |
|               |                        | P | Var, när och hur ofta kan man använda ordet?               |

Tablå 4 visar hur mångsidiga kunskaper som krävs för att man ska kunna ett ord. För att kunna fungera i interaktion med andra behöver man naturligtvis inte alltid behärska alla aspekter utan kontexten avgör vilka kunskaper som krävs av en. Alla aspekter aktualiseras inte i alla situationer. Man behöver t.ex. inte kunna producera ordet då man lyssnar på någon som använder det. Då räcker det med receptiva kunskaper. I muntlig kommunikation är det inte nödvändigt att veta hur ordet stavas trots att det kan hjälpa en också i fråga om uttalet och det kan underlätta minnesfunktionen eftersom man då kan visualisera ordets skrivsätt. Användningskontexten är alltså avgörande för vilka kunskaper man behöver om ett ord eller ett längre uttryck.

Kontexten spelar också en roll i inlärningsprocessen. Om inläring genom att läsa påpekar Gu och Johnson (1996: 646) att då man lär sig ord i en kontext lär man sig dem inte som separata enheter utan som en del av en diskurs där man också kan lära sig syntaktisk, pragmatisk och även emotionell information om dem. Att kontexten i FinTandem inte är skriven utan talad text anser jag inte ändrar på detta. I tandem lär man sig språk via interaktion, dvs. obekanta uttryck samt även andra språkliga aspekter (t.ex. uttal, böjning, grammatiska regelbundenheter) lärs in i en kontext där de används för att förmedla ett för partnererna intressant tema och relevant budskap, vilket kan anses öka motivationen att lära sig dem (jfr Suni 2008: 201f.; Lilja 2010: 222). Enligt Gee (2004: 77) lär man sig bäst då inläringen sker genom att man deltar i en praxis där man har hög motivation att vara delaktig. Den praxis som man lär sig i dessa situationer kan man sedan utnyttja även i andra situationer.

Såsom påpekats ovan hör såväl uttal, böjning som även frasbildning till ordkunskap. Fastän man känner till vilket ord som används för att syfta på ett visst begrepp betyder detta inte att man vet och kan använda alla aspekter av ordet, t.ex. uttal, böjning eller hur ordet stavas. Därför gör jag skillnad mellan situationer där problemet beror på ett obekant ord som inläraren söker och situationer där han känner till ett ord men har svårigheter med någon aspekt då han ska använda det. I det första fallet är det avgörande för inläraren att kunna kringgå ordet med hjälp av KS för att kunna förmedla sitt budskap, och på det sättet eventuellt kunna få det korrekta uttrycket av modersmålstalaren. I det senare fallet är det oftast inte avgörande för interaktionen om man uttalar/böjer ordet korrekt utan det är mest fråga om just korrekthet och dess egenvärde som man strävar efter. Den tredje problemkällan som diskuteras nedan, fraser, handlar om hur man ska kombinera ord till större helheter där problemet kan vara antingen hur man uttrycker en viss tanke så att man blir förstådd (fokus på interaktion och flyt), hur man använder målspråket korrekt eller hur man uttrycker sig på ett idiomatiskt sätt (fokus på komplexitet).

## 7.2.1 Ordförråd

I de sekvenser i mitt material där informanterna använder KS för att lösa problem i språkproduktionen är den vanligaste problemkällan ordförrådet, det att man vill uttrycka något men inte känner till de rätta orden för att göra det. Detta stämmer överens med Rost-Roths (1995: 94, 147) resultat som visar att lexikon är den främsta orsaken till problem i såväl språkproduktion som språkförståelse och att det är den aspekten som modersmålstalarna i tandempär oftast korrigerar i inlärares tal. Enligt Kabata och Edasawa (2011: 111, 116ff.) är lexikon den aspekt som deltagare i eTandem själva oftast rapporterar att de har lärt sig trots att t.ex. explicita korrigeringar som förekommer i deras material oftast gäller grammatiska aspekter. Kasper och Kellerman (1997: 7f.) konstaterar också att definitionen av KS som (potentiellt) medvetna åtgärder har bidragit till koncentrationen på lexikal nivå i undersökningen av KS, då även informanterna själva i retrospektiva studier har svårigheter att identifiera och definiera strategier som gäller andra aspekter än lexikon, t.ex. morfologi. Speciellt då man koncentrerar sig på markerade KS, såsom jag gör, är det problem med ordförrådet och strategier som används för att lösa dem som framhävs (Kasper & Kellerman 1997: 8).

Eftersom det är inlärares språkproduktion som jag koncentrerar mig på kan man utgå från att det är det språkliga uttrycket som är problematiskt, inte begreppet och betydelsen såsom det kan vara i fråga om förståelseproblem (Karjalainen 2010 124ff.; Lilja 2010: 183, 206f.). Eftersom de flesta exemplen som behandlas i studien rör sig på lexikal nivå tar jag här upp endast ett par exempel på situationer där problemet och dess lösning handlar endast om vad ett visst ord heter på svenska. Flera exempel på liknande sekvenser finns i andra delar av analysen.

**(6) Par 1 samtal II 09.46**

F: ja jobbade också ga- ganska mycke där ö hon va en va hete de / ö: nå ja vet inte men de finns bara mamma in- [inte ] pappa

S: [mhm ] ensamstående

F: ja ensamstående mamma så hon jobbade jättemycke

**(7) Par 1 samtal II 21.31**

F: nå ja vet inte [men] de va de e så att först vi ha de dä / va hete de nu äe: / va e

S: [nä ]

F: perusopinnot

S: grundstudier

F: grund[stu ]dier å sen ha vi ämnesstudier

S: [mm] mm

F: så ä grundstudier e alla obligatoriska å sen i ämnesstudier har vi nästan alla obligatoriska men sen de finns såna / tre kurser som man kan välja på

S: mhm [jaja ]

F: [å sen] när vi har fördjupande studier så de finns (alltså) såna att när de e (fyra) kurser å [välja på ] (eller tre)

S: [ja just de ] aha

I ex. 6 har F problem med ordet *ensamstående* som hon markerar som problematiskt med paus, tvekande, och direkt begäran om hjälp. Hon löser situationen genom att använda en parafra som hjälper S att förstå vad hon menar och att erbjuda det korrekta svenska ordet som F också upprepar. I ex. 7 markerar F problem på samma sätt som i ex. 6. Hon använder ännu en gång direkt begäran om hjälp och sedan kodväxling till finska då hon inte kommer på den svenska motsvarigheten till *perusopinnot* (sv. grundstudier). S säger ordet på svenska och F upprepar det varefter hon fortsätter sin förklaring om hur hennes studier är uppbyggda. Hon använder ordet *grundstudier* en gång till i sin tredje replik. Skillnaden mellan ex. 6 och ex. 7 är att F i det först nämnda löser problemet med en intralingval strategi som baseras på målspråket svenska (se 8.1) och i det senare exemplet används interlingval strategi som baseras på informantens modersmål (se 8.2). Det behövs inte några vidare metalingvistiska diskussioner. Det som F behöver hjälp med är att få veta själva ordet. Alla dess aspekter behöver inte diskuteras i dessa sammanhang. Det är dock möjligt att flera aspekter av det nya ordet lyfts upp både explicit och implicit, såsom i ex. 8.

**(8) Par 4 samtal III 39.21**

F: förresten va e ryijy på svenska

S: en rya

F: ryija

S: (nog e) de r y a ((bokstaverar)) en rya

F: rya

S: mm

F: ja just de

//

F: så de sku ju passa

S: de sku ju gå nog då du har grönt i ryan ja

F: vi giftes ju på den här ryan

I ex. 8 använder F direkt begäran om hjälp tillsammans med kodväxling till finska för att få veta vad *ryijy* (sv. rya) heter på svenska. S säger ordet på svenska och då F upprepar det framgår det att hon har uppfattat ordet fel. S bokstaverar därför ordet och upprepar det sedan en gång till. Här lyfts alltså ordets ortografi explicit fram. Trots att interaktionen mellan parterna sker muntligt får F alltså också information om det skrivna språkbruket. Då F upprepar ordet andra gången har hon uppfattat det korrekt. Ex. 8 visar hur parterna behandlar problem i språkproduktionen. Efter problemmarkeringen som gör båda parterna medvetna om F:s problem som löses med hjälp av S testas F sin förståelse av det problematiska ordet genom att producera det själv. Eftersom hon har missförstått ordet har parterna en längre metalingvistisk diskussion om det. I detta fall innefattar diskussionen S:s anvisningar om hur ordet stavas. Parternas sätt att behandla problemet påminner om Swains (1996: 99ff.) hypotes om begriplig output som innebär att strävan efter att producera målspråk kan leda till att inläraren märker

problem i språkproduktion, använder sina hypoteser om språket och använder språket för metalingvistiska diskussioner.

Efter en paus fortsätter paret i ex. 8 samtalet kring temat inredning som de talat om före den metalingvistiska diskussionen om ordet *rya*. I sin sista replik använder S ordet i bestämd form *ryan*. Böjningen behandlas alltså implicit genom att S använder ordet i en kontext som kräver bestämd form, men den diskuteras inte explicit. Även F använder den bestämda formen i sin sista replik. Eventuellt hade F kunnat böja ordet även utan S:s modell, men detta är ett exempel på hur det att man diskuterar samma tema en längre stund erbjuder möjligheter att lära sig flera aspekter av orden, såsom här om morfologin (se 9.2, även Karjalainen 2009b: 200ff.). Trots att det är meningen att parterna ska använda ett språk åt gången är det naturligt i tandem att språken kontrasteras mot varandra eftersom båda parterna är intresserade av att lära sig varandras språk och använder båda språken i sitt samarbete. Därför kan sekvenser där den ena partnern har problem med något uttryck leda till en diskussion också om motsvarande uttryck på det andra språket. I ex. 9 handlar betydelseförhandlingen först om att F inte kan det korrekta uttrycket på svenska, men övergår sedan till en diskussion om vad det heter på finska:

**(9) Par 6 samtal II 03.20**

F: vi köpte e ö potatis eh ö eller chips

S: jaha

F: (pota- kar xxx) perunalastu

S: jåjå potatis / potatiships jå

F: potatiships å å

S: men va sa du va sa du finska ordet va

F: perunalastu

S: jåjå jåjå

I ex. 9 har F problem med ordet (*potatis*)*chips*. Han uttrycker sin osäkerhet med tvekljud, genom att uttala orddelarna *potatis* och *chips* skilt för sig samt med *eller* som indikerar osäkerhet, och använder sedan i sin andra replik kodväxling till finska för att kontrollera att han får fram det korrekta innehållet. S bekräftar att det är korrekt att säga *potatiships* (*chips* skulle också vara acceptabelt) och F upprepar ordet efter honom. Efter att parterna har lyckats lösa F:s problem med språkproduktion uppmärksammar S det motsvarande uttrycket på finska som F har använt i sin kodväxling och ställer en direkt fråga om vad *potatiships* heter på finska. F erbjuder honom ordet *perunalastu*, som S accepterar men inte upprepar. I den aktuella situationen där parterna talar svenska är det F som har inlärrrollen. Under denna sekvens byts rollerna dock för en stund då S kontrollerar ordet på finska och F är i sin expertroll som modersmålstalare av finska (se 3.4 om rollerna). I ex. 9 skapas inlärningsmöjligheter inte endast för F utan också S får möjlighet att utvidga sitt ordförråd. Speciellt då problem i den ena partners

språkproduktion löses med hjälp av interlingvala strategier som baserar sig på inlärarens modersmål, såsom kodväxling till finska i ex. 9, kontrasteras språken och detta kan leda till diskussioner som inte handlar endast om det aktuella målspråket utan också om det andra språket.

### 7.2.2 *Uttal och böjning*

Förutom själva orden som uttryck för ett visst begrepp kan också uttal (fonologi) och böjning (morfologi) av kända ord orsaka problem för inläraarna. Till skillnad från problem med ordförråd (7.2.1) beror problemen med uttal och böjning inte på att man inte vet vilket ord man ska använda utan på att man inte kan uttala eller böja det redan bekanta ordet korrekt. I dessa situationer är det ofta korrekt språk-användning som man strävar efter, eftersom avvikande uttal eller felaktig böjning inte nödvändigtvis är avgörande för förståelsen och således inte heller för interaktionen mellan parterna. I det studerade materialet är explicit uppmärksamhet vid uttal och böjning mer sällsynt än uppmärksamhet vid ordförrådet.

Ibland kan ett ord vara känt för informanten men dess fonologi orsakar problem. Informanten vet inte hur ordet uttalas. Det är naturligt att sådana problem behandlas i FinTandem där interaktionen sker muntligt och uttalet således har en stor roll. I ex. 10 har F problem med ordet *religion* som hon markerar som problematiskt med tvekljud, pauser och direkt begäran om hjälp. Orsaken till problemet kan vara antingen själva ordet och dess uttal eller endast uttalet. Informanten kommer i varje fall på det korrekta ordet medan uttalet i hennes första replik inte följer svenskans uttalsnormer:

**(10) Par 4 samtal I 12.21**

F: å sen / hur de e i till exempel: om man nu jämför e ö / va hete de nu / ö relisjoner

S: religioner

F: religionerna jä hur de e att va man borde liksom respektera

S: mm

I ex. 10 markerar F ordet *religion* som problematiskt och uttalar det på ett felaktigt sätt med *sje*-ljud. Hon är tillräckligt nära i sitt uttal för att S ska kunna förstå henne och korrigera uttalet genom att använda uttalsvarianten med *j* (Hedelin 1997) som F sedan upprepar. Korrigeringar gällande olika språkliga fel och normbrott är tillåtna och önskvärda i FinTandem, enligt autonomiprincipen i den mån som inläraren önskar sig dem. I ex. 10 där F markerar ordet som problematiskt och dessutom använder en direkt begäran om hjälp fungerar S:s korrigering replik också som svar på denna begäran. Att F upprepar det korrekta uttalet och bekräftar det med *jå* tyder på att hon förväntat sig hjälp av sin partner.



Genom denna hjälp och upprepningen får F i denna sekvens möjlighet att lära sig det korrekta uttalet.

Informanten kan också vara osäker på hur man böjer ett ord. Eventuellt känner han till ordet i dess grundform men behöver använda det i ett sammanhang där det måste böjas. Det kan också vara så att han har kunskaper om en del av morfologin, t.ex. kan böja ordet i bestämd form singularis men inte i pluralis. Likaså kan det vara problematiskt att veta vilken böjningsform man ska använda i ett visst mönster, t.ex. att framförställda adjektiv har bestämd form i en definit nominalfras som i denna *vita* båt, den *blåa* bilen (SAG 3: 15f., se även Lindström 2008: 67).

I ex. 11 har F problem med att böja verbet *välja* korrekt. Under bandningen förekommer verbet i fyra sekvenser där partnern använder det antingen i supinumform eller i preteritumform:

**(11a) Par 7 samtal III 09.23**

S: e de ni som ha bestämt

F: ja

S: ja va fint

F: ja har vält men från designshuset em / modeller

S: mm

F: alla e / sådana standard modeller

S: jaha men de e hög standar då

**(11b) Par 7 samtal III 11.38**

S: har ni valt- va den här med från början också

F: ja ja / vi ö öh // vi / vill lite större

S: mm

**(11c) Par 7 samtal III 26.30**

S: e de du som ha köpt å (xxx)

F: ja j- ja ha bestämt å vält

**(11d) Par 7 samtal III 28.03**

S: e de också standard eller har ni valt de [skilt]

F: [jå ]jå de / vi ö väl- välte (vi gjorde så)

((viskande))

S: valde

F: valde rosteripaket

S: mm

I ex. 11a böjer F verbet *välja* i supinum som *vält* utan att markera att hon är osäker på böjningen, och S korrigerar henne inte. I ex. 11b använder S ordet korrekt böjt i supinum, *valt*, och ger på detta sätt F modellen för hur ordet ska böjas. F kommenterar inte böjningen explicit och verkar inte ha uppmärksammat skillnaden mellan sitt sätt att böja verbet och hur S böjer det eftersom hon i ex. 11c igen använder den felaktiga formen *vält* utan att markera det som problematiskt. I ex. 11d behöver F böja verbet i preteritum och här markerar hon det

som problematiskt. Detta kan bero antingen på att S har använt supinumform i sin föregående replik och F har nu märkt skillnaden mellan S:s och sitt eget språkbruk angående detta ord, eller på att preteritum är en form av verbet *välja* som partnerna inte använt tidigare under denna bandning. F börjar säga ordet men avbryter sig sedan och använder en parafras *vi gjorde så* i stället. Hon markerar sin osäkerhet också prosodiskt genom att tala mycket tyst. S ger henne modellen för hur man böjer ordet i preteritum, *valde*, vilket F upprepar i sin sista replik. Under samtalet där sekvenserna i ex. 11 ingår har F alltså fått modell för hur man böjer verbet *välja* i supinum och i preteritum och uppmärksammat åtminstone preteritumböjningen, vilket skapar möjlighet att lära sig den.

Då S i ex. 11 reagerar på F:s problem med morfologin först då denna själv explicit markerar den som problematisk kan detta enligt Apfelbaum (1993: 193) bero på att sådana korrigeringar som modersmålstalare själva initierar är mer ansiktshotande än sådana korrigeringar som föregås av inlärares egna problemmarkeringar. Detta är typiskt även för andra situationer där målet med en diskussion mellan inlärare och modersmålstalare är att lära sig. Kasper (2004) har studerat parternas orienteringar under inläringssamtal där den ena partnern är inlärare av tyska och den andra partnern modersmålstalare i en kontext där deltagandet i samtalet ingick i inlärares studier i tyska. Hon konstaterar att sekvenser där det förekommer metalingvistiska diskussioner alltid initieras av inlärare. Modersmålstalarna hjälper inlärares (erbjuder ett uttryck eller korrigerar ett fel) och går in i sin expertroll endast då inlärares först markerar att det behövs. (Kasper 2004: 562.) Informanternas beteende i ex. 11 tyder på ett liknande mönster.

Även i ex. 12 är det fråga om verbböjning, denna gång av verbet *leva*. Skillnaden i jämförelse med ex. 11 är att F och S i denna sekvens har även en betydelseförhandling om vad F syftar på, alltså vilken böjningsform som ska användas för den betydelse som hon åsyftar, innan S kan hjälpa F med den korrekta böjningsformen:

**(12) Par 8 samtal I 15.33**

F: men vi träffar inte aldrig [dom] när vi va barn

S: [mm ] mm

F: å / deras mamma å pappa // elivät liv liv

S: lever

F: lever

S: eller levde

F: levde

S: om de e döda nu

F: ja [de] e döda nu

S: [ja ] ja när de levde

F: när de levde

S: mm ja

I ex. 12 använder F först kodväxling till finska och försöker sedan producera den korrekta formen på svenska, och gör på detta sätt klart att ordet orsakar problem för henne. S erbjuder först verbet i presens, *lever*, vilket F upprepar. Detta stämmer dock inte överens med tempusformen i F:s kodväxling, och i sin följande replik böjer S verbet i preteritum på svenska, vilket F också upprepar. Därefter kontrollerar S ytterligare att hon har förstått korrekt vad F menar, så att hon har använt rätt tempus, vilket F bekräftar. S upprepar då ännu en gång preteritumformen *levde* som en del av en längre fras *när de levde* och F upprepar också hela frasen. Ex. 12 visar hur F i sin strävan efter det korrekta ordet eller den korrekta böjningsformen använder S som modell och upprepar det som S säger. Efter den replik där F markerat problem i språkproduktionen följer det fyra replikpar där F upprepar det som S säger. Också då S frågar *om de e döda nu* svarar F med en hel mening *jå de e döda nu*, och upprepar alltså största delen av S:s fråga i sitt svar. Upprepning av det som en modersmålstalare säger erbjuder inlärarna möjligheter att använda ord och fraser som de ännu inte kan bruka självständigt. Genom sådan tillfällig användning kan ny affordans så småningom bli en del av det egna självständiga språkbruket, dvs. läras in. (Suni 2008: 201.)

Förutom verb förekommer också sekvenser som handlar om substantivböjning och komparation av adjektiv i materialet, och dessa situationer behandlas på liknande sätt som i ex. 11 och 12 (t.ex. ex. 60 i 8.3.2). Både böjning och uttal kan alltså orsaka problem i inlärarens språkproduktion och dessa problem kan lösas med likadan strategianvändning som de problem som handlar om ordförrådet. Jag vill dock göra en skillnad mellan att inlärare inte känner till ett ord på svenska och att inlärare inte känner till en speciell aspekt av ordet, eftersom det finns många aspekter som man ska vara på det klara med om ett ord (se tablå 4) och dessa kan inte läras in på en gång, speciellt inte i mer informella inläringssituationer såsom FinTandem där de olika aspekterna aktualiseras i den takt som de behövs i kommunikationen. Detta diskuteras mer ingående i avsnitt 9.2.

### 7.2.3 Fraser

Olika fraser orsakar också problem för informanterna. I dessa fall är det ofta prepositioner som skapar problem medan huvudordet i uttrycket är bekant. Eftersom prepositionsval i vissa fall kan ändra betydelsen i ett uttryck är också dessa situationer aktuella inte bara för inläringens utan också för förståelsens och således interaktionens skull. Det finns även fall där det är själva frasen som helhet, inte prepositionsvalet, som orsakar problemet. Jag diskuterar först prepositionsval och sedan andra problem med fraser.

Det är inte överraskande att prepositionerna skapar problem för informanterna. Prepositioner brukar vara ett av de grammatiska drag som finskspråkiga har svårt med då de lär sig svenska (Männikkö & Pilke 2008: 197). I finskan meddelas samma innehåll ofta med kasusändelser. Det faktum att en kasusändelse inte alltid motsvaras av en och samma preposition gör prepositionsval svåra för inlärare. I ex. 13 kommenteras prepositionerna, och det faktum att de är svåra att lära sig, även explicit:

**(13) Par 5 samtal I 1.22**

S: no ha du ju läst en hel del svenska

F: nå ja ö nåj ö / i skolan naturligtvis

S: mm

F: å vi- vi har bott i XXX ö // i under ja ha s- svårt med de här pre- preposi[tioner]

S: [ja pre ]

positionerna i svenska e svåra

F: jå jå

S: i om du säger [hur] många år

F: [i ] i ö / eller över tjugo år

S: över tjugo [år jaha]

F: [i vän ]tas nu ja måste räkna / tjugofyra år (va vi ha)

S: jåså

I ex. 13 markerar F i sin andra replik problem i språkproduktionen med hjälp av tvekljud och pauser, nämner två prepositioner *i* och *under* och kommenterar sedan explicit att hon tycker att det är svårt att välja rätt preposition. S håller med om detta och erbjuder sedan inte endast den korrekta prepositionen *i* utan också en förklaring till när den kan användas. F upprepar prepositionen *i* som S sagt är korrekt men kommer sedan på ytterligare ett alternativ, *över*, som även det passar in i det som hon avser. S accepterar detta val genom att upprepa *över* i sin replik och då kan F gå vidare till att berätta hur många år det handlar om exakt. F använder liknande prepositionsuttryck även senare i samma bandning. Ex. 24 (8.1.2) visar hur hon ca 40 minuter efter ex. 13 fortfarande är litet osäker på ifall hon ska använda *under* eller *i* då det gäller tidsuttryck för hur länge någonting varat. Den gången avklaras situationen dock utan metalingvistiska diskussioner kring prepositionsbruket.

Enligt min erfarenhet som lärare och inlärare i svenska orsakar frastyperna *i morgon* och *på morgonen* (samt *i morse* som inte finns med i det analyserade materialet) svårigheter för andraspråksanvändare. Då det gäller *i morse* kan detta förklaras med att det inte finns ett tidsuttryck för den pågående morgonen på svenska, som motsvarar t.ex. *i förmiddag* eller *i kväll*, då *i morgon* syftar till följande dag (Reuter 2002). I mitt material förekommer problem med uttrycket *på morgonen* som markeras som problematiskt av två informanter. I ex. 14 berättar F om hur julaftonen ser ut i hennes familj och i ex. 15 planerar partnerna vilka tider de skulle kunna ha sina träffar:

**(14) Par 3 samtal I 29.09**

F: å sen vi / ö / imorron i morgon (på)  
 S: på morgonen  
 F: på morgon  
 S: ja  
 F: vi äter / ris

**(15) Par 7 samtal I 46.43**

F: aha: ja / eller ska vi dricka kaffe ((småskrattar)) i morgonen / hur  
 S: ja på morgon ja  
 F: ja

I båda exemplen (14, 15) använder F först prepositionen *i* men märker sedan att syftningen blir fel eftersom hon inte avser följande dag, som *i morgon* syftar på. I ex. 14 indikerar F problem med hjälp av pauser och tvekljud innan hon använder frasen, i ex. 15 markeras problemet med paus efter att F använt frasen och pausen följs dessutom av direkt begäran om hjälp genom *hur*. I båda fallen säger S den korrekta frasen med prepositionen *på* och i ex. 14 upprepar F också frasen. Hon använder dock obestämd form *på morgon* medan S använt bestämd form. Detta kan bero på att F koncentrerar sig på prepositionen som hon har markerat som problematisk, och inte uppmärksammar speciesvalet.

Alla problem som orsakas av fraser i stället för av enskilda ord handlar inte om prepositioner. Också själva frasen, dvs. det som man brukar säga på målspråket, kan vara problematisk för inläraren:

**(16) Par 2 samtal I 36.00**

F: å sen säger de bara anteksi å kramar  
 S: SKRATTAR ja mhm  
 F: att ja ha ja ha tvångats dom att ö / liksom be om ursäkt elle  
 S: mm  
 F: eller säger man att man be om ursäkt om man  
 S: ja  
 F: om man gör nånting fel  
 S: ja  
 F: ja:å

I ex. 16 kan F frasen *be om ursäkt* men är osäker på den och vill kontrollera att hon använt ett korrekt och idiomatiskt uttryck vilket hon gör med direkt begäran om hjälp genom ordet *eller* som placeras efter frasen. Frågan är avsedd som en verklig fråga som kräver svar, i stället för att endast markera osäkerhet (se 8.1.1), vilket framgår av att F inte nöjer sig med S:s accepterande *mm* utan upprepar frågan om det är *be om ursäkt* man ska säga i sådana situationer som hon avser. I ex. 16 markerar F inte någon viss del av frasen som problematisk utan koncentrerar sig på frasen som helhet. Då S accepterar uttrycket försäkras F sig ännu en gång om att det är just i situationer där man har gjort fel som man ber om ursäkt. I ex. 16 har F inte problem att få ett innehåll förmedlat utan vill kontrollera att hon

uttrycker sig korrekt och idiomatiskt, enligt målspråkets formella och stilistiska normer. Liknande problematiska situationer diskuteras närmare i avsnitten 8.3.2 (korrekthet) och 8.3.3 (komplexitet).

## 8 ANVÄNDNING AV KOMMUNIKATIONS-STRATEGIER

Jag koncentrerar mig främst på två kategorier av KS, intralingvala och interlingvala strategier (se kap. 5). Intra- och interlingvala strategier hör till genomförandestrategier som är avsedda för att möjliggöra fortsatt interaktion om det pågående temat och som således också skapar möjligheter till inläring (se 5.3). De är verbala strategier, vilket gör det möjligt att analysera dem i audiobandningar som mitt material består av. Jag granskar intra- och interlingvala KS ur olika synvinklar. I avsnitt 8.1 diskuterar jag intralingvala och i avsnitt 8.2 interlingvala strategier och vad som är typiskt för användningen av dem i det studerade materialet. I avsnitt 8.3 granskar jag hur intra- och interlingvala KS kan användas för att nå olika dimensioner i språkbruket: flyt (8.3.1), korrekthet (8.3.2) och komplexitet (8.3.3). I avsnitt 8.4 förs en sammanfattande diskussion.

Exemplen i detta kapitel är valda så att de presenterar användningen av olika strategityper i materialet och vilka problemlösningsmöjligheter inlärare kan välja mellan då de har problem i andraspråksproduktion. Däremot är de inte valda enligt informanternas individuella preferenser och beskriver således inte de enskilda informanternas strategibruk eller likheter och skillnader mellan olika informanter. Jag studerar de enskilda KS ur en kvalitativ synvinkel och har inte räknat deras förekomst i materialet. Både inom intralingvala och inom interlingvala KS finns det dock en strategi som används märkbart oftare än andra KS av den typen. Då det gäller intralingvala strategier är det en strategi som används överlägset oftare än alla andra intra- eller interlingvala strategier, nämligen direkt begäran om hjälp. Bland interlingvala strategier är kodväxling klart vanligast. Skillnaden mellan användningstätheten för dessa två strategier och andra intra- respektive interlingvala strategier är iögonenfallande då man går igenom materialet. Dessutom kombineras dessa strategier ofta med varandra, vilket delvis förklarar att båda förekommer så ofta.

### 8.1 Användning av intralingvala kommunikationsstrategier

Den kvantitativa överblicken i avsnitt 7.1 visar att intralingvala strategier är den vanligaste kategorin i det studerade materialet. Med hjälp av intralingvala strategier kan inläraren hålla sig till målspråket även om han inte kan eller kommer ihåg alla ord och uttryck som behövs. Intralingvala strategier är därför viktiga om man vill lära sig använda språket så att man klarar sig även i problematiska språkanvändningssituationer också då man inte har andra gemensamma

språk med sin diskussionspartner än målspråket. I FinTandem har deltagarna alltid åtminstone två gemensamma språk, målspråket respektive det egna modersmålet. Att informanterna trots detta väljer att oftare använda intra- än interlingvala KS visar att de till största delen strävar efter att kunna använda ett språk åt gången, vilket också är avsikten i tandem (se 3.4).

### 8.1.1 *Direkt begäran om hjälp*

Direkt begäran om hjälp kombineras i det studerade materialet med de flesta andra intralingvala, interlingvala och också paralingvistiska strategier och används på olika sätt. Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2007: 55) diskuterar självreparationer, som delvis innefattar samma fenomen som i min studie definieras som KS (se 5.1). Enligt dem kan självreparationer (t.ex. upprepningar av det som man sagt) användas både för att ta fasta på ett problem i yttrandet och för att planera yttrandet vidare (ibid.). De olika sätt på vilka informanterna i studien använder direkt begäran om hjälp påminner om detta: direkt begäran om hjälp kan användas (i) som explicita frågor som kräver svar, (ii) för att markera osäkerhet och kontrollera att man har uttryckt sig korrekt och (iii) för att skaffa sig mer tid att formulera sig.

I min indelning av strategityper utgår jag från det språk som KS grundar sig på: målspråket eller andra språk. Eftersom direkt begäran om hjälp i den taxonomi för KS som jag använder (se 5.1.2) kategoriserats under intralingvala strategier har jag beaktat endast begäran som framförs på svenska. Direkta frågor på finska behandlar jag som en del av kodväxling under interlingvala strategier (8.2.1). Direkt begäran om hjälp kan uttryckas på många olika sätt: *vad är det (på svenska)*, *hur säger man (på svenska)*, *vad heter det (på svenska)*. Olika varianter i fråga om t.ex. ordföljd är vanliga i det studerade materialet. I materialet förekommer också ofullständiga kortversioner av alla dessa uttrycksmöjligheter, t.ex. *vad är*, *vad*, *hur*. Jag har också räknat explicita kommentarer om att man inte kan något, t.ex. *jag vet inte vad det är på svenska*, som direkt begäran om hjälp eftersom inläraren även då explicit tydliggör att han inte kan något och således behöver modersmålstälarens hjälp. Också ordet *eller* kan i vissa kontexter tolkas som direkt begäran om hjälp då det syftar på att talaren misstänker att det finns andra (lämpligare) sätt att uttrycka det som han sagt.

Fastän direkt begäran om hjälp enligt definitionen innebär explicit begäran om hjälp av samtalspartnern visar analysen av mitt material att den kan ha flera subfunktioner. Den tydligaste är att den fungerar som explicit fråga om något uttryck på målspråket, dvs. signalerar explicit att inläraren har problem i språkproduk-



tionen och vill ha hjälp med att lösa problemet (se 5.3.1). Denna typ av direkt begäran om hjälp kombineras oftast med andra KS:

**(17) Par 3 samtal I 06.14**

F: nå min / systers va e / alltså den mannen som hon e

S: ja / (din) systers make

F: make

S: ja

F: okej / a: han jobbar i finnmatkat

S: jaha

I ex. 17 markerar F problem i språkproduktionen med hjälp av pauser. Hon använder direkt begäran om hjälp *va e*, och för att S ska kunna förstå vilket begrepp hon vill ha ett uttryck för förklarar F det med en parafra *den mannen som hon e*. Efter att S har erbjudit henne det sökta ordet *make* upprepar F det. Att man upprepar nya ord är ett tecken på medveten strävan efter att lära sig, alltså intentionell inläring (Viberg 2004: 197). Det är vanligt bland informanterna i studien att de upprepar det uttryck som deras partner erbjudit dem, vilket fungerar som en LS som ska hjälpa dem att ta till sig den nya kunskapen och komma ihåg den. I sin studie om LS vid ordinläring och deras förhållande till inlärningsresultat konstaterar Gu och Johnson (1996: 668) att muntliga repetitioner korrelerar positivt med inlärningsresultat.

Direkt begäran om hjälp kan också kombineras med andra KS så att den placeras efter dem:

**(18) Par 2 samtal I 42.27**

F: de dä- t seinäkiipeily [va] sku du va sku de kunna heta på svenska

S: [ja ] de e nog vägglättring

(som e) va du dit de här vattentornet

F: jo

I ex. 18 markerar F problem med hjälp av avbrott och tvekljud som följs av kodväxling till modersmålet finska. Direkt begäran om hjälp kommer här först efter den andra strategin och förstärker kravet på att S ska reagera på den problematiska situationen genom att erbjuda det korrekta uttrycket på svenska. Utan direkt begäran om hjälp skulle det ha varit möjligt för S i ex. 18 att inte reagera på F:s problem att uttrycka sig på svenska utan således koncentrera sig endast på innehållet. I tandem är det vanligt att modersmålstalaren reagerar på det som inlärraren markerar som problematiskt men inte på det som inte markeras (Apfelbaum 1993: 193). Då F använder direkt begäran om hjälp som en direkt fråga krävs det svar av S, som i ex. 18 först svarar på frågan och sedan koncentrerar sig på innehållet och för diskussionen framåt genom att ställa en innehållsfråga till F. Även F orienterar sig mer mot innehållet och svarar jakande på S:s fråga och upprepar inte det uttryck som hon just fått veta av S. I ex. 18 använder F inte LS och

orienterar sig således inte lika mycket mot språkinlärning som i ex. 17 där F upprepar ordet som hon får av S.

Funktionen explicit fråga kan också förekomma efter att S inte reagerat på att F har markerat problem i språkproduktionen:

**(19) Par 3 samtal I 29.17**

F: vi äter / ris

S: ja

F: va e de

S: ris- alltså e de ris eller risgrynsgröt

F: alltså de hä

S: bara ris

F: (vita) puuro

S: (jaså) risgrynsgröt e de

F: gh ris ((småskrattande))

S: ris gryns gröt

F: SKRATTAR

S: okej säg efter mig

F: ris gryns

S: (ris)

F: gryns gröt

S: gryn

F: ris gryns gröt

S: (du vet de) jä

F: okej

S: ris gryns gröt

I ex. 19 markerar F problem i språkproduktionen med en paus. Då F inte kommer på uttrycket försöker hon få veta det av S genom att säga början av det sökta uttrycket, *ris*. Då S reagerar på detta endast med att säga *ja* men inte erbjuder något lämpligt uttryck, ställer F en direkt fråga om vad hon ska säga på svenska. Efter detta följer en betydelseförhandling då S inte är säker på vad F menar och således inte kan svara på frågan. Situationen löses upp genom att F använder kodväxlingen *puuro* (sv. gröt) till finska. S kan då berätta för henne att det ord som hon söker är *risgrynsgröt*, varefter den metalingvistiska diskussionen om ordet och dess uttal fortsätter då F inte har uppfattat ordet korrekt och således inte kan upprepa det. Denna sekvens visar hur parterna efter att ha löst problemet i interaktionen så att de förstår varandra (innehåll) koncentrerar sig på språket (form) och F:s inlärning av nya uttryck på svenska. Inlärarna i studien använder direkt begäran om hjälp för att uppmärksamma sin partner på att de vill koncentrera sig på den språkliga formen även i situationer där parterna förstår varandra. Detta visar att de orienterar sig mot inlärning (Lilja 2010: 209). Förstärkande direkt begäran om hjälp där modersmålstälaren koncentrerar sig på innehållet och inläraren vill fästa mer uppmärksamhet vid korrekthet diskuteras närmare i avsnitt 8.3.2.

Direkta frågor som är avsedda för att inläraren ska få veta ett obekant uttryck av modersmålstalaren är inte det enda sättet på vilket man kan använda direkt begäran om hjälp. Den andra funktionen hos denna KS är att man använder den för att kontrollera om man har uttryckt sig korrekt och samtidigt försäkra sig om att man blivit förstådd:

**(20) Par 1 samtal II 1.00.19**

F: ja vi va- i lördags så va vi där / va hete de bowling eller va de [e ] på svenska

S: [mm] mm

F: bowling (e de)

S: ja

F: å sen söndag morron (så) gör de så ont i ryggen

I ex. 20 markerar F problem med hjälp av en paus. Denna följs av en direkt begäran om hjälp som används för att skaffa mer betänketid (se diskussionen nedan), vilket hjälper henne att komma på ordet *bowling*. F är dock osäker på om det är det ordet som man använder i svenskan och försäkrar sig om detta med hjälp av en ny direkt begäran om hjälp *eller va de e på svenska*. Efter S:s jakande svar *mm*, där det är oklart om hon menar att hon förstår eller att F har sagt rätt, försäkrar sig F ytterligare en gång om att det verkligen heter *bowling*. Rost-Roth (1995: 91ff.) talar om producentkontroll då talare (inlärare eller modersmåls-talare) använder frågor för att försäkra sig om att samtalspartnern har förstått det som de sagt. Frågor som den som ställs i ex. 20 fyller samma funktion, trots att det i detta fall inte handlar endast om förståelse (innehållet) utan också om den språkliga korrektheten (formen), då F kontrollerar om hon har lyckats uttrycka sig korrekt på målspråket.

Den tredje funktionen som direkt begäran om hjälp kan användas för är att skaffa mer betänketid så att man har möjlighet att komma på det uttryck som man söker. Ifall man inte kommer på hur man ska säga kan situationen förändras så att direkt begäran om hjälp fungerar som problemmarkering eller explicit fråga:

**(21) Par 4 samtal I 12.36**

F: man kan int göra vissa saker att [om ] man inte vill liksom sära nån

S: [mm] mm

F: eller vara / va heter de: / oartig

S: mm

I ex. 21 markeras problem i språkproduktionen med paus, direkt begäran om hjälp och ytterligare en paus varefter F kommer på ordet *oartig* som hon söker. I ex. 21 kan direkt begäran om hjälp anses ha en dubbelfunktion. Å ena sidan skaffar F sig mer betänketid som hjälper henne att komma på ordet *oartig* som hon söker. Samtidigt kan direkt begäran om hjälp i detta fall också tolkas som direkt fråga som S skulle ha kunnat svara på ifall hon hade förstått av kontexten vilket ord som orsakat problem för F innan F själv kom på ordet. Den slutgiltiga funktionen

som direkt begäran om hjälp har är alltså beroende av kontexten och av båda partnernas deltagande i interaktionen. Därför baseras min tolkning av vilken roll som direkt begäran om hjälp spelar i interaktionen på hela sekvensen och på båda partnernas repliker och reaktioner i den. Det är inte möjligt för en forskare att veta vad som har varit informantens ursprungliga syfte med strategin. Tolkningen måste således baseras på det som är synligt i materialet, på hur deltagarna har tolkat det och hur de reagerar på situationen.

**(22) Par 4 samtal III 22.32**

F: ja ja va ju me / i i ä va hete de bröllopsmäs

S: jaha

F: ja ja e här

Även i ex. 22 får F mer tid att tänka då hon använder direkt begäran om hjälp, och ordet *bröllopsmäs* som hon sökt följer genast efter den. I ex. 22 lämnas det inte något utrymme för S att svara på F:s fråga och det är inte heller troligt att hon utgående från kontexten skulle kunna avgöra vilket ord F söker. Denna typ av direkt begäran om hjälp är formulerad som en fråga men man märker då man granskar den ur interaktionens synvinkel att den egentligen inte fungerar som en fråga till samtalspartnern (jfr Brouwer 2003: 537, 539). I ex. 22 används direkt begäran om hjälp för att F ska kunna skaffa sig mer tid att tänka och formulera yttrandet. I denna typ av sekvenser fungerar direkt begäran om hjälp som utfyllnad i en betänkepaus och ger på det sättet F mer tid att tänka utan att det blir en lång paus i samtalet. Denna funktion påminner om olika problemmarkeringar (pauser, tvekan) som gör det klart för samtalspartnern att talaren söker ett uttryck, men samtidigt håller direkt begäran om hjälp kommunikationen igång så att det inte blir en paus i samtalet utan så att talaren kan behålla ordet.

Man kan också kombinera flera funktioner av direkt begäran om hjälp i en sekvens:

**(23) Par 4 samtal I 19.37**

F: ja ja hon ha ju liksom ö granskat i ö va hete de virk / hete de virk å stickbeskrivningar

S: åjdå va roligt

I ex. 23 fungerar den första direkta begäran om hjälp som en fråga som kombineras med början av det uttryck som F söker, på samma sätt som i ex. 19 ovan, eller också som ett sätt att skaffa sig mer betänketid (jfr ex. 21–22) vilket dock inte resulterar i ett korrekt uttryck. Efter en paus använder F igen direkt begäran om hjälp, men denna gång kombineras den med ett förslag till vad man ska säga och denna begäran om hjälp fungerar alltså som kontroll av att det man säger är korrekt (jfr ex. 20). Eftersom F har kommit på ett korrekt uttryck accepterar S hennes förslag och kommenterar inte språket utan koncentrerar sig i sin replik på innehållet i diskussionen.

Eftersom problemmarkeringar gör båda parterna medvetna om inlärarens problem i språkproduktionen är det också naturligt att dessa problem kommenteras explicit genom att inläraren frågar hur man ska säga, dvs. genom att använda direkt begäran om hjälp. Direkt begäran om hjälp kan brukas i olika funktioner vilket gör att man kan använda den i olika kontexter. Såsom framgår av exemplen i detta avsnitt kombineras direkt begäran om hjälp ofta med andra KS. Den förekommer följaktligen också i samband med exemplen i de följande avsnitten där analysen fokuserar på andra KS.

### 8.1.2 Parafras

Parafras är en omskrivning av ett uttryck med hjälp av en fras. Parafraaser är alltså längre förklaringar till ett problematiskt ord eller uttryck. Då man använder parafras är utgångspunkten det begrepp som man försöker förmedla. Då man inte kan eller kommer ihåg det korrekta språkliga uttrycket för begreppet förklarar man det och på sätt och vis definierar eller beskriver det begrepp som man inte hittar ett uttryck för. Skillnaden mellan parafras och omstrukturering (se 8.1.5) är att parafraaser kan användas utan att själva syntaxen i yttrandet ändras medan omstrukturering innebär ett avbrott och en ändring i en redan påbörjad strukturering. Om sekvensen med en parafras inte markeras som problematisk med pauser, tvekan e.d. kan den uppfattas som flytande tal och problemet kringgås obemärkt (jfr 5.3.1). I GERS (2009: 27) nämns detta som tecken på avancerad språkförmåga. Även problemmarkerade parafraaser kan fungera så bra att inläraren inte behöver modersmålstalarens hjälp utan klarar av situationen med dem:

**(24) Par 5 samtal I 40.01**

S: hon har ingen pojkvän (nu då)

F: nä int int just nu

S: nä

F: hon hade en / en som / som hon bodde med / under eller i fyra år nästan fem [år] men

S: [jå]

F: men nu e hon ensam

S: mhm

I ex. 24 är det ordet *sambo* som orsakar problem för F. Hon har redan tidigare under samtalet använt omstrukturering (se ex. 38 i 8.1.5) för att kringgå samma problem. På samma sätt som vid omstruktureringen markerar hon även i ex. 24 problemet med hjälp av pauser och löser sedan upp situationen med att förklara ordet *sambo* som någon som man bor med. S reagerar inte på F:s problemmarkering och F kommer inte med någon direkt begäran om hjälp så situationen löses upp utan att F får veta det korrekta ordet. Lösningen i ex. 24 är effektiv med tanke på interaktionen då S förstår vilket innehåll som F vill kommunicera. Med tanke på inläring av det problemmarkerade uttrycket fungerar denna sekvens inte

lika bra eftersom F inte får veta det uttryck som hon har problem med och således inte får möjlighet att lära sig det. Hon orienterar sig inte mot inläring t.ex. genom att fråga om uttrycket trots att det orsakar problem i språkproduktionen redan andra gången, utan nöjer sig med att kunna meddela budskapet och fortsätta interaktionen. Denna tudelning i fråga om vad man koncentrerar sig på i olika sekvenser, interaktion eller inläring, och vilka intentioner som informanterna har i de olika situationerna diskuteras närmare i avsnitt 8.3.

Parafraser kan också kombineras med andra KS. I det studerade materialet kombineras parafras oftast med direkt begäran om hjälp som betonar att man inte kommit på det första alternativet som man tänkt säga och därför krävs reaktion och hjälp av partnern. I ex. 25 används förutom direkt begäran om hjälp också kodväxling:

**(25) Par 4 samtal I 26.17**

F: de e den här va hete de mmm va hete de på svenska soveltuvuus att man liksom /  
granskar om om du passar

S: lämplighette(st)

F: lämplighette(st e) ja

I ex. 25 kombinerar F tre olika KS i sin replik. Hon börjar med en direkt begäran om hjälp som första gången används utan föregående pauser och som kan tolkas som ett sätt att skaffa sig mer betänketid (se 8.1.1). Den andra begäran är en tydlig fråga som kräver svar och den kombineras med kodväxling till finska. Eventuellt misstänker F att ordet *soveltuvuus* (sv. lämplighet) kan vara svårt för S och därför förklarar hon det också med en parafras där hon berättar vad man gör i ett *lämplighetstest*. Denna kombination av KS leder till att S kan svara på frågan och ge det korrekta uttrycket som F sedan upprepar.

Ett sätt att förklara vad man menar är att använda negation, att berätta vad man inte menar. Detta görs med hjälp av en negerande fras, vilken räknas som parafras. I det finska skolsystemet finns det två huvudsakliga vägar som man kan välja mellan efter grundskolan: gymnasium eller yrkesskola, och denna tudelning använder F i ex. 26:

**(26) Par 3 samtal I 16.15**

F: ja han ha varit i alltså (han ha) han har studerat i / int i gymnasiet utan i

S: yrkesskolan

F: yrkesskolan ja

Efter att ha markerat problem i språkproduktionen med paus använder F i ex. 27 en parafras som innehåller en negation *int i gymnasiet*. Eftersom det finska skolsystemet är bekant för både F och S hjälper detta S att förstå att F menar *yrkesskola*, som S avslutar F:s mening med. F upprepar ordet *yrkesskola* och ett *ja* som bekräftar att det är det ord som hon har sökt.

8.1.3 *Approximation*

Jag delar in approximation i två typer: innehållslig approximation och formell approximation. Innehållslig approximation innebär att man utgår från närliggande begrepp som man anser vara tillräckligt likadana för att man ska kunna förmedla budskapet med hjälp av dem när man inte kommer på den korrekta benämningen för det begrepp som man egentligen vill använda. Man kan använda ett mer omfattande begrepp som täcker även den innebörd som man vill framföra:

**(27) Par 1 samtal III 36.07**

F: å internet funkar int idag

S: e de sant

F: ja: ja vet int va e de

S: e de int voas som har ofta nå såna problem

F: tidigare ja men nu / i höstas så laga de de dä nya /

S: ja

F: internet ((osäkert))

S: okej

F: men å de ha funkat jättebra men idag så

I ex. 27 berättar F om problem med *internet* som hon sedan också använder som approximation då hon troligen avser *internetförbindelse*. Min tolkning att *internet* inte är exakt det uttryck hon har tänkt använda förstärks av den osäkra prosodin då F använder ordet. Approximationen är förståelig och S erbjuder inte något mer lämpligt uttryck utan accepterar den. Därför fortsätter F att berätta om det aktuella temat. I ex. 27 fungerar *internet* som överbegrepp för allt som krävs för att man ska kunna använda det, t.ex. förbindelsen, webbläsaren osv. Förutom att använda uttryck för ett överbegrepp kan man också använda generaliseringar:

**(28) Par 6 samtal III 27.44**

F: men men de e de e nästan tio kilometer om du går där där tillbaka / de e (nog) svårt att att gå i i i skogen

S: jaha

F: stenar å å

S: ja

F: å å / andra möjliga / förhinder

S: SKRATTAR men nog va de nog var de längre än fyra kilometer nog va de (xxx) tie kilometer

I ex. 28 beskriver F sådant som gör det svårt att promenera i skogen och ger exempel på det. Först nämner han stenar och då han ska fortsätta uppstår det problem i språkproduktionen som F markerar med upprepningar och pauser. Här kan man tänka sig att t.ex. *rötter* eller *ris* kunde vara de ord som han söker. F löser upp situationen med att göra en generalisering (*förhinder*). I ex. 28 finns också drag av formell approximation (jfr ex. 31 och 32) då F använder ordet *förhinder* i stället för *hinder* som skulle motsvara den konkreta innebörden som han avser. Liksom i ex. 27 accepterar S även i ex. 28 F:s approximation som

sådan och kommenterar inte den eller ordvalet utan fortsätter på det ursprungliga temat om hur lång en viss rutt är. Detta är inte alltid fallet utan användningen av approximation kan också leda till att S erbjuder det korrekta ordet:

**(29) Par 4 samtal I 13.52**

F: de va jättenoga att när man köpte blommor att att man ska allti / köpa (vänta nu) hur va de va de ojämn siffra blommor [(va de)] ja e (inte) helt säker på men ojämn eller jämn

S: [ojämnt]

F: men att de va liksom alltid samma / att annars sku de liksom / förorsaka nån / dåli:g int-nå int karma men l:ycka ((osäkert))

S: ja ja de sku ge otur

F: otur ja

S: jaha

I ex. 29 använder F ett ord med liknande innebörd. Hon markerar problem med hjälp av paus, förlängt tvekande uttal och genom att först använda ordet *karma* som hon också explicit kommenterar med att det inte är exakt det som hon vill säga. Också *lycka* markeras som osäkert genom förlängt *l*-ljud i början och osäker ton. S reagerar på detta och erbjuder F ett mer lämpligt ord, *otur*, som F också upprepar i sin följande replik. Till skillnad från i ex. 27 och 28 får F alltså här det korrekta uttrycket av S och således möjlighet att lära sig vilket uttryck som passar in i den aktuella kontexten.

Sekvenser där man använder uttryck som syftar till ett begrepp som har snävare innebörd än det begrepp som man egentligen söker en benämning på är inte så vanliga i det studerade materialet, men de finns också:

**(30) Par 7 samtal I 36.44**

F: men också vi har dialekter ö i XXX

S: mm

F: där min // ö / um ö familj SKRATTAR ((litet osäkert))

S: ja

F: familjen bor / ö där man talar mycke bred finska

I ex. 30 är det inte sin kärnfamilj som F talar om utan egentligen sin släkt, men då hon inte kommer på det korrekta uttrycket använder hon ordet *familj*. Ordet markeras som problematiskt med flera pauser och tvekande samt med osäker prosodi och skratt. Efter att S har accepterat F:s ordval med ett jakande svar upprepar F det igen i sin sista replik.

Den andra typen av approximation, formell approximation, är ett fenomen som andra forskare inte har diskuterat eller haft med i sina taxonomier men som kan identifieras i mitt material. Medan innehållslig approximation gäller näralligande begrepp, används i formell approximation ord som till formen, i mitt material alltså fonetiskt, liknar det ord som man söker. Det kan vara ett ord som uttalas



nästan likadant som det sökta ordet, och ibland ligger också betydelserna nära varandra:

**(31) Par 7 samtal II 04.10**

F: men nu vi har inte: / erbjudit va e de  
 S: bjudit  
 F: bjudit  
 S: mm  
 F: bjudit // inte vänner  
 S: mhm  
 F: men vi sade att kanske (får de) bjuda en vän från dagis  
 S: ja

**(32) Par 7 samtal III 02.44**

F: men vi måste: m / hhh (va e de) t ä h // först / ö / dom tänkte att vi måst köra / [hit]  
 S: [ja ] att ni  
 sku köra [in där ja]  
 F: [jä ] mm-hm men vi måste eh förändra va e de  
 S: eller ändra  
 F: ändra ändra  
 S: mm  
 F: å ja så att vi ska / kö- köra där

*Erbjuda* och *bjuda* (ex. 31) samt *förändra* och *ändra* (ex. 32) ligger både till formen och semantiskt tämligen nära varandra. Betydelsen hos *bjuda* definieras i *SO* (2009) ”på egen bekostnad ställa (ngt förmånligt) till förfogande för ngn” med exemplet ”bjuda hem” vilket F avser i ex. 31. *Erbjuda* definieras ”ge (ngn) möjlighet att komma i åtnjutande av” (*SO* 2009). På samma sätt ligger ordparet *förändra* och *ändra* både semantiskt och till formen nära varandra, enligt Reuter (1986) är de praktiskt taget synonyma. De kan i många kontexter användas i samma betydelse men i ex. 32 är innebörden någonting konkret som kräver aktivitet av subjektet (*vi*) och därför passar *förändra* i detta fall inte in i kontexten (jfr Reuter 1986). Att betydelserna ligger så nära varandra kan vara en orsak till att andraspråksinlärare, såsom informanterna i min studie, kan ha svårt att veta vilket ord som de borde använda. Jag anser dock inte att det är den innehållsliga likheten som leder till att F använder dem utan att den primära orsaken finns i den liknande formen, att orden låter så likadant. F vet att ordet är någonting liknande som det hon säger, men är i båda fallen medveten om att hon inte sagt helt korrekt, vilket framgår av att approximationen i båda exemplen följs av direkt begäran om hjälp. Eftersom orden liknar varandra både till formen och till innehållet kan S förstå vad F menar och erbjuda F det korrekta uttrycket. I båda exemplen upprepar F flera gånger ordet som hon fått av S, vilket visar orientering mot inläring.

I de fall där orden ligger både till formen och semantiskt nära varandra kan man diskutera vilken aspekt som orsakat approximationen. Det finns dock även fall där

det är entydigt att det är den formella likheten, det liknande uttalet (och skrivsättet) som orsakar approximationen:

**(33) Par 8 samtal II 40.18**

F: ö nu ja märkte att / när vi bantar- e de ((frågande))

S: bandar

F: bandar

S: bandar

F: de e svårt att tala s- (svenska) de e svårare

S: ja

F: än vanligast

I ex. 33 kan man anta att det är den formella likheten som leder till approximationen eftersom *banta* och *banda* inte ligger semantiskt nära varandra. Såsom i ex. 31 och 32 följs approximationen även denna gång av direkt begäran om hjälp för att ta reda på hur man ska säga (eller kontrollera om man sagt korrekt), och igen upprepar F det nya ordet för att memorera det. Förutom F upprepar även S ordet en gång till, vilket fungerar som bekräftelse på att F har uppfattat och producerat ordet korrekt. Modersmålstalarens bekräftelse och upprepning förbättrar också möjligheterna till inläring jämfört med om endast inläraren upprepar det obekanta ordet (Apfelbaum 1993: 150).

Approximation påverkas av både semantiska och formella likheter mellan olika uttryck. Då inlärare inte kommer ihåg eller kan just det uttryck som de behöver kan de lösa problemet genom att använda liknande uttryck där den semantiska eller formella likheten (enligt dem) räcker till för att förmedla innehållet. I vissa fall där uttrycken är både semantiskt och till den språkliga formen nära varandra kan det vara omöjligt att definitivt avgöra vilken aspekt som lett till approximationen eller om både formen och innehållet har inverkat på den.

#### 8.1.4 *Ordprägling*

Ordprägling innebär påhittade ord som inte existerar i målspråket men som följer dess regler t.ex. fonetiskt. Ordprägling kan vara svår att identifiera eftersom det i vissa fall är mycket svårt att säga om inläraren hittat på ett ord eller om det är fråga om någon form av anpassade främmande ord (se 8.2.2) eller ordagrann översättning (se 8.2.3). I en tidigare studie (Karjalainen 2008a: 141) t.ex. har jag kategoriserat *vätt* som ordprägling, alltså som ett ord som F själv hittar på för att beskriva att någonting är fuktigt. Det kan dock diskuteras om ordet även kunde vara anpassat efter engelskans *wet* eller, kanske litet mer långsökt, en formell approximation av svenskans *våt*. Gränsdragningen mellan olika KS är alltså inte alltid enkel. För att kunna kategorisera KS har jag använt kontexten och partnernas reaktioner som stöd för mina tolkningar.

I ex. 34 förklarar F hur han känner sig då han tränar kampsport. För att förklara känslan kombinerar F direkt begäran om hjälp och en ordprägling:

**(34) Par 6 samtal I 27.15**

F: de e som m hur man säger / ä ä en: // mm / energistråd som går utåt

S: ja just [så ]

F: [man] känner woah

S: jasanya jaha ((småskrattande))

F markerar problem genom tvekanden, pauser och direkt begäran om hjälp. Detta visar att han är medveten om att han har problem att komma på ett lämpligt uttryck. F använder ett sammansatt ord *energistråd* där förledet *energi* är ett korrekt ord som finns på svenska medan efterledet *stråd* är påhittat. Antagligen är det *strålning* eller *ström* e.d. som F menar. S reagerar inte på att ordet inte finns på svenska utan accepterar det. F verkar ändå vara osäker på om han har lyckats beskriva känslan och använder det närmast onomatopoetiska uttrycket *woah* för att göra det. I tandem koncentrerar sig deltagare lätt mer på innehållet än på den språkliga formen (jfr Brammerts & Calvert 2003: 32). Partnerna får också själva bestämma hur mycket de vill koncentrera sig på språket och hur de ska rätta varandras tal. Sekvenser där man explicit behandlar språket initieras oftare av inläraren än av modersmålstalaren (Apfelbaum 1993: 226f). Eventuellt upplever S i ex. 34 att det aktuella uttrycket inte är så viktigt att det behöver leda till en metaspråklig diskussion trots att F har markerat det som problematiskt, speciellt då F inte heller uppmärksammar det med direkt begäran om hjälp. (Se 3.4.)

I ex. 35 används ordpräglingen *mellanarbete* ensam utan att den kombineras med andra KS, och fastän F problemmarkerar den reagerar S inte på att ordet är påhittat:

**(35) Par 8 samtal II 33.56**

F: men ja tror att nuförtiden (de) e så att att att de har kommit mera sådant m / mellanarbete att

S: ja

F: att de finns olika yhteiskristillisiä tilaisuuksia alltså att att att de (e) de har märkte att att ö de måste / mm / göra ett mellanarbete att att

I ex. 35 använder F ordpräglingen *mellanarbete* då hon talar om *samarbete*. F använder ordet två gånger under sekvensen, båda gångerna problemmarkerat med pauser och tvekanden. Trots att S inte reagerar på det den första gången utan accepterar det och antyder med *ja* att hon förstår vad F menar, tvekar F alltså fortfarande då hon använder ordet andra gången. Detta kan också bero på att hon den andra gången behöver ett verb i stället för ett substantiv. F löser detta genom att använda frasen *göra ett mellanarbete* i betydelsen *samarbeta*. I denna sekvens reagerar S inte på F:s problem eller korrigerar henne, så F får inte möjlighet att lära sig de korrekta uttrycken *samarbete* och *samarbeta*. Däremot fungerar

sekvensen ur interaktionens synvinkel. Partnerna förstår varandra och kan fortsätta diskussionen om det pågående temat.

Ordprägling resulterar i ord som inte existerar i målspråket och kan leda till att S korrigerar F eller accepterar dem ifall innebörden är förståelig. I ex. 34 och 35 förstår S vad F menar med ordpräglingen. Om resultatet av ordpräglingen är ett ord som S inte förstår utgående från kontexten måste partnerna förhandla tills de når en gemensam förståelse för att kunna fortsätta samtalet om det ursprungliga temat. Ett sådant fall exemplifieras i fråga om ordpräglingen *vätt* som jag nämnde ovan. Jag har diskuterat fallet med *vätt* i en studie (Karjalainen 2008a: 141) som visar att då partnerna inte förstår varandra har de en längre metalingvistisk diskussion där F använder flera olika KS för att få sin tanke uttryckt så att S förstår vad hon menar. Partnerna fortsätter den metalingvistiska diskussionen tills de når samförstånd och S kan berätta det korrekta uttrycket för F.

### 8.1.5 *Omstrukturering*

Omstrukturering innebär att inlärare då de möter problem i språkproduktionen avbryter sin replik och börjar om från början med en annorlunda formulering. Omstrukturering ska inte förväxlas med parafras trots att det i båda fallen handlar om en längre fras, inte om endast enskilda ord. Då man i fråga om parafraser kringgår problematiska ord/uttryck med längre fraser sker detta ändå på ett sådant sätt att parafraserna passar in i den ursprungliga meningsstrukturen (se 8.1.2). Utan problemmarkeringar skulle det därför inte märkas att man har problem med språkproduktionen. Omskrivningar däremot avbryter det ursprungliga yttrandet och börjar ett helt nytt yttrande som kan vara strukturerat på ett annat sätt. Det är inte endast problemmarkeringarna utan också själva omstruktureringen som antyder problem i språkproduktionen. I avsnitt 8.1.1 nämns att direkt begäran om hjälp ofta kombineras med de flesta andra KS. Omstrukturering utgör dock ett undantag. I det studerade materialet finns endast ett fall där omstrukturering förekommer i samband med direkt begäran om hjälp, och även då först i samband med att F i sin andra replik upprepar frasen som hon har använt som omstrukturering i sin första replik:

#### **(36) Par 3 samtal I 06.51**

F: vi hade // (SKRATTAR) alltså vi ätade i på morgonen

S: va sa du

F: vi ätade på morgonen va e [de]

S: [ja ] frukost

F: frukost (just de) å sen va de också / (hm) hotell som ha[de] fyra (e)

S: [ja] okej ja

I ex. 36 håller F på att berätta vad som ingått i ett resepaket som hon köpt föregående sommar. Då hon inte kommer på ordet *frukost* markerar hon problemet genom paus och skratt varefter hon i stället för att ge ett objekt, vilket början *vi hade* skulle kräva, förklarar vad de gjorde, *ätade i på morgonen*. S uppfattar eller hör inte detta och frågar vad F sade och då upprepar F samma fras som hon använt i omstruktureringen och kombinerar den denna gång med en direkt begäran om hjälp som betonar att hon är medveten om att hon inte kunnat det korrekta uttrycket. F upprepar också det korrekta ordet efter att ha fått veta det av S, och koncentrerar sig även på att lära sig det.

Omstrukturering innebär ett avbrott i syntaxen då man använder ett uttryck som inte passar i den ursprungliga. Orsaken till att omstrukturering vanligtvis inte kombineras med direkt begäran om hjälp är att ett avbrott som följs av direkt begäran om hjälp och en fras som förklarar vad man menar räknas som parafra, inte som en ny början. För att en KS ska klassificeras som omstrukturering i min studie kan den således inte föregås av en direkt begäran om hjälp. En sådan kan dock placeras efter omstruktureringen. Omstrukturering kan förekomma i en längre kedja med olika KS om det gäller en längre förhandling, men det vanligaste är att den används ensam:

**(37) Par 8 samtal II 35.16**

F: å å alla vill ha / ö ö alla vill / gifta sig i kyrkan

**(38) Par 5 samtal I 37.46**

F: å den äldsta e tjugonie som ja sade redan / å han- hon har en // ö å hon hon e förlovad

S: just så

F: ja ja å bor med en en riktig / bra pojke

I ex. 37 är det ordet *kyrkbröllop* som skulle passa in i F:s ursprungliga formulering *alla vill ha* som hon efter pauser och tvekande byter ut mot *gifta sig i kyrkan* då hon inte kommer på ett ord som passar in som objekt i den ursprungliga meningen. I ex. 38 börjar F säga att hennes dotter har en *pojkvän/fästman/sambo* men hittar inte det ord som hon söker och strukturerar då om meningen till att hennes dotter *är förlovad*. Detta passar inte ihop med strukturen *hon har en* som F använder före problemmarkeringen genom pauser och tvekanden eftersom även den strukturen skulle kräva ett objekt.

Sekvenserna i ex. 37 och 38 är typiska exempel på användningen av omstrukturering i mitt material. Eftersom talaren avbryter den formulering som hon först hade tänkt använda men lyckas meddela samma innehåll med en annan formulering finns det inget behov av att be samtalspartnern om hjälp. En orsak till att omstrukturering inte kombineras med direkt begäran om hjälp är att hjälp inte behövs om man lyckats omstrukturera sin replik och på det sättet meddela sitt budskap. I ex. 38 t.ex. kan S först inte reagera på F:s problemmarkering då det

inte framgår av kontexten vad F tänker säga, och efter omstruktureringen finns det inte behov att reagera. Samma informant använder några minuter senare även en parafras för att lösa problemet med ordet *sambo* (ex. 24 i 8.1.2). Också denna gång börjar F med en liknande strukturering som i ex. 38, *hon hade en* och efter problemmarkering använder hon parafrasen *som hon bodde med* som fungerar som objekt i meningen. Exempelen 38 och 24 visar att KS, som fungerar så bra att F kan förmedla sitt budskap utan att S erbjuder henne det korrekta uttrycket, kan leda till att samma uttryck orsakar problem även senare. Därför är det bra för inlärningen att partnern reagerar på varandras problem, åtminstone då liknande uttryck orsakar problem upprepade gånger (jfr diskussionen i 9.1).

Omstruktureringar är någonting som är typiskt för talat språk och trots att de i skriften form kan betraktas som felaktigheter ska talat språk inte ses på samma sätt (Lindström 2008: 27, se även 5.3.1). I talat språk är det vanligt att man byter konstruktioner mitt i ett yttrande så att början och slutet inte passar ihop grammatiskt. De exempel som presenterats ovan och de fall som räknats som omstruktureringar i studien är dock klart problemmarkerade. Förutom genom paus som i sig kunde vara en naturlig del av en omstrukturering som inte beror på brister i språkförmågan markerar informanterna sina yttranden som problematiska genom tvekljud, flera pauser och upprepningar, genom osäker intonation och t.o.m. genom direkt begäran om hjälp. Dessa fall kan betraktas som lösningar på problem i språkproduktion.

## 8.2 Användning av interlingvala kommunikationsstrategier

Interlingvala KS används mindre än intralingvala KS i mitt material men även de förekommer ofta i det. Såsom presenterats i tabell 2 finns det endast en bandning i materialet där intralingvala strategier inte alls används. Största delen av de interlingvala strategier som informanterna i studien använder baserar sig på deras förstaspråk finska, men även inflytande från andra språk förekommer.

### 8.2.1 Kodväxling

Då det gäller interlingvala strategier är kodväxling till modersmålet den klart vanligaste strategin i det studerade materialet. Modersmålet ligger ofta närmast till hands då man söker efter ett ord. Då det egna modersmålet dessutom är det andra gemensamma språket mellan partnerna i FinTandem är det förståeligt att

det är modersmålet som man oftast kodväxlar till. Ex. 39 presenterar en sekvens där kodväxling används ensam, utan andra KS:

**(39) Par 3 samtal I 06.32**

F: å vi / hade de här / (hmh) tarjous  
 S: erbjudande  
 F: erbjudande ja (så) de va ganska billigt (och)  
 S: jaja hur mycke kosta de då (kostar)  
 F: ö alltså en vecka / två personer  
 S: ja

Kodväxling räcker ofta ensam till för att S ska kunna förstå vad som menas och erbjuda det motsvarande ordet på svenska, såsom i ex. 39. Förutom kodväxlingen har S naturligtvis också kontexten som stöd så att hon kan välja det ord som har samma betydelse och som också semantiskt passar in i F:s replik. Genom att utnyttja kontexten undviker partnerna det problem som enligt min erfarenhet som lärare ofta förekommer då inlärare slår upp ord i en ordbok och inte tar reda på vilken kontext de olika översättningsalternativen kan användas i. För *tarjous* ger t.ex. den elektroniska ordboken *MOT Ruotsi 3.0* (2010) som alternativ förutom *erjudande* också t.ex. *anbud*, *bud* och *offert*, som inte skulle passa in i den kontext och innebörd där F vill använda ordet. Det är alltså en fördel för inläraren att ha möjlighet att få veta de problematiska orden av modersmålstalare som också kan ta hänsyn till den aktuella kontexten och just den innebörd som man är ute efter.

Om S inte reagerar på kodväxlingen genom att erbjuda ordet på svenska kan F också lägga till en explicit fråga, en direkt begäran om hjälp. Detta syns även i analysen av kodväxling i pilotmaterialet för denna studie (Karjalainen 2008a) där det framgår att F är mycket mån om att få veta de ord som han sagt på finska även på svenska. Om S inte reagerar på kodväxlingen förstärker F den med en direkt begäran om hjälp. Detta beteende förekommer även i materialet i denna studie där kodväxling ofta används kombinerad med direkt begäran om hjälp, som kan placeras antingen före (ex. 40) eller efter (ex. 41) kodväxlingen:

**(40) Par 1 samtal I 47.29**

F: när ja va liten / så dansade ja balett  
 S: mhm  
 F: å sen va e de dä / taitoluistelu  
 S: äm skrin ja vet int [va de hete på svenska] skrin skrin skrin skridskoåkning  
 F: [SKRATTAR ] okej ja  
 S: nej (xxx) nej konståkning  
 F: konståkning okej ja ja / och sen nej ja ha int gjort något

**(41) Par 7 samtal II 40.21**

F: hiihtää va e de [på]  
 S: [sk]ida  
 F: skida ja barnen har skidat hela vecka

I ex. 40 använder F först direkt begäran om hjälp *va e de dä* som följs av en paus och sedan kodväxling till finska. Det att problemmarkeringen med paus används först efter direkt begäran om hjälp tyder på att begäran här används för att få mer betänketid (jfr 8.1.1). Då F trots att hon funderat en stund inte kommer på ordet använder hon kodväxling till finska. Detta påverkar också den funktion som direkt begäran om hjälp har i denna sekvens, då den nu fungerar som en fråga om vad som är motsvarigheten till *taitoluistelu* (sv. konståkning) på svenska. S kommer inte direkt på en motsvarighet utan måste fundera på svaret en stund och hennes osäkerhet framgår av den explicita kommentaren om att hon inte vet hur man ska säga på svenska. S:s första förslag är *skridskoåkning* (fi. luistelu) som har en mer allmän innebörd än *taitoluistelu*. I sin sista replik kommer hon på den korrekta benämningen *konståkning* som F accepterar genom att upprepa ordet, vilket hon inte gjorde tidigare då S mer osäkert använde ordet *skridskoåkning*.

I ex. 41 placeras direkt begäran om hjälp efter kodväxlingen. Paret har haft en liten paus i samtalet då de har gått från ett ställe till ett annat och F börjar ett nytt tema med kodväxlingen *hiihtää* (sv. skida), som hon markerar som problematisk med en direkt begäran om hjälp som följer kodväxlingen. Till skillnad från i ex. 40 använder hon först kodväxling och frågar sedan hur man ska säga på svenska. Direkt begäran om hjälp visar att F vill ha hjälp av S. Efter att ha fått ordet av S upprepar F det först i infinitivformen *skida* och sedan i supinumformen *skidat* då hon fortsätter sitt berättande.

Det finns några fall där F ställer en fråga på finska i samband med kodväxlingen:

**(42) Par 2 samtal I 26.29**

F: men de e faktiskt riktigt snälla å // ja mikä on rauhallinen

S: lugna

F: lugna jä / lugna djur

S: mm

Sådan begäran om hjälp som sker på inlärares förstaspråk, såsom i ex. 42, har jag räknat som interlingvala strategier och då faller även frågefrasen under kodväxling. Detta beror på att direkt begäran om hjälp annars har kategoriserats som interlingvala strategier, vilket en fråga som ställs på förstaspråket inte är då den inte baserar sig på målspråket. Dessa sekvenser skiljer sig annars inte från sekvenser där direkt begäran om hjälp görs på målspråket (se 8.1.1).

Fenomenet att man kodväxlar en längre fras i stället för endast det ord som är problematiskt för inlärares förekommer i materialet även i andra situationer än i samband med frågor:



**(43) Par 8 samtal II 37.07**

F: de e sådant sak att om man sa att vi träffa i himlen

S: ja

F: de e / (se on) lohduttavaa

S: jå så e de

F: att att ö

S: tröstande

F: tröstande / jå / att vi träffa nån gång

S: ja

I exempel 43 börjar F sin andra replik först med *de e* och upprepar efter en paus samma fras på finska, *se on*, varefter hon också säger på finska ordet *lohduttava* (sv. tröstande) som orsakar problem. Först reagerar S på själva innehållet och håller med om det som F säger. Då F fortsätter med upprepningarna *att att* och tvekan, erbjuder S honom ordet *tröstande* på svenska. F upprepar det, bekräftar ytterligare med *jå* att hon anser att ordet passar för den innebörd som hon tänkt sig och fortsätter sedan sitt berättande.

I vissa fall kan kodväxlingen användas enbart för att få fram budskapet och det är inte inlärarens intention att få hjälp med att säga samma innehåll på målspråket:

**(44) Par 8 samtal I 40.08**

F: me men / barnen / barnen minns inte mm / (nyt) mä sanon tän suomeks

S: mm

F: lapsi unohtaa ne taidot mitä se on oppinu sii[hen mennessä]

S: [aha: ] åj så de kan har lärt sig gå  
så kan de sluta att gå

F: jå jå jos on oppinu puhu[maan] niin / niin ne unohtaa sen

S: [mm ] jåså

F: ja lopulta sitten niinkun kuo[lee] alle kymmenen vanhana

S: [jå ] åj va hemskt då

I ex. 44 markerar F kodväxlingen genom att i sin första replik på finska explicit påpeka att hon tänker säga detta innehåll på finska. Kodväxlingen är ovanligt lång, t.o.m. den längsta i det studerade materialet. F:s explicita kommentar om språkbytet i början av sekvensen, tillsammans med att hon försökt förklara samma innehåll på svenska men haft svårt att hitta lämpliga uttryck, gör det tydligt att hon väljer att meddela budskapet på finska. I denna situation är innehållet viktigare för henne än den språkliga formen och språkinläringen. En orsak till att F väljer att sätta innebörden framom språket kan vara att temat är känslomässigt tungt då det gäller en sjukdom som dödar barn och en av partnerna är gravid vid bandningstillfället. Men andelen interlingvala strategier är också större hos denna informant än hos andra informanter (se tabell 3) och hon använder både inter- och intralingvala KS även då paret diskuterar känsliga eller personliga teman. Därför är min tolkning att det inte är enbart det tunga innehållet som orsakar kodväxlingen utan problem att uttrycka sig påverkar på ett avgörande sätt språkvalet.

Oberoende av vilket tema man diskuterar kan det att man tycker att de problematiska uttrycken är för många leda till att man byter språk för en stund. Sådana situationer förekommer enligt min egen erfarenhet av deltagande i FinTandem ibland, främst just då man är mycket fokuserad på att få fram budskapet smidigt och snabbt och inte vill ha några metalingvistiska funderingar och diskussioner som avbryter koncentrationen på temat. Budskapets känslighet eller allvar kan spela en roll eftersom det kan kännas olämpligt att börja diskutera, fråga och korrigera lingvistiska aspekter medan man försöker säga något som känns svårt eller mycket personligt. Koncentration på innehållet framom formen behandlas mer noggrant i samband med diskussionen om flyt i avsnitt 8.3.1. Längre kodväxlingsavsnitt förekommer dock sällan i det undersökta materialet. Oftast håller deltagarna sig till målspråket och det är på ord- eller högst frasnivå som kodväxling används. Kodväxling i allmänhet kan dock omfatta olika stora delar av diskussionen, från enskilda ord till satser, meningar och ännu större delar (Romaine 1995: 124).

Förutom för att undgå problem i kommunikationen kan kodväxling också användas för att kontrollera att man har sagt något korrekt, inte bara språkligt men också innehållsmässigt:

**(45) Par 2 samtal III 24.37**

S: när har du födelsedag

F: t i oktober

S: mm:m

F: lokakuu

S: jå oktober

//

S: i början eller slutet eller mitten

F: elfte oktober

I exempel 45 kommer F efter litet tvekan ihåg namnet på den månad då hon har födelsedag, och S accepterar hennes svar *oktober*. S kan inte veta om detta är innehållsligt korrekt. Hon kan bekräfta att ett sådant månadsnamn finns men inte att det är den månaden då F har födelsedag. För att försäkra sig om att hon har uttryckt sig även innehållsligt korrekt använder F kodväxling till finska. Kodväxlingen används för att kontrollera att *oktober* motsvarar finskans *lokakuu* så att innebörden blir korrekt. Rost-Roth (1995: 71) diskuterar producentkontroll som inlärare kan använda vid problem i språkproduktionen för att försäkra sig om att det som sagts är förståeligt och korrekt. Hon nämner frågor till modersmålstalare (t.ex. *kan man säga så*) som producentkontroll, och i ex. 45 fungerar F:s kodväxling på samma sätt trots att den inte är formulerad som fråga. Även S tolkar situationen på detta sätt och bekräftar att *oktober* är samma månad som *lokakuu*.

Nuförtiden då kunskaper i engelska blir mer och mer vanliga och engelskan ofta betraktas som *lingua franca* kunde man tänka sig att dess roll i interlingvala strategier skulle vara betydande. Så är dock inte fallet i min studie. Analysen visar att modersmålet är det överlägset vanligaste språket som informanterna kodväxlar till. Enstaka fall av kodväxling till andra språk sker dock. I ex. 46 används först kodväxling till engelska och sedan till finska:

**(46) Par 7 samtal II 12.52**

F: klass ja var e- hade (e de va) / skirt va e de hame

S: öö kjol

F: va

S: kjol

F: kjol ja:å

S: mm

F: åå de var hhh åj ja vet inte ord hakaneula de va lite em / liksom skottis skjor- [kjol]

S: [ja ] som

du hade här

F: ja: å å de öppnade

I ex. 46 kodväxlar F efter en paus och tvekan, som fungerar som problemmarkeringar, till engelska, *skirt* (sv. *kjol*), och fortsätter genast med en direkt begäran om hjälp och kodväxling till finska, *hame*. Det finns också en annan kodväxling, *hakaneula* (sv. säkerhetsnål), till finska i F:s senare replik. Det är tydligt att det är svenska och finska som är deras gemensamma språk och att kodväxling till engelska är ett undantag, trots att det även i fråga om ordet *skottis* (sv. skotsk) kan diskuteras ifall det är finskans *skotti* eller engelskans *scottish* som det anpassade främmande ordet baserar sig på. Exemplet visar också att F är mån om att höra och uppfatta det problematiska ordet korrekt på svenska och då hon inte uppfattar när S säger *kjol* första gången frågar hon igen. Efter att S upprepat ordet upprepar också F det och använder det dessutom i sin följande replik. Det går inte helt utan problem men F producerar ordet korrekt. Detta är alltså en situation där F får möjligheten att lära sig ett nytt ord och tar den till vara. I slutet av sekvensen har hon åtminstone tillfälligt utvidgat sitt ordförråd då hon kan använda ordet *kjol* i sin näst sista replik.

Kodväxling är den vanligaste interlingvala KS i materialet. Den används på flera olika sätt: för att få veta det motsvarande uttrycket på svenska, för att förmedla ett budskap som man inte kan eller orkar berätta på svenska och för att kontrollera att innehållet i det som man har sagt på svenska är korrekt. Kodväxling kan göras till olika språk men det vanligaste språket som informanterna kodväxlar till är deras modersmål finska. Kodväxling kombineras ofta med andra KS, speciellt direkt begäran om hjälp.

8.2.2 *Anpassade främmande ord*

Anpassade främmande ord är ord som baseras på ett annat språk än på målspråket men som har fonetiskt och/eller morfologiskt anpassats till målspråket (se 5.3.2). I det undersökta materialet baseras kodväxling (8.2.1) och ordagrann översättning (8.2.3) oftast på modersmålet. Anpassade främmande ord däremot baseras oftast på andra språk än informanternas modersmål. Då det gäller andra språk är det informanternas språkkunskaper som spelar in, t.ex. om en informant har kunskaper i spanska kan detta synas som influenser av spanska i hans strategi-användning. Ofta är det engelsk påverkan som syns i sekvenserna:

**(47) Par 6 samtal I 13.17**

S: du har haft segelbåt

F: öe de var ö / ja har ingen- ja har räntat

S: just de jä / hyrt

F: hyrt

S: hyrt jä (hyrt)

F: jä

I ex. 47 använder F som anpassat främmande ord verbet *ränta* som antagligen kommer från engelskans *rent*. S förstår vad han menar med detta och erbjuder också det korrekta ordet *hyra* på svenska, vilket F sedan upprepar. Att säga exakt vilket språk det är som finns bakom anpassade främmande ord kan vara svårt. Denna strategi används dock endast av ett par informanter och då det gäller den informant som ex. 47 handlar om, har alla hans anpassade främmande ord ett närliggande engelskt ord vilket stöder tolkningen att också denna strategi påverkas av engelskan. Även den andra informanten som använder anpassade främmande ord har engelska influenser men hon har också kunskaper i spanska vilket ibland syns i hennes språkbruk:

**(48) Par 7 samtal II 33.54**

F: å sen: / men de e / nästan alltid de e traducerat

S: översatt

F: översatt [(över) ]

S: [(eller tolkad)] mm

F: tolkad till s jä till svenska eller finska

Problem i språkproduktion markeras även i sekvensen i ex. 48 genom pauser och förlängda ljud, alltså markörer för tvekan. Eftersom informanten i fråga har kunskaper i spanska (detta framgår explicit i materialet) är det befogat att tolka *traducerat* som anpassning från spanskans *traducir* (sv. översätta). Ordet har anpassats till hur man bildar perfektparticip på svenska. Det framgår av exemplet att S förstår vad F menar med anpassningen. Om hennes förståelse baseras på kontexten, på spanska eller på något annat språk går inte att avgöra men hon gör en korrekt tolkning och säger ordet på svenska, vilket F också upprepar efter henne. Eftersom det är talat språk som partnerna diskuterar i denna sekvens

nämner S också ett annat perfektparticip, *tolkad*, som passar in i kontexten och den innebörd som F försöker förmedla. F upprepar också participet då hon fortsätter på det ursprungliga temat i sin sista replik.

Det att andra språks inflytande är mer frekvent än finskans i anpassade främmande ord tyder på att informanterna har lättare att skilja sitt modersmål från målspråket än att skilja svenskan från andra språk. Det finns dock fall av anpassade främmande ord som baserar sig på finska (se även ex. 52):

**(49) Par 7 samtal I 01.50**

F: ö nu dom / remonterar

S: eller renoverar

F: renoverar ö / arbetsbyrå

S: mm:m

I ex. 49 använder F *remontera* som en anpassning av finskans *remontoida* (sv. renovera). Det kan dock diskuteras huruvida detta ord egentligen hör till anpassade främmande ord då ordet ibland förekommer i informell finlandssvenska (Reuter 1992: 47ff.). Ordet tas upp också i *Finlandssvensk ordbok* (Hällström-Reijonen & Reuter 2008) där man rekommenderar att användningen undviks i betydelsen 'reparera, renovera, restaurera'. Enligt Reuter (1992: 47ff.) härstammar orden *remontera* och *remont* ursprungligen från ryskan men de finns kvar i finlandssvenskan på grund av inflytande från finskan. Verbet *remontera* finns även i dagens svenska som en botanisk term för att 'blomma två gånger om året' eller 'blomma om' (ibid.). SAOL (2006) ger ordet endast den botaniska betydelsen. Betydelsen 'renovera' accepteras enligt Reuter (1992: 49) inte av språkvården men används i informella sammanhang i finlandssvenskan. Jag har klassificerat *remontera* som ett anpassat främmande ord därför att F markerar ordet som problematiskt med en paus, vilket innebär att ordet inte är ett sådant som hon är van vid att använda på svenska. Hon har en stund tidigare kommenterat att brister i lexikon är hennes största problem och att hon i stort sett inte använt svenska på över tio år. Detta stöder tolkningen att strategin baserar sig på finskan. Men hon har också berättat att hon behöver svenska i arbetssammanhang och har svenskspråkiga kollegor. Eftersom ex. 49 är ur en diskussion som handlar om arbete är det därför möjligt att hon har hört någon svenskspråkig använda ordet *remontera*. Även S tolkar dock situationen i ex. 49 så att F inte lyckats komma på det ord som hon sökt. Detta framgår av att hon reagerar på ordet och korrigerar F.

8.2.3 *Ordagrann översättning*

Den mest sällan använda interlingvala KS i studien är ordagrann översättning. Ordagrann översättning innebär att man översätter en lexikal helhet, ett idiom, ett sammansatt ord eller en struktur från ett annat språk (modersmålet eller ett tredje språk) till målspråket. Då det gäller ordagrann översättning är det i mitt material modersmålet som påverkar målspråket:

**(50) par 5 samtal I 49.38**

F: ja fick en ö per ö el / post (elle) elpost

S: e

F: e-post e-post / meddelande idag eller igår å de va en studerande som sa att hon bor i kina å vill delta i kursen å de n- går alldeles bra

I ex. 50 utgår F från det finska ordet *sähköposti*. Hon markerar problem genom tvekande och börjar med det första ledet *el* (fi. sähkö) och markerar sedan problem genom paus. Därefter säger hon även det andra ledet *post* och markerar ytterligare en gång problem genom att upprepa resultatet av översättningen, *elpost*, vilket visar att hon är osäker på den. Det finns också ett otydligt ord före upprepningen, antagligen *eller*, som också det betonar F:s osäkerhet på om hon har uttryckt sig korrekt eller inte. S korrigerar henne och F upprepar det korrekta ordet *e-post* två gånger i sin följande replik. *Elpost* nämns i *Finlandssvensk ordbok* (Hällström-Reijonen & Reuter 2008) som en oriktig finlandism, men i min tolkning utgår jag från att det är finskan som F baserar sin strategi på, inte på finlandssvenskt informellt talspråk, eftersom jag anser att hennes eget modersmål troligtvis ligger närmare till hands, då hon ska snabbt lösa ett problem i språkproduktionen, än en informell varietet av målspråket även om hon någon gång kan ha kommit i kontakt med den.

I det studerade materialet gäller alla problemmarkerade ordagranna översättningar sammansatta ord. I klassificeringen har jag utgått från att ordet har räknats som ordagrann översättning ifall det finns en klar direkt motsvarighet till det (och dess delar) på ett annat språk (finska). Ordagrann översättning kan dock ligga mycket nära ordprägling och skillnaden är inte alltid enkel att göra. Ex. 51 är ur en sådan situation:

**(51) Par 2 samtal III 20.31**

F: (men att) ja ha bara såna där / ähh nyttväxter eller hur sku man säga

S: mm:m

F: som ja har tänkt plantera

Även i ex. 51 är det finskans påverkan som syns som ordagrann översättning av det finska uttrycket. I ex. 51 är det finskans *hyötykasvi* (sv. nyttoväxt) som resulterar i ordet *nyttväxter* som ligger mycket nära det korrekta. *Hyöty* kan översättas med *nytta* och i detta fall råkar det vara endast en vokaländring som saknas

för att F ska komma fram till ett korrekt ord på svenska genom en direkt översättning av det finska ordet. S reagerar inte på denna skillnad utan accepterar F:s strategi trots att F använder även direkt begäran om hjälp efter den ordagranna översättningen för att kontrollera om hon har kommit på ett korrekt uttryck.

Det finns en skillnad mellan den ordagranna översättningen *nyttaväxt* och t.ex. ordpräglingen *mellanarbete* (ex. 36 i 8.1.4). Om man översätter ordleden skilt från finska till svenska resulterar *hyöty* och *kasvi* i *nytta* och *växt*, som F använder för att bilda ordet *nyttaväxt*. *Yhteistyö* däremot resulterar även direkt översatt i *samarbete* då första ledet *yhteis-* motsvaras på svenska av *sam-*, inte av *mellan-* (fi. väli-), och *työ* motsvaras av *arbete*. Ordet *nyttaväxt* är alltså en direkt, ordagrann översättning medan ordet *mellanarbete* inte är det.

Det är möjligt att finska och även andra språk har mer inverkan på svenskan i informanternas språkproduktion än vad som framgår av min analys. Speciellt syntax och andra aspekter som inte behandlas lika explicit som lexikonet lämnas utanför analysen eftersom jag granskar endast sådana sekvenser där F explicit markerar problem i språkproduktionen. I de problemmarkerade sekvenserna i det undersökta materialet gäller ordagrann översättning endast sammansatta ord, inte större helheter såsom idiomatiska uttryck eller strukturer som också kan påverkas av modersmålet eller av andra språk utan att informanterna är medvetna om det och markerar dem som problematiska.

### 8.3 Flyt, korrekthet och komplexitet som mål

Analysen av intra- och interlingvala KS uppmärksammar framför allt hur olika KS används för att lösa problem i språkproduktionen så att problemen inte avbryter interaktionen mellan parterna. Jag diskuterar också hur dessa situationer kan skapa möjligheter till inläring. I avsnitt 8.3 flyttar jag fokus till inlärnarnas intentioner: vad de koncentrerar sig på i de problematiska situationerna och vilka mål de har med strategianvändningen. Även denna analys baserar sig på den språkliga produkten och sekvenser som markerats som problematiska, excerperats och transkriberats för analysen (se 4.2). Jag granskar alltså hur inlärnarna kan orientera sig mot flyt, korrekthet och komplexitet inom sekvenser där de har problem med språkproduktionen. Som stöd för tolkningen av sekvenserna används både kontexten (hela sekvensen och även hela materialet) och båda deltagarnas reaktioner. Jag granskar informanternas intentioner med användningen av KS i relation till tre dimensioner av språkförmågan: flyt, korrekthet och komplexitet (se kapitel 6). Bland de excerperade sekvenserna har jag identifierat sådana där

någon av de tre dimensionerna kan uppfattas som ett mål med strategibruket. Denna del av analysen utgår från att identifiera orientering mot en av dimensionerna och diskutera hur dessa kan uppmärksammas, inte hur ofta varje dimension står i fokus. Därför har jag inte gått systematiskt igenom alla sekvenser där inlärare har problem med språkproduktionen för att avgöra intentionen i dem. Identifieringen av orientering mot en viss dimension är inte alltid problemfri och för att göra den måste man ta hänsyn till hela sekvensen och informanternas reaktioner (jfr 4.2). Orienteringen påverkar hur KS och LS används och kombineras och vilka språkliga eller innehållsliga aspekter informanterna fäster uppmärksamhet vid. Samma KS kan användas för att orientera sig mot olika dimensioner, exempelvis kan kodväxling användas som den snabbaste lösningen att överkomma ett problem i språkproduktion, minimera störningar i den och kunna fortsätta på det aktuella innehållsliga temat om man koncentrerar sig på flyt. Kodväxling kan dock också användas för att koncentrera sig på språkets form, t.ex. tillsammans med en direkt eller indirekt fråga för att skaffa sig mer kunskaper och korrekthet (t.ex. korrekt ordval eller böjning) eller komplexitet (t.ex. ett idiomatiskt sätt att uttrycka någonting). En närmare beskrivning med konkreta exempel på hur orientering mot de olika dimensionerna kan identifieras presenteras i avsnitten 8.3.1 (flyt), 8.3.2 (korrekthet) och 8.3.3 (komplexitet).

Liksom strategier kan även orientering mot dimensionerna vara mer eller mindre medveten för inläraren i den aktuella situationen. I alla sekvenser är det inte möjligt att identifiera en dimension som tydligt fokuseras. Analysen baseras på en tolkning och beskrivning av hur man kan orientera sig mot olika dimensioner. Orienteringen mot olika dimensioner framgår av hur man använder olika KS och LS samt av om man initierar metalingvistiska diskussioner, och i så fall vad som uppmärksammas i dem. Det är viktigt att informanterna kan koncentrera sig på olika dimensioner enligt behov. Språkinläring blir mer effektiv då man får möjlighet att öva alla dimensioner och då man utnyttjar möjligheterna genom att fästa uppmärksamhet vid dem (jfr Nissilä et al. 2006: 46).

Även om utgångspunkten också i denna del av analysen är inlärarna kommer jag också att diskutera modersmålstalarnas roll i de sekvenser där någon av de tre dimensionerna blir föremål för intresset. Genom att fokusera eller förbise någon dimension kan också modersmålstalare påverka hurdana möjligheter inlärare får att utveckla sina kunskaper och färdigheter i målspråket. Därför diskuteras, vid sidan av den intention som inlärare har i användningen av KS, också de element som parterna koncentrerar sig på under hela den aktuella sekvensen. Fokus kan också bytas från en dimension till en annan under sekvensen.



### 8.3.1 *Koncentration på flyt*

Alla informanter i studien kan använda sitt målspråk svenska så pass flytande att de klarar av att delta i ett längre samtal på målspråket. Bandningarna som mitt material består av är i genomsnitt 52 minuter långa (tabell 1) och diskussionen förs på svenska bortsett från de interlingvala strategierna (se 8.2). Enligt min bedömning är en del av informanterna klart mer flytande än andra. Det är dock viktigt att minnas att en del av skillnaderna i flytet kan bero på innehållsliga problem eller utomstående störningar, t.ex. utomstående personer eller någonting överraskande som händer. Dessutom påverkar individuella skillnader också språkproduktionen. Vissa talar även sitt modersmål snabbare eller mer sammanhängande än andra. Ytflyt som man kan räkna t.ex. i ord per minut berättar således inte allt om hur flytande man kommunicerar. Speciellt då det gäller en naturlig, oplanerad dialog med en annan människa i stället för en monolog, såsom instruktionsbaserade berättelser som ofta använts i studier om flyt (t.ex. Skehan 1998: 108ff.; se kap. 6) anser jag kvantitativa mätningar på talhastigheten vara en alltför ensidig mätare på flytet i inlärnarnas språkproduktion. Mitt material är insamlat i situationer där det förutom språkförmågan finns många andra faktorer som påverkar inlärnarnas talhastighet. Även en och samma informant kan prestera olika flyt vid olika bandningsomgångar. Också modersmålstalarens deltagande påverkar det hur interaktionen mellan partnerna flyter. Därför studerar jag hur inlärnarna (och deras partner) koncentrerar sig på flytet i stället för att försöka mäta flytet i ord eller pauser per minut eller på andra sätt kvantitativt utvärdera informanternas flyt i målspråket.

Dialogens flyt beror inte endast på en part utan båda parternas inlägg påverkar hur smidigt samtalet flyter. Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2009) diskuterar utvärdering av interaktion i muntliga prov på gymnasie- och grundskolenivå. Utvärderingen baserar sig på GERS och dess definitioner av kommunikationsfärdigheter. Skribenterna kritiserar GERS för att den ser interaktionen främst ur en förståelsebaserad synvinkel och inte omfattar tanken att deltagarna tillsammans bygger upp en gemensam förståelse i en viss situation genom att använda t.ex. reparationer och uppbackningar (en tanke som är central i samtalsanalys). Detta syns t.ex. genom att reparationer, såsom korrigerande feedback eller omformuleringar av egna yttranden, ses som negativa drag i GERS. (Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2009: 51, 53ff.) Utvärderare i Green-Vänttinens och Lehti-Eklunds (2009: 55) studie värdesatte dock användningen av dessa och andra sätt att skapa en gemensam förståelse som tecken på god interaktion. Även Lennon (1990: 412ff.) påpekar att speciellt vissa typer av självreparationer (som delvis motsvarar KS i min studie), såsom omstruktureringar, inte uppfattas som störande för flytet.

I stället påminner de om modersmålstalets språkproduktion, vilket allmänt ses som ett positivt drag i inlärares språkproduktion.

Enligt Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2007: 58, 79) borde självreparationer ses som viktiga resurser för en andraspråkstalare och som en delkomponent av flyt, eftersom interaktionen blir mer flytande då man använder dem jämfört med att talaren tystnar helt då han får problem. Av samma orsak har jag valt att lyfta fram genomförandestrategier. Reduktionsstrategier för inte diskussionen framåt och skapar inte möjligheter till inläring (se 5.3.3 för närmare diskussion). Jag betraktar problemmarkeringar och KS som störningar i flytet i den ena informantens språkproduktion, men inte nödvändigtvis som negativa för den gemensamma förståelsen och interaktionen mellan parterna. Då informanterna löser problematiska situationer skapas det möjligheter till inläring och därför kan situationerna inte betraktas som enbart negativa i tandem där målet är att lära sig språk. Eftersom interaktion skapas i samarbete mellan samtalsparterna kan det hur flytande interaktionen fungerar inte granskas genom att endast en partners språkproduktion noteras. Eftersom båda parterna inverkar på hur interaktionen flyter och vilka dimensioner som uppmärksammas diskuterar jag även den svenskspråkiga partners del då det är aktuellt.

Alla informanter i studien har under samtal med sin FinTandempartner problem med språkproduktionen. Jag granskar hur de använder olika KS för att lösa dessa problem. Eftersom min analys baserar sig på problemmarkerade KS kan alla analyserade situationer tolkas som störningar i flytet. De gör talaren, lyssnaren (partnern och i det studerade materialet också forskaren) medvetna om planeringsprocessen bakom språkproduktionen och om problem i processen (jfr Lennon 1990: 391). Inom de sekvenser där informanterna strävar efter att lösa problemen kan de dock ha olika intentioner och koncentrera sig på olika dimensioner. Inriktning på flyt innebär att trots att brister i språkförmågan orsakar en viss störning i flytet försöker inlärare (tillsammans med modersmålstalande partner) klara av situationen med så litet störningar som möjligt. Inlärnarna koncentrerar sig alltså i dessa situationer främst på att förmedla innehållet så smidigt som det bara går med de språkliga resurser som de behärskar.

Ett exempel på orientering mot flyt är att man väljer att inte bry sig om att man inte kan det korrekta uttrycket för det innehåll man vill meddela utan nöjer sig med att nå samförstånd om innehållet. I stället för att genom metalingvistiska diskussioner skaffa mer information om målspråket väljer man att koncentrera sig på innehållet, om än språkligt inkorrekt eller inexakt. Skehan (1996a: 48f) kallar sådana fall icke-önskvärd flyt eftersom felaktiga former då kan automatiseras i inlärares språkbruk (se 6.1). Alla dimensioner kan ändå inte fokuseras samtidigt

utan de konkurrerar om inlärarens uppmärksamhet (Skehan 1996a: 50, Lindberg 2004: 66; se figur 3) och det är viktigt att inlärarna uppmärksammar alla dimensioner i något skede (Nissilä et al. 2006: 46). Då man koncentrerar sig på flytande men eventuellt inkorrekt och enkelt språkbruk är målet inte att utvidga kunskaper om målspråket utan att förmedla ett budskap och fortsätta samtalet. Sådana lösningar liknar samtal med modersmålstalare i situationer där inläring inte hör till samtalspartnernas gemensamma mål, t.ex. då man sköter ärenden på andraspråket (se 3.3, figur 1). Ex. 52 visar en sådan situation:

**(52) Par 1 samtal I 48.21**

F: å nu ha vi / mm ja hör till d till den där komitean som eller komit(e) ja vet int va de heter  
men ä: e de januari februari (xxx) så ska vi ha de där XXXdagar  
S: mm

I ex. 52 använder F först ett anpassat främmande ord *komitean* som baserar sig på finskans *komitea* men är böjt enligt svenskans morfologi. Hon är medveten om att detta inte är korrekt, säger ordet på nytt och träffar denna gång närmare det korrekta ordet *kommitté* även om uttalet fortvarande inte är riktigt korrekt. Därefter markerar hon med en direkt begäran om hjälp att hon är osäker på ordet. Direkt begäran om hjälp används i detta fall främst för att markera osäkerhet (se 8.1.1) då F inte stannar upp för att vänta på ett svar utan fortsätter sitt berättande. Det faktum att konstaterandet *jag vet inte vad det heter* följs av ett *men* stärker tolkningen att F inte anser detta ord vara så viktigt att hon skulle vilja stanna upp för en diskussion om det. S försöker inte heller erbjuda F det korrekta uttalet eller bekräfta att F varit nära det korrekta uttrycket utan båda parterna koncentrerar sig på innehållet och på att detta förmedlas flytande.

Inlärare kan också välja att fokusera flytet då det språkliga problemet inte kan lösas med den KS som använts utan skulle kräva ytterligare förklaringar och en längre metalingvistisk diskussion:

**(53) Par 8 samtal III 09.20**

F: vi kommer att hh skriva: / (den) / osituskirja  
//  
S: va e de  
F: nå nå: viktiga papp[er ] på nästa veckan [å ] den den kommer att husen e helt å hållet  
S: [jaja] [ja]  
F: min  
S: just

I ex. 53 markerar F problem genom tvekande och pauser och använder sedan kodväxlingen *osituskirja* (sv. avvitringsinstrument). Därefter blir det en längre paus då F väntar på S:s reaktion, innan S som tydligt inte känner till det finska ordet frågar vad F menar. F använder först parafrasen *viktiga papper* och förklarar sedan innebörden av *viktiga papper* med en längre parafras *den kommer att husen*

*e helt å hållet min.* Hon visar inte tecken på att vilja diskutera det mer exakta uttrycket för detta juridiska begrepp och S försöker inte heller föreslå något uttryck. S kommenterar inte heller det faktum att hon inte erbjuder uttrycket på svenska (jfr t.ex. ex. 40 där S explicit kommenterar sin osäkerhet om det korrekta svenska uttrycket). I ex. 53 koncentrerar båda parterna sig mer på innehållet och på att föra samtalet vidare än på att diskutera den språkliga formen och eventuellt få möjlighet att lära sig ett uttryck. Detta kan påverkas av att uttrycket i fråga är en juridisk term och för att hitta den korrekta motsvarande termen på svenska skulle parterna eventuellt behöva ha hjälp av t.ex. en ordbok.

Informanternas fokus kan också förändras under en sekvens, så att t.ex. uppmärksammande av den språkliga formen (korrekthet och komplexitet) byts mot uppmärksammande av betydelsen (flyt), eller tvärtom. I situationer där parterna först fäster uppmärksamhet vid flytet och förbiser problem med att uttrycka sig korrekt kan de problematiska uttrycken upprepas (se ex. 55). Detta kan kräva att även andra dimensioner uppmärksammas, t.ex. att man måste veta ett korrekt och i den aktuella kontexten lämpligt uttryck för att kunna uttrycka sig. Då man har fått veta uttrycket kan man nå flyt i samtalet i senare skeden. Att man byter fokus från korrekthet eller komplexitet till flyt kan bero på att man märker att uppmärksammande av de andra dimensionerna orsakar större störningar vid flytet än man har beräknat. Ex. 54 illustrerar en situation där F först koncentrerar sig på ett obekant ord (korrekthet), men sedan byter fokus till flyt:

**(54) Par 6 samtal III 03.43**

F: där e en stor äe // hmh / ö / nå näyttö mikä tää on tää

S: jä [de ]

F: [tämä] tämä skriini

S: jä men va heter de på svenska // de heter nog stor / storbild teve storbilds

F: jä

S: skärm

F: (titt) jä

S: eller teve (stor)

F: jä där var tusental- tusentals människor

I ex. 54 använder F kodväxling och ställer på finska en direkt fråga om vad *skriini* (talspråk från eng. screen, sv. skärm) heter på svenska. S måste fundera en stund och är osäker på sitt svar. Han nämner flera alternativ och funderar vilket som passar bäst i den aktuella kontexten. S:s uppmärksamhet är alltså fäst vid att hitta ett korrekt uttryck som passar denna kontext. Därför koncentrerar han sig både på korrekthet och på komplexitet. Innan S kommer fram till vad han tycker att är det bästa alternativet går F dock vidare i sitt berättande. Han koncentrerar sig mer på innehållet och ett flytande framförande än på att hitta ett korrekt uttryck som passar in i kontexten. F upprepar inte heller något av de alternativ som S nämner. I det studerade materialet upprepar inlärarna ofta de nya uttryck som de får av

sina partner. Då F inte gör det i ex. 54 stöder detta tolkningen att han koncentrerar sig mer på flyt. Också det faktum att S är osäker på det mest lämpliga uttrycket kan leda till att F inte upprepar det som S säger. En liknande situation presenteras i ex. 40 där F inte heller upprepar det ord som hon får av S så länge denna verkar vara osäker. Detta tyder på att inlärarna använder upprepning som LS och inte vill lära sig uttryck om de är osäkra på korrektheten.

I ex. 55 presenteras en situation där fokusbytet är det rakt motsatta i jämförelse med i ex. 54. I ex. 55 koncentrerar F och S sig först mest på innehållet (flyt) men efter upprepade problem med ett ord fäster F explicit mer och mer uppmärksamhet även vid korrekthet:

**(55) Par 6 samtal II 17.24**

S: e de nån sån ställe man kan söka

F: ö: jä (du) du kan du kan söka den du till exempel du söker alla bilderna i i i datorn så / e:

S: jä:å

F: (å) systemet i i ö // ö du du kan ö // va en visst å å alla ö / sijainti (hmh)

S: de fin- de finns nåt ställe där alla allti alla bilder finns

F: jä du kan du kan leta efter ö till exempel alla dokumenter eller alla: ö bilder eller alla musik [(xxx)] till exempel när du får du ka- du ha en list å du [kan] ö: ö listan visar ö ö i

S: [jä ] [mm]

F: vilkenä: ä (va e) mikä on (hmh) / var var var den där bilden e

S: jä (de xxx)

F: jä du kan du kanske du kan föl- följa ö: ö:

S: mm:m

F: ö: nåh

//

F: ö:

//

//

F: (jä) o- om du om du de lå- situation (va) mikä (o) paikka / sijaintipaikka

S: ja:a

F: ö: / om de- om det de e olik som det borde vara (du) hittas de (fast) du ser [det] s- så att /

S: [mm]

F: å [(du) ] ä- även om de m de: ö / jä:å en tiiä sanastoa [SKRATTAR (xxx)]

S: [(xxx)] [jä jo ] / nä men

alltså / nu gick ja ju liksom / in ti de där roskakori då

F: jä

S: å sökte där

F: (de söker) där också

S: dä- där tyckte ja int ja hitta nåt

F: aha just så

S: ha du- å du- men finns de nåt annat ställe man kan sök

F: ä: ö du kan söka ö / ö hela från hela datorn

S: jä:

F: datorn innehåller också roskakori

S: jä ja förstår de jä

F: jä jä du kan leta efter ä ö / varje ö ö

S: men de e mycki e de mycki jobb de

F: nä nä nej nej maskin:et gör de du du bara frågar

S: ja

F: ja skulle vilja ha alla alla (mina) bilder

S: alla bilder

F: jä å sen de du har en list [å] å vilken bild å var (e de)  
 S: [m] ja just så  
 F: jä  
 S: jaha nå ja måst (ju) sök  
 F: jä du du kan ock[så] hitta dublikat[er] så  
 S: [jä] [m ] aha mhm  
 F: men (vanli- vanligt) startknappen å å söka  
 S: jä  
 F: va vill du söka / bilder  
 S: just så [jä ]  
 F: [alla] bilder  
 S: jaha

I ex. 55 markerar F i sin andra replik problem i sin språkproduktion med tvekande och en paus. Liksom i ex. 54 använder han kodväxling till finska *sijainti* (sv. [lagrings]plats). S reagerar inte direkt på detta genom att erbjuda F ett svar på hans fråga, men använder i sin följande replik ordet *ställe* som ligger semantiskt nära och kunde användas som motsvarighet till *sijainti*. F reagerar inte på detta indirekta svar (t.ex. genom att upprepa ordet) utan fortsätter förklara hur S kan lösa sitt dataproblem. Han stannar inte upp för att ta reda på det obekanta ordet utan koncentrerar sig på att förmedla innehållet så flytande som möjligt.

Senare under diskussionen möter F igen problem med samma uttryck och då fäster han mer uppmärksamhet vid den språkliga formen eftersom den orsakar upprepade problem, som F markerar bl. a. med direkta frågor och med kommentaren *en tiitä sanastoa* (sv. jag känner inte till ordförrådet). S erbjuder inte honom någon svensk motsvarighet. Antagligen är terminologin kring datorer åtminstone delvis obekant för honom eftersom det i denna diskussion är F som har mest kunskaper om temat och som försöker hjälpa S och ge denne råd. Då F konstaterar att han inte kan ordförrådet kring temat är hans uppmärksamhet fäst vid den språkliga formen. Han kan inte det fackspråk som han skulle behöva (komplexitet) och kan därför inte uttrycka sig korrekt. Då tar S över och förklarar vad han har gjort i sina försök att lösa dataproblemet som F ger honom råd om. S koncentrerar sig alltså i detta skede på innehållet och flytet, inte på F:s problem med målspråket trots att denna har markerat dem på flera olika sätt. Detta visar att det inte är endast inlärarna som styr vilken dimension som partnererna fokuserar. För S är innehållet, att lösa problemet med datorn, mer centralt än den språkliga formen. Dessutom är det omöjligt för honom att hjälpa F med ett fackspråk som han inte känner till.

I sin senare replik använder S igen ordet *ställe*, men han erbjuder inte det som ett direkt svar på F:s upprepade begäran om hjälp. Också F fäster mot slutet av sekvensen igen mer uppmärksamhet vid innehållet och använder inte mer begäran om hjälp trots att han igen skulle behöva det problematiska ordet i sin replik *du kan leta efter varje* där han markerar problem genom tvekljud och en paus.

Yttrandet förblir ofullständigt då S avbryter F:s funderande med en fråga. Trots upprepade problem med ordet *lagringsplats* lyckas F med olika KS förklara för S vad han menar. I slutet av sekvensen använder han en parafras *vilken bild å var e de*.

Det är litet överraskande att F inte uppmärksammar S:s implicita omformulering där denne använder ordet *ställe*. Lightbown och Spada (2006: 125–130) presenterar fyra studier där olika forskare har tittat på bland annat omformuleringar och inlärnarnas reaktioner på dem i olika kontexter. De konstaterar att det att inlärnarna är i en situation där den språkliga formen fokuseras mer än innehållet gör att dessa är mer benägna att reagera även på indirekta korrigeringar (ibid.). Eftersom F själv har uppmärksammat det språkliga problemet genom direkta frågor och metalingvistiska kommentarer kunde man anta att han är uppmärksam på S:s omformulering. F har ändå ställt en direkt fråga om vad *sijaintipaikka* heter på svenska och kan därför vänta sig ett direkt svar, inte en elaborerande upprepning som fungerar som indirekt omformulering (se Suni 2008: 85 om olika upprepningstyper). I det studerade materialet är det vanligt för modersmålstalare att reagera på inlärares markerade problem med direkta svar. Även detta kan alltså orsaka att F inte reagerar på modersmålstalarens indirekta sätt.

Såsom ex. 55 visar är sakkunskap i FinTandem, dvs. det som man kan om innehållet som diskuteras, inte bundet till språkkunskaperna. Fastän partnerna turas om mellan rollerna som inlärare och expert då det gäller språk kan det innehållsmässigt vara såväl andraspråks- som modersmålstalaren som besitter mest kunskaper om ett visst tema (Holstein & Oomen-Welke 2006: 34). Detta kan orsaka problem då inlärnarna behöver hjälp med ett ordförråd som modersmålstalarna inte känner till, och därför inte kan hjälpa dem med. Samtidigt visar ex. 55 att partnerna med hjälp av olika KS kan förstå varandra och förklara även ett svårt innehåll, såsom datateknik som har sitt eget fackspråk, för varandra trots problem med den språkliga formen. I sådana fall kan partnernas fokus variera mellan innehållet och språket. Om de inte når samförstånd om språket, såsom i ex. 55 (och även 53) är det innehållet som de koncentrerar sig på och på detta sätt förs diskussionen vidare trots språkliga inexaktheter. Sett ur interaktionens och innehållsförmedlingens synvinkel är detta effektivt. Med tanke på inläringen av ord är det inte effektivt då inlärares inte får möjlighet att fylla luckor i ordförrådet. Enligt Rost-Roth (1995: 47f.) kan diskussioner där inlärares har mer kunskaper om innehållet än modersmålstalaren dock skapa effektiva språkanvändnings- och språkinläringensmöjligheter eftersom modersmålstalaren inte kan ta över och uttrycka innehållet då inlärares möter problem i språkproduktionen utan inlärares måste klara av situationerna själv. På detta sätt tvingas inlärares att kommunicera även om ett

komplikerat sakinnehåll vilket för sig är fördelaktigt även för inlärningsprocessen (Rost-Roth 1995: 47f.).

Eftersom jag i min analys koncentrerar mig på sekvenser där informanterna använder markerade KS finns det alltid någon slags störning i flytet i sekvenserna, även då inläraren fokuserar just flytet. Inom de analyserade sekvenserna förekommer dock även ommarkerade KS. Ommarkerade KS stör inte flytet om de fungerar, alltså om parterna kan förstå varandra, eftersom de innebär att samtalet kan föras vidare utan pauser, upprepningar eller metalingvistiska diskussioner och parterna kan fästa hela sin uppmärksamhet vid innehållet. I ex. 56, där den första repliken även ingår i sekvensen som presenterats i ex. 35, använder F en problemmarkerad ordprägling *mellanarbete* men också en ommarkerad kodväxling till finska:

**(56) Par 8 samtal II 34.04**

F: [att] de finns olika yhteiskristilli[siä] tilaisuuk[sia] alltså att [att] att de (e) de har märkte

S: [jä ] [jä ] [jä ] [ja ]

F: att att ö de måste / mm / göra ett mellanarbete [att ] att

S: [mm] ja

F: de e de e ingen idé att (dela) det

I sin föregående replik före sekvensen i ex. 56 har F markerat problem och använt ordpräglingen *mellanarbete* då hon inte kan eller kommer på ordet *samarbete*. I sin första replik i ex. 56 möter F även ett annat uttryck som hon inte kommer på på svenska. Denna gång markerar hon inte det som problematiskt utan använder ommarkerad kodväxling *yhteiskristillisiä tilaisuuksia* (sv. samkristna evenemang) för att kringgå uttrycket. Det att F inte markerar uttrycket som problematiskt visar att hon koncentrerar sig mer på flytet i sin replik än på att uttrycka sig på målspråket. Det är alltså innehållet, inte den språkliga formen, som hon koncentrerar sig på då det gäller detta uttryck. En orsak till att F väljer att inte stanna upp vid *yhteiskristillisiä tilaisuuksia* kan vara att problemet med ordet *samarbete* inte är löst och fortfarande orsakar problem i ex. 56 då F för andra gången använder ordpräglingen *mellanarbete* som hon genom pauser och tvekljud markerar som problematisk. Eftersom det redan finns ett språkligt problem som inte har lösts väljer F att inte koncentrera sig på det andra uttrycket utan använder den mest flytande strategin i situationen: ommarkerad kodväxling som tillåter henne att fortsätta sitt berättande. Ommarkerad kodväxling liknar tvåspråkiga personers användning av kodväxling mellan sina språk, och kan betraktas som en del av en flerspråkig kommunikativ kompetens (jfr Håkansson 2003: 125; se 5.3.2).

Koncentration på flyt är inte alltid något positivt med tanke på inläring av målspråket. Flytet är en viktig del av språkförmågan och övning och koncentration på det behövs. Språkförmågan utvecklas dock bäst då inlärare koncentrerar sig på



flyt i aspekter som är korrekta och inte på den lägsta möjliga komplexitetsnivån. Koncentration på flyt med avkall på korrekthet kan leda till att man inte får möjlighet att lära sig korrekta uttryck och att felaktiga uttryck kan stabiliseras och bli en del av inlärares språkbruk även i andra situationer, dvs. skapar icke-önskvärt flyt (se 6.1). Ett exempel på hur ett felaktigt uttryck används upprepade gånger presenteras i ex. 35 och 56 där F använder ordpräglingen *mellanarbete* två gånger då hon inte får veta det korrekta uttrycket *samarbete* när hon första gången markerar problem med uttrycket. Att uttrycket upprepas någon enstaka gång ska inte tolkas som att det har stabiliserats i inlärares språkbruk men om felaktiga uttryck, böjningsformer, uttal osv. accepteras genom att de inte kommenteras och korrigeras (trots inlärares problemmarkeringar) kan inlärares tolka dem som användbara och korrekta. För att undvika icke-önskvärt flyt är det viktigt att parterna i FinTandempar koncentrerar sig även på de två andra dimensionerna: korrekthet och komplexitet. Trots att koncentration på dem kan störa flytet i den sekvens där den aktuella språkliga aspekten orsakar problem, kan det i fortsättningen leda till effektivt flyt.

### 8.3.2 *Koncentration på korrekthet*

Korrekthet har traditionellt varit ett område som man har koncentrerat sig på i språkinläring och -undervisning. Däremot är det inte vanligt att korrekthet, speciellt brister i den, fokuseras i vardagliga situationer där inlärare och modersmålstalare kommunicerar med varandra, eftersom detta lätt tolkas som ansiktshotande (Lightbown & Spada 2006: 32; Nelson 2010: 225f.; se 3.3). I tandem är situationen annorlunda eftersom målet med interaktionen är tudelad: man koncentrerar sig både på innehållet och på inläring av språk, där också korrekthet ingår som en dimension av språkförmågan. På grund av detta är det tillåtet för inlärare att stanna upp för att kontrollera om det som man sagt är språkligt korrekt och för att be om förklaringar. Också modersmålstalare kan lyfta upp korrekthet och korrigera inlärare utan att detta är ansiktshotande om parterna har kommit överens om att de ska korrigera varandra (jfr Rost-Roth 1995: 132, Bechtel 2003: 42f.). Enligt Apfelbaum (1993: 193) är det dock vanligast att det är inlärare som fokuserar språket, och i de sekvenser där modersmålstalare kommenterar och korrigerar någonting föregås kommentarerna vanligtvis av någon slags problemmarkering från inlärares sida. Detta förklarar hon med att korrigeringar, som inte föregås av någon slags problemmarkering från inlärares sida, även i tandem kan uppfattas som mer ansiktshotande än sådana som sker i situationer som inlärares själv har markerat som problematiska (ibid.; se 3.3 för en mer utförlig diskussion om ansiktshotande korrigering i tandem). Korrekthet kan således fokuseras oftare i tandem än i andra samtal mellan andraspråkstalare och modersmålstalare men

partnerna kan också välja att koncentrera sig mer på andra aspekter (flyt, komplexitet) och då fästa mindre uppmärksamhet vid korrektheten. Korrektheten spelar alltså inte nödvändigtvis lika stor roll som den traditionellt har gjort i reguljär språkundervisning.

I detta avsnitt diskuterar jag sekvenser där partnerna koncentrerar sig på korrekthet. Liksom i alla delar av analysen utgår jag även här från sekvenser som börjar med att inläraren indikerar problem i språkproduktionen och slutar då partnerna löser upp situationen på något sätt. Sådana korrigeringar t.ex. där modersmåls-talaren fokuserar korrektheten utan att inläraren har markerat problem (se Apfelbaum 1993: 132f.) faller utanför min analys. Deltagarnas koncentration på olika dimensioner kan dessutom variera inom de analyserade sekvenserna, såsom diskussionen om flyt i avsnitt 8.3.1 visar. Både inlärare och modersmåls-talare kan koncentrera sig också på korrekthet samtidigt eller i olika skeden av sekvenserna.

I avsnitt 7.2 diskuteras olika problemkällor i det studerade materialet. I avsnittet har de vanliga problemkällorna delats in i ordförråd, uttal, böjning och fraser. Alla dessa förekommer även i de sekvenser där inlärarna koncentrerar sig på korrekthet och strävar efter att uttrycka sig korrekt men är osäkra på någon av de ovannämnda aspekterna. Exempel 57–60 illustrerar sådana situationer:

**(57) Par 4 samtal II 06.45**

F: alla de hä m m / va hete de positioner som man har där

S: mm

F: (sån hä) kobra å å allt möjligt va de heter att man ska ha ryggen så här å huvudet lite sned å så här konstiga rörelser å sen försöka få sig i en viss / va hete de position hete de väl

S: mm eller ställning

F: ställning ja

S: mm jaha

**(58) Par 5 samtal 23.26**

F: nåja men ja läser hemma

S: (du få ju se) om du hitta [nån]ting du vill läsa

F: [ja ] ja ja läser (hemma) å den där hemmets / journal ((frågande))

S: mm:m

F: eller hur sägs det

S: journal

F: journal

**(59) Par 2 samtal I 07.51**

F: å sen har ja jobbat / vi gravgården

S: mm

F: säger man vi gravgård

S: mm

F: vi vid

**(60) Par 8 samtal I 28.18**

F: vi firar kvällarna kvälla- kvällorna iltoja kvällorna

S: kvällar

F: kvällar tillsammans

I ex. 57–60 koncentrerar F sig på dimensionen korrekthet. I ex. 57–59 accepterar S med *mm* de uttryck som F koncentrerar sig på. I ex. 58 beror detta på att F använt korrekt uttal, men i ex. 57 och 59 accepterar S även de mindre lämpliga ord- och prepositionsvalen. Det är dock en tolkningsfråga om dessa *mm* fungerar som minimal respons, dvs. som accepterande svar på F:s direkta och indirekta frågor, eller som uppbackning som visar att S lyssnar och förstår F trots de problem som denna har i språkproduktionen (se Wirdenäs 2008: 190, 193). F nöjer sig dock inte med detta utan koncentrerar sig explicit på korrektheten och begär på detta sätt mer stöd av S. I ex. 60 markerar F pluralisböjningen av ordet *kväll* som så starkt problematisk genom många upprepningar redan i sin första replik att S hjälper henne direkt, utan att F behöver använda direkt begäran om hjälp.

I ex. 57 diskuterar partnerna temat yoga. I denna sekvens handlar problemet om själva ordvalet. F markerar problem i språkproduktionen genom tvekljud och paus samt genom direkt begäran om hjälp, som dock följs av F:s förslag *position* varefter F fortsätter sin replik utan att stanna upp för att vänta på en bekräftelse på att ordet är korrekt. Denna första direkta begäran om hjälp fungerar mer som ett sätt att skaffa sig mer betänketid än som en verklig fråga som kräver svar (se diskussionen om olika funktioner i 8.1.1). S indikerar med *mm* att hon förstått vad F menar och F fortsätter sitt berättande. Den andra gången F behöver samma ord markerar hon det igen som problematiskt med en paus och ställer en direkt begäran om hjälp för att få veta om det verkligen heter *position* i denna kontext. Denna gång fungerar F:s direkta begäran om hjälp som en fråga som kräver ett svar, och S erbjuder henne synonymen *ställning* som F också upprepar i sin sista replik.

I ex. 58 känner F till ordet *journal* som hon vill använda i diskussionen om vilka tidningar partnerna brukar läsa, men är osäker på hur ordet uttalas korrekt. Hon markerar sin osäkerhet med en paus före ordet och med frågande intonation. S svarar accepterande *mm:m*, men F vill fortfarande kontrollera att S inte endast förstått innehållet utan också noterat om hon har uttalat ordet korrekt. Detta gör hon med direkt begäran om hjälp, *eller hur sägs det*, som markerar att det är just uttalet, inte ordvalet, som hon är osäker på. S säger ordet, vilket bekräftar att F uttalat det korrekt och F upprepar uttalet ytterligare en gång. Att inlärare upprepar uttryck som de är osäkra på eller som är obekanta för dem är typiskt i det studerade materialet, men också modersmålstalare upprepar problematiska uttryck (t.ex. i ex. 19, 33, 47).

I ex. 59 funderar F på om hon använder korrekt preposition i frasen *vid gravgården*. I sin första replik markerar hon problem genom en paus före frasen. Liksom i ex. 57 och 58 använder S även här en kortfattad respons *mm* som följs av att F ställer en direkt fråga om korrektheten, *säger man vi gravgård*, där hon lätt betonar prepositionen. I ex. 60 svarar S igen kort jakande *mm*, och ännu i sin sista replik upprepar F prepositionen två gånger, först med uttalet *vi* och sedan med det mer noggranna uttalet *vid*. Upprepningen fungerar som en LS men samtidigt också som betoning på att det är just prepositionen som hon är osäker på, inte ordet *gravgård*. Att F känner behov att betona detta kan bero på S:s minimala respons på hennes frågor, vilket gör att F inte kan vara säker på att S har förstått vilken del av frasen som hon är osäker på. Till skillnad från i ex. 57, 58 och 60 använder S i ex. 59 inte det problematiska uttrycket i sitt svar. Detta leder till att F inte kan veta säkert vilken del som S har tolkat som problematisk och som hon således accepterar med den jakande responsen.

Inläraren kan tolka modersmålstalarens mycket korta repliker som tecken på att han följer med och förstår vad inläraren menar, alltså som en uppbackning, men inte nödvändigtvis som en respons som bekräftar att det som inläraren har sagt är korrekt. Detta syns genom att inlärarna även efter modersmålstalarens accepterande uttryck, sådana som *ja*, *jå*, *mm*, *mhm*, ställer direkta frågor om korrektheten, vilket förekommer flera gånger i mitt material. Då inlärarna inte alltid tolkar dessa som tecken på att de har uttryckt sig korrekt förklaras detta med att partnerna i vissa fall accepterar sådana fel som inte stör förståelsen och därför inte korrigerar dem (jfr 3.4; se även ex. 34 i 8.1.4). Dessa korta uttryck kan således innebära antingen att S accepterar F:s förslag eller att hon förstår vad F menar och väljer att inte kommentera språket trots eventuella felaktigheter. Att modersmålstalare inte korrigerar fel i inlärarnas yttranden kan ibland förklaras t.ex. med att samtalet just har innehållit många eller långa problematiska sekvenser där man diskuterat språket och modersmålstalaren har korrigerat inläraren (Apfelbaum 1993: 150). En annan förklaring kan vara att partnerna har kommit överens om att inte rätta alla mindre fel, och då kan modersmålstalaren klassificera t.ex. felaktig böjning eller förståeliga men stilistiskt mindre lämpliga prepositioner som sådana fel och låta bli att fästa uppmärksamhet vid dem. Vid tolkningen av sekvenserna som i ex. 59, där S inte erbjuder F den mer lämpliga prepositionen *på* (*gravgården*) ska man komma ihåg att informanterna diskuterar i realtid och oftast inte ur en språkvetenskaplig synvinkel. De fäster alltså inte alltid uppmärksamhet vid alla aspekter på samma sätt som t.ex. jag som forskare gör.

Exempel 60 handlar om böjningen av substantivet *kväll*. Jämfört med i ex. 57–59 markerar F problemet mycket starkare i ex. 60 där hon först använder felaktig böjning *kvällnarna*, sedan börjar upprepa ordet men avbryter sig, använder en

annan felaktig böjning *kvällorna*, kodväxlar till finska och upprepar *kvällorna*. Detta visar tydligt att hon söker efter den korrekta böjningsformen vilket får S att reagera genom att erbjuda det korrekta *kvällar*, som F accepterar genom att upprepa ordet i sin följande replik.

F kan också rikta uppmärksamheten på korrekthet med direkta frågor (direkt begäran om hjälp) utan att på andra sätt markera ett uttryck som problematiskt:

**(61) Par 2 samtal II 3.15**

F: (nä) ska vi se på recept

//

S: mm

F: e de en eller ett recept

S: ett

F: ja

I ex. 61 markerar F inte ordet *recept* som problematiskt i sin första replik. I sin andra replik ställer F dock en direkt fråga om ordets genus och får som svar att det heter *ett recept*. I ex. 61 lyfter F explicit fram korrekthet och vill kontrollera ordets genus utan att hon har haft problem med att producera ordet i sin första replik. Förutom för att lösa aktuella problem i språkproduktionen kan direkt begäran om hjälp alltså också användas för att skaffa mer information om språket och på detta sätt hjälpa inläraren att förebygga problem och inkorrektitet i språkproduktionen i framtiden.

Att man koncentrerar sig på att uttrycka sig korrekt garanterar inte att man (på en gång) lär sig det korrekta uttrycket. Eftersom de olika dimensionerna tävlar om inlärarens uppmärksamhet och kapacitet (Lindberg 2004: 66; se 6.4) kan uppmärksamhetsskifte till andra dimensioner göra att man glömmer det som man har fått veta om korrektheten:

**(62) Par 8 samtal III 01.49**

F: men den int rös- / tö- va e de störs störs mig int om han / (va de) störde

S: ja

F: häiri[tä]

S: [jä] / ja de stör inte

F: de stör int

S: mm

F: ja minns när ja har barn att att / att / ja haft så / en l- liten rädd att att / om barnen

S: mm

F: börja

S: mm

F: g- gråta

S: mm

F: att de störs nån

S: mm mm

F: men / nuförtiden ja har märkt att att den den enda då den / störs de e bara (sig) själv

I sin första replik i ex. 62 markerar F verbet *störa* som problematiskt genom att börja ordet felaktigt och avbryta (*rös-*, *tö-*), genom en paus och sedan en direkt begäran om hjälp samt upprepning av det fonetiskt och semantiskt närliggande verbet *störas*. Hon verkar vara medveten om att detta inte är korrekt då hon igen markerar problem genom paus och använder direkt begäran om hjälp kombinerad med preteritumformen *störde*. S svarar *ja* för att visa att hon förstår vad F menar, vilket tyder på att hon i denna situation koncentrerar sig på innehållet, inte på den språkliga korrektheten. F uppmärksammar korrektheten genom att i sin andra replik använda kodväxling till finska *häiritä* för att få veta den korrekta motsvarigheten till verbet på svenska trots att hon redan har lyckats förmedla sitt budskap. S svarar med en komplett mening *det stör inte*, som ger F en modell för hur hon ska säga. F upprepar hela meningen, och S bekräftar upprepningen som korrekt med *mm*. Därefter fortsätter F sitt berättande och S följer med, vilket märks genom hennes upprepade återkoppling *mm*. I sin näst sista replik behöver F igen verbet *störa* som hon i likhet med i sin första replik ersätter med *störas*. S reagerar inte heller nu på detta och samma situation upprepas ännu i F:s sista replik där hon också markerar ordet som problematiskt med en paus men sedan använder formen *störs* utan andra problemmarkeringar eller upprepning av direkt begäran om hjälp.

I sina första tre repliker i ex. 62 koncentrerar F sig på korrektheten. Hon nöjer sig inte med att S visar att hon förstår, utan vill veta hur man säger på svenska. I slutet av sekvensen orsakar samma ord igen problem för henne då hon inte kommer ihåg det korrekta verbet utan blandar ihop *störa* och *störas*. Denna gång koncentrerar hon sig dock mer på innehållet och flytet och stannar inte upp för att kontrollera det korrekta uttryckssättet en gång till. Detta kan bero på att man, när innehållet är viktigt, inte vill skapa alltför mycket störningar i flytet. Partnerna vill därför inte upprepa den metalingvistiska diskussionen och på detta sätt avbryta det pågående temat alltför ofta.

I ex. 57–59 och 61–62 hade F kunnat fortsätta sitt berättande även utan metalingvistiska diskussioner eftersom S med återkoppling som *mm* eller *jä:å* signalerar att hon förstår vad F menar. Också i ex. 60 är det F som fäster uppmärksamhet vid den korrekta böjningen, vilket S eventuellt inte hade reagerat på ifall F inte hade markerat den som problematisk. Innehållsligt finns det alltså inte behov av fler förklaringar i dessa sekvenser, och om F vill koncentrera sig på att få innehållet förmedlat så flytande som möjligt behöver hon inte stanna upp för att diskutera språket. I exemplen väljer F att avbryta kommunikationen om det aktuella samtalstemat för att kontrollera att det språkliga uttrycket är korrekt, och på detta sätt flyttas fokus från innehållet till den språkliga formen, korrektheten. Då man explicit uppmärksammar korrekthet kan detta ha en positiv inverkan på inlärning-

en eftersom inlärarna får uppgifter om det korrekta sättet att uttrycka sig. Då det är inlärarna själva som har initierat den metalingvistiska diskussionen, dvs. valt vilken affordans de vill koncentrera sig på, kan man också anta att de fäster uppmärksamhet vid den (jfr 2.2).

### 8.3.3 Koncentration på komplexitet

Den tredje dimensionen, komplexitet, hänger ihop med inlärarens vilja att utveckla sina språkkunskaper vidare så att han kan förmedla ett innehåll flytande, språkligt korrekt och på ett sätt som är lämpligt i den aktuella situationen. Komplexitet handlar om att kunna uttrycka sig mångsidigt, idiomatiskt och stilistiskt lämpligt och till detta hör också viljan att använda mer komplexa och krävande språkliga former (Skehan & Foster 2001: 190). I mitt material blir komplexitet som intention synlig i situationer där informanterna är beredda att uttrycka sig på ett mer krävande sätt än vad som behövs för att endast få fram det aktuella innehållet (se 6.3). Strävan efter komplexitet kan således störa flytet eftersom det är lättare att uttrycka sig flytande (utan pauser, tvekanden osv.) på ett enklare sätt. Strävan efter komplexitet kan förutom problem med flyt också orsaka brister i korrekthet då man testar sina hypoteser om språkets konstruktioner och då man t.ex. försöker använda ord som man inte behärskar fullständigt (Skehan & Foster 2001: 190f.).

I ex. 63 handlar problemet i språkproduktionen inte om att F har svårigheter att förklara vad hon menar, utan om att F vill få reda på hur man använder målspråket på ett idiomatiskt sätt:

**(63) Par 2 samtal I 44.21**

F: å vi kunde ju gå / äta nån gång

S: mm

F: eller säger man om man går å äter i nån restaurang så säger mans då att man går å äter  
eller säger man att man går på middag eller

S: man säger ofta att vi kan gå ut å äta

F: ut å äta

S: så då- då betyder de att man går på restaurang

F: mm

I ex. 63 markerar F problem i språkproduktionen med en paus varefter hon använder en approximation, ordet *äta* som är mindre preciserat än det innehåll som hon egentligen avser. S indikerar med *mm* att hon förstår vad F menar. Trots detta tar F en paus i planeringen av vad partnern ska göra tillsammans och börjar med en direkt begäran om hjälp, en metalingvistisk diskussion om hur man ska uttrycka sig på svenska. Denna diskussion handlar inte endast om att använda språket korrekt då F ger även ett alternativ som är formellt korrekt (*man går på*

*middag*). F koncentrerar sig på att uttrycka sig så målspråksenligt som möjligt och frågar efter det idiomatiska uttrycket som man brukar använda på svenska. Även S:s reaktion i situationen stöder denna tolkning då hon i sitt svar berättar vad *man säger ofta*, dvs. det idiomatiska sättet att uttrycka sig. S erbjuder F frasen *gå ut å äta*. F upprepar *ut å äta* och lämnar bort verbet *gå*. Verbet *gå* är ett bekant ord för F, och därför fäster hon sin uppmärksamhet vid den problematiska delen av frasen. Efter F:s upprepning erbjuder S henne ytterligare en förklaring om i vilka situationer man kan använda denna fras och vilken aktivitet man syftar på med den. Båda parterna koncentrerar sig alltså på att hitta ett idiomatiskt uttryck som passar i just denna kontext, så att F får möjlighet att förbättra sin språkförmåga.

Det är inte alltid enkelt att avgöra om det är korrekthet eller komplexitet som informanten strävar efter. Gränsen mot flyt är tydligare eftersom man då koncentrerar sig på innehållet, medan gränsen mellan de två andra dimensionerna som hör till formen (se figur 3) är svårare att dra. Ex. 64 och 65 illustrerar detta:

**(64) Par 2 samtal I 37.46**

S: så man måst ha tålmod

F: ja man- men oftast e de bara t / ja hur sku ja säga // eller oftast börjar ja bara skratta då de [e så ] hh galna / elle / nå int kan man säga att barn e galen men

S: [SKRATTAR] (dom e)  
lustiga

F: lustiga ja

**(65) Par 3 samtal I 29.45**

F: sen / (vänta lite) vi

//

F: alltså vi: dekore:rar ((osäkert)) eller / de här träd vi:

S: ja

F: a va e de

S: va e julgrane eller

F: ja ehhehe sen va gör vi

S: (ni) klär den

F: kläder

S: klär

F: klär

S: ja

F: vi klär jul-

S: julgranen

F: julgrönen

S: granen

[SKRATTAR]

S: grönen ehheh julgranen

F: vi klär jul julgrader

S: ja julgranen

F: jul vi klär julgranen

S: ja

I ex. 64 markerar F problem genom pauser och kommentaren *hur sku ja säga*, en direkt begäran om hjälp som används främst för att skaffa sig mer betänketid.



Hon väljer sedan en omstrukturerings där hon använder adjektivet *galen* om sina barn. I denna kontext är det klart att hon inte menar *galna* i betydelsen mentalt sjuka. Hon reagerar dock själv på sitt ordval, vilket syns i pauser och i ett tvekannde *elle* (eller) efter att hon har använt adjektivet *galna*. Hennes kommentar om ordvalet visar att hon är medveten om att det inte är exakt det som hon menar, men att hon inte kommer på ett mer lämpligt ord. S erbjuder henne adjektivet *lustig*, vilket F upprepar och accepterar som mer passande med *ja*. Också det faktum att S kan erbjuda henne detta ord visar att innehållet i F:s tal är förståeligt. Hon använder adjektivet *galen* grammatiskt korrekt och man kunde acceptera ordvalet i denna lättsamma, vardagliga kontext. Nyansen är dock inte den som F vill uttrycka och då hon koncentrerar sig på den och på den språkliga stilen i sitt tal fäster hon uppmärksamhet vid komplexitet.

I exempel 65 handlar den metalingvistiska diskussionen om det idiomatiska uttrycket *klä julgranen*. Informanterna talar om sina jultraditioner då F markerar problem i språkproduktionen genom kommentaren *vänta lite*, genom pauser, förlängda ljud och osäker intonation. Hon är osäker på verbvalet *dekorerar* och kommer inte på ordet *julgran* utan använder parafrasen *de här träd*. I sin första replik svarar S *ja* för att visa att hon förstår vad F menar, och koncentrerar sig således på flytet, på att kunna fortsätta på det aktuella temat jultraditioner. F börjar dock en metalingvistisk diskussion genom att använda direkt begäran om hjälp *va e de* för att få det korrekta uttrycket av S. Då denna erbjuder henne ordet *julgran* uppmärksammar F också verbvalet genom ytterligare en direkt begäran om hjälp *sen va gör vi* som visar att hon vill ha reda på hela frasen. S erbjuder henne verbet *klä* varefter följer en längre diskussion (13 repliker) om de problematiska ordens form och uttal (korrekthet), då F först missuppfattar både presensformen av verbet *klä* som *kläder* och substantivet *julgran* som *julgrön* och *julgrad*. I ex. 64 kombineras alltså fokus på korrekthet och fokus på komplexitet. Fokus på komplexiteten syns genom att F vill lära sig det idiomatiska uttrycket *klä julgranen* i stället för att använda den förståeliga men mindre idiomatiska frasen *dekorerar julgranen*. Hon koncentrerar sig på frasen som helhet och använder den också i dess helhet i sina sista repliker under sekvensen.

Komplexitet beror inte endast på färdighet att använda vissa ord eller fraser, utan till den hör också kollokationer, kunskap om vilka andra uttryck som de aktuella orden eller fraserna kan kombineras med (se tablå 4 om olika aspekter av ordkunskap):

**(66) Par 8 samtal I 33.35**

F: när när ja arbeta i handikappsbyrån

S: mm

F: vi några gånger de va en man som han som äter int vanlig mat [att ] att den måste vara

S: [mm]

F: riktig ä: / soseutettu  
 S: m som puré  
 F: puré  
 S: mm  
 F: jä att hans mat var jätte / puré  
 S: mm  
 F: (jät-) eller e de bara puré  
 S: puré  
 F: puré  
 S: jä den  
 F: å om han int vill-  
 S: eller så kan man säga att den e finfördelad [vet du] när den e riktigt så här [sönder]  
 F: [fin- ] [jä ] de e  
 bättre  
 S: jä att maten måste vara finfördelad  
 F: mm  
 S: mm

I ex. 66 stöter F på problem då hon försöker förklara att maten för en person måste vara finfördelad. Hon markerar problemet genom tvekljud och en paus och använder sedan kodväxling till finska *soseutettu*. S erbjuder henne först alternativet *puré*. F upprepar ordet och använder det sedan i sin följande replik, där hon försöker kombinera substantivet *puré* med den förstärkande förleden *jätte-* som vanligtvis används som förstärkning till adjektiv (SO 2009). Hon är dock tveksam till om dessa går att kombinera, vilket märks i att hon gör en paus mellan leden *jätte / puré* och trots att S inte reagerar på detta kontrollerar F i sin följande replik om det är bättre att säga endast *puré* utan förleden *jätte-*. Partnerna diskuterar dock inte närmare förleden *jätte-* och dess användningsmöjligheter och -begränsningar, utan koncentrerar sig endast på det aktuella problemet och den aktuella kontexten. I ex. 66 fäster F uppmärksamhet vid kollokationer som ordet *puré* har och ifall det kan kombineras med förleden *jätte-*. S bekräftar att man helst ska säga endast *puré*, ett svar som F accepterar genom att upprepa ordet en gång till och sedan fortsätta sitt berättande. Då avbryter S henne med en metalingvistisk kommentar till om att man också kan säga *finfördelad* om man vill betona att maten är sönderdelad i mycket små partiklar (jfr SO 2009). F kommenterar att detta låter bättre än *puré* och S upprepar en gång till i en hel sats *att maten måste vara finfördelad*, vilket ger F en upprepning och en modell för hur ordet används. Då modersmålstalaren genom att upprepa uttrycket ratificerar den korrekta lösningen som partnerna har kommit fram till har detta enligt Apfelbaum (1993: 150) en positiv inverkan på inlärarens möjligheter att lagra den nya informationen i minnet. Sekvensen i ex. 66 visar att båda partnerna är villiga att avbryta det pågående samtalstemat för en diskussion om språket och dess nyanser och för att hitta de uttryck som passar bäst just i den aktuella kontexten. De koncentrerar sig alltså på den språkliga komplexiteten.

Inläraren kan också använda modersmålstalaren som modell och försöka nå ett mer komplext språkbruk genom att använda samma uttryck som denna:

**(67a) Par 3 samtal II 44.50**

S: fö ja e liksom så ja att om ja köpe nån nytt så laga ja alltid bort nå gamla (blus) å kläder också

F: mhm a- allting alltid

S: oft- oftast

**(67b) Par 3 samtal II 45.31**

S: jag sku måst laga bort den blusen å sen ha ja en gammal blus som ha gått sönder i dragkedjan liksom här nere

F: mm

S: den sku ja också måst laga bort de (sku ja behöva)

F: mm

//

F: ja ha också försökt / göra just de

S: mm

F: man: / va va de

S: laga bort

F: lagar bort lagar bort

S: ja elle skickar ti ukraina eller nånsthhihheh

I ex. 67a och 67b använder S tre gånger uttrycket *laga bort* då partnererna diskuterar kläder, att köpa nya och vad man gör med de gamla. Den affordans som S:s språkbruk innehåller erbjuder F en modell för ett talspråkligt uttryck på (finlands)svenska. Det är naturligt att den affordans som de väljer inte alltid följer språkvårdens instruktioner eftersom det är fråga om talat språk i lediga, informella situationer. Många deltagare i FinTandem anger också som sitt mål att lära sig ”vanligt språk”, dvs. språk som svenskspråkiga i samma ålder använder i samma situationer, och som de upplever att de inte fått lära sig i sina tidigare språkstudier där man koncentrerat sig på vårdat, mer formellt språkbruk.

Då F tar över ordet börjar hon säga att hon har försökt göra likadant, dvs. lagat bort kläder, men kommer inte ihåg eller har inte uppfattat uttrycket korrekt. Hon markerar problemet med en paus och i stället för att använda frasen *laga bort* fortsätter hon med parafrasen *göra just det* där hon hänvisar till den fras som S har använt. För att kontrollera uttrycket ställer F en direkt fråga (*vad var det*) om hur S har sagt, och då hon får svaret *laga bort* upprepar hon det två gånger. Sekvensen exemplifierar att inlärningsmöjligheter skapas inte endast av informanterns egen språkproduktion och problem i den, utan också av att informanterna använder den modersmålstalande partnern som modell och ur partnerns tal väljer sådan affordans som de uppfattar som relevant (Karjalainen 2010 127f.; se även 2.1). Trots att inlärarna förstår vad modersmålstalaren menar med något uttryck och har hört det flera gånger garanterar detta inte att de kan upprepa uttrycket i sin egen språkproduktion. I ex. 67 försöker F göra det men måste använda en KS och be om hjälp av S. En liknande situation där inläraren har problem med att produ-

cera ett ord som hon inte har haft svårigheter att förstå behandlas mer ingående i avsnitt 9.2.

I ex. 68 presenteras en sekvens där partnerna förutom att fundera på vilket uttryck som passar bäst i den aktuella kontexten också diskuterar vilka uttryck som är sådana som F kan minnas och tänka sig använda:

**(68) Par 8 samtal II 08.27**

F: men festen behöver sådan

S: ja

F: man eller kvin[na som ] leder att (allt går [bra])

S: [mm mm] [jä ] mm ja va heter de på finska

F: de e /

S: kan man säga juontaja

F: juonta[ja] ja

S: [ja]

F: va e de på / svenska då

S: nå de finns ett fint ord som heter konferencier

F: åjjåj

S: SKR[ATTAR ]

F: [de e sådant ord som ja (vill int vill) int] [lär sig]

S: [men ] man kan säg att de e nån som drar

festen eller [drar] programmet

F: [ja ] drar / programmet

S: ja

F: de e lättare

S: ja ja vetäjä

F: vetäjä kan man säga att att nå int kan man väl säga att / ord(man) puheenjohtaja

S: jaå ordförande

F: o- ord förande

//

F: puheenjohtaja ((frågande))

S: ja ordförande

F: ordförande ja

S: den som för ordet ordförande

F: men kanske de e lite e

S: ja men de e mera som möten å sånt

F: ja

Ex 68 är en kombination av fokus på de tre olika dimensionerna då partnerna försöker dra upp gränser för hur komplext språk F klarar av att använda korrekt och flytande. I början av sekvensen söker F ett svenskt uttryck för en person som leder allt på en tillställning, dvs. *konferencier*, *presentatör*, *programledare* (enl. *Svensk synonymordbok* 1992; *SO* 2009). Eftersom hon inte känner till ett ord för detta använder hon en parafras och beskriver vad personen gör. I ex. 68 är det S som byter fokus från innehåll till språk då hon frågar vad en sådan person heter på finska, och då F måste fundera på saken föreslår S *juontaja* som F accepterar. Efter denna undersekvens där partnerna behandlar det finska uttrycket uppmärksammar F i sin tur språket och frågar om den svenska motsvarigheten till *juontaja*. I sitt svar kommenterar S också stilen då hon säger att hennes förslag

*konferencier* är ett *fint* ord. F:s reaktion är att hon inte vill lära sig ett sådant ord, eventuellt för att det känns svårt och inte är så användbart då även S markerade det som fint. Då erbjuder S en parafras och föreslår att man kan säga att det är *nån som drar festen eller drar programmet*, ett uttryck som har en talspråklig prägel (jfr diskussionen kring *laga bort* i ex. 67). F upprepar uttrycket och kommenterar också explicit att det är lättare att säga att man *drar programmet* än att använda ordet *konferencier*. S förklarar dessutom uttrycket med en översättning till finska, *vetäjä*. F fortsätter diskussionen om alternativa sätt att uttrycka samma innehåll och frågar (tvekande) om ytterligare ett ord. Hon söker ordet *ordförande* men kommer inte på det, markerar problemet genom en paus och använder sedan ordpräglingen *ordman* och kodväxling till finska, *puheenjohtaja*. S berättar att det heter *ordförande* och F upprepar ordet, först på svenska och sedan på finska. Eftersom F låter frågande bekräftar S en gång till att det faktiskt heter *ordförande* på svenska, vilket får F att upprepa ordet igen. S erbjuder också förklaringen att det heter *föra ordet*, och därför kallas personen som gör det *ordförande*.

Det är inte helt ovanligt att inläraren visar sin överraskning över eller tveksamhet inför de obekanta uttryck som modersmålstalaren erbjuder. Ifall detta sker leder det ofta till ytterligare förklaringar från modersmålstalarens sida. (Apfelbaum 1993: 134f.) Efter att partnerna i ex. 68 har nått samförstånd om att det är samma begrepp de hänvisar till med *puheenjohtaja* respektive *ordförande* koncentrerar F sig igen på stilen och på om ordet passar in i den ursprungliga kontexten, och är tveksam om det är passande. S tycker inte heller att *ordförande* passar in i denna kontext, men ger ett exempel på när det kan användas: på möten. Denna diskussion ger F information om de problematiska ordens användning (se tablå 4) och kan på detta sätt hjälpa henne att lära sig dem. Efter detta avslutar partnerna den metalingvistiska diskussionen kring *konferencier*, *den som drar programmet* och *ordförande* och återgår till det ursprungliga temat om en tillställning som en av partnerna är med om att arrangera.

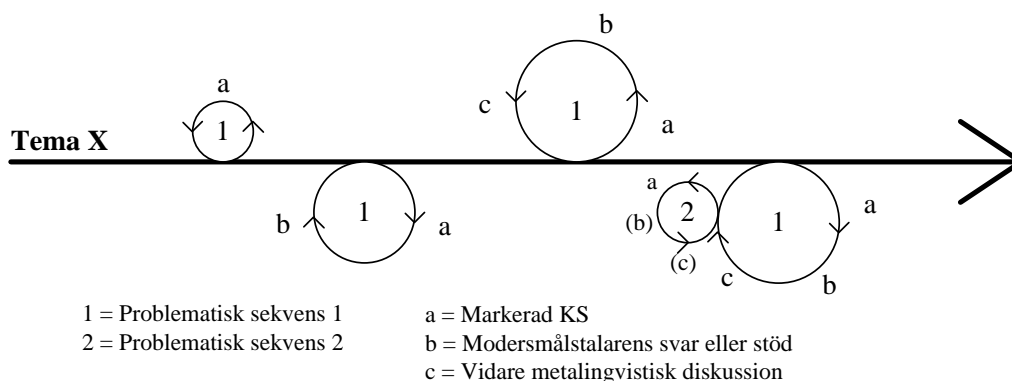
Exempel 68 visar att det inte är endast det problematiska uttrycket som kan diskuteras under de metalingvistiska undersekvenserna. Partnerna kan också ta upp andra semantiskt närliggande uttryck, såsom *ordförande* i detta fall. Förutom i de metalingvistiska undersekvenserna, kan också den övriga diskussionen om ett tema erbjuda möjligheter att lära sig flera uttryck som hör till samma temaområde och som således ligger semantiskt nära varandra. Detta diskuteras med hjälp av en fallstudie i avsnitt 9.3.

Exemplen i det nu aktuella avsnittet visar att informanterna i studien är villiga att avbryta det tema som de håller på att diskutera även för längre metalingvistiska diskussioner än för att bara söka ett korrekt uttryck för det innehåll de vill

förmedla. Detta händer t.ex. om en kortare diskussion inte leder till önskat resultat inlärningsmässigt. I de exempel som presenteras i detta avsnitt koncentrerar informanterna sig förutom på språklig korrekthet också på stilistiska faktorer, idiomatiska uttryck, ordens kollokationer, vilka ord som passar bäst in i kontexten och vilka motsvarande ord som kan användas i andra kontexter. De diskuterar också uttrycken subjektivt, dvs. vilka uttryck som upplevs som svåra respektive lätta att uppfatta, komma ihåg och använda. Dessa diskussioner är inte nödvändiga för att de ska kunna förmedla tankar till varandra. Egentligen stör de flytet i diskussionen om det ursprungliga temat. Däremot erbjuder diskussionerna inlärnarna ny information om målspråket och dess användning och hjälper dem att lära sig ett mer nyanserat språk. Ur inlärnings synvinkel kan dessa diskussioner anses vara effektiva och till och med nödvändiga, eftersom alla aspekter av t.ex. ett ord inte lika lätt kan läras in implicit. Enligt Nation (2001: 34f.) är begränsningar i användningen av orden (t.ex. vilka kontexter som ordet *ordförande* kan och inte kan användas i) någonting som man lättare kan lära sig genom explicit undervisning än implicit genom språkanvändning. I tandemsamtal är det inte fråga om undervisning i traditionell mening men de metalingvistiska sekvenserna fungerar på ett liknande sätt då inlärnaren får förklaringar och exempel på språkbruk av modersmålstalaren som agerar i sin expertroll (se 3.4 om rollerna).

## 8.4 Diskussion

I kapitel 8 har jag diskuterat intra- och interlingvala KS och hur de används i det undersökta materialet. Jag har också diskuterat tre dimensioner av språkförmågan: flyt, korrekthet och komplexitet ur en synvinkel som belyser hur informanterna orienterar sig mot dem. Utgångspunkten i analysen har i alla avsnitten varit sekvenser där inlärare markerar problem i språkproduktionen och använder någon eller några KS för att lösa problemet, ofta med hjälp av den modersmålstalande partnern. Dessa sekvenser orsakar alltså någon slags störningar i diskussionen kring samtalstemat. Efter de problematiska sekvenserna är informanterna oavsett längden på den sekvens där de behandlat det språkliga problemet mycket noggranna och duktiga på att fortsätta diskussionen om samtalstemat där det avbröts. De metalingvistiska diskussionerna orsakar alltså inte ett avbrott utan endast exkurser i samtalstemat. I figur 4 illustreras olika typer av metalingvistiska undersekvenser som kan förekomma under ett samtalstema.



**Figur 4.** Problematiska sekvenser i förhållande till ett samtalstema.

Figur 4 illustrerar hur sekvenser där inläraren markerar problem med språkproduktionen får sin form med hjälp av olika långa metalingvistiska kommentarer eller diskussioner, för att inläraren sedan ska kunna fortsätta med samtalstemat. Figuren exemplifierar olika långa typer av problematiska sekvenser som kan förekomma under ett samtal. Även Apfelbaum (1993) och Rost-Roth (1995) har granskat interaktionen hos tandempar och konstaterat att samtalstemat kan avbrytas av sekvenser där partnerna behandlar språket, innan de på nytt återgår till samtalstemat. Sekvenserna kan innehålla explicita diskussioner om språkliga regelbundenheter e.d. (jfr Apfelbaum 1993: 133–136) men jag har beaktat även de sekvenser där problemet löses utan sådana förklaringar, genom att modersmålstalaren erbjuder ett uttryck och inläraren accepterar det, eller genom att inläraren löser problemet själv med hjälp av en KS. Enligt Rost-Roth (1995: 134f.) erbjuder tandeminlärning optimala möjligheter till tudelad fokus då man på ett flytande sätt kan byta fokus mellan innehåll och språklig form och struktur genom att använda metaspråkliga sekvenser som ingår i en diskussion om det innehållsliga temat. I figur 4 har jag inkluderat olika typer av problematiska sekvenser oavsett hur länge det tar att lösa problemet och oberoende av om det krävs hjälp av modersmålstalaren eller inte.

De problematiska sekvenserna kan vara olika långa beroende på problemet och hur det löses. De kortaste sekvenserna består av att inläraren markerar problemet genom tvekande, pauser eller upprepningar och sedan löser upp situationen med en KS (fas a) varefter partnerna direkt kan fortsätta samtalet om det pågående temat (t.ex. ex. 37 i 8.1.5). Dessa fall omfattar oftast endast en eller två repliker: inlärarens replik(er) där problemet markeras och löses samt eventuellt modersmålstalarens accepterande respons (t.ex. *ja, mm*). Ett annat sätt att lösa problem i det studerade materialet är att inläraren markerar problemet i språkproduktionen och använder en KS, varefter modersmålstalaren erbjuder honom ett lämpligt uttryck som inläraren sedan upprepar (faserna a–b). Efter upprepningen fortsätter

partnerna diskussionen om det ursprungliga temat (t.ex. ex. 17 i 8.1.1). Även i dessa fall är störningarna i interaktionen kring temat korta, vanligtvis är det fråga om några sekunder. Längre störningar förekommer i situationer där partnerna måste ha en längre metalingvistisk diskussion om det problematiska uttrycket innan de når samförstånd (faserna a–c) (t.ex. ex. 19 i 8.1.1) eller då ett och samma uttryck orsakar problem flera gånger under en diskussion (t.ex. ex. 55 i 8.3.1). I den metalingvistiska diskussionen kan också ingå kommentarer om det andra språket, dvs. inlärares modersmål (t.ex. ex. 9 i 7.2.1).

Det är också möjligt att inlärares under en metalingvistisk diskussion (undersekvens 1) möter problem med ett annat uttryck som då kan orsaka en ny metalingvistisk diskussion (undersekvens 2). Detta förekommer i ex. 68 i 8.3.3 där partnerna diskuterar temat *fest*, där det under diskussionen om det första problematiska uttrycket *konferencier/den som drar programmet* uppstår problem med ordet *ordförande*. Det ursprungliga temat avbryts alltså av en problematisk sekvens som även den innehåller en problematisk sekvens. Sådana sekvenser kan hanteras så att partnerna då de avslutat undersekvens 2 återgår antingen till undersekvens 1, dvs. det ursprungliga problemet, om det inte ännu lösts. Om de löst det innan det andra problemet aktualiserats kan de återgå direkt till det ursprungliga temat. Enligt Lilja (2010: 20) kan en metaspråklig sekvens också bli ett nytt huvudtema, dvs. man återgår inte till det ursprungliga temat. Detta är möjligt i icke-institutionaliserade kontexter såsom vardagssamtal där partnerna själva fritt kan välja teman (ibid.). I det undersökta materialet återgår informanterna dock alltid till det tema som de har diskuterat innan det uppstår problem i språkproduktionen och i sekvenserna kan även multipla undersekvenser (metalingvistiska diskussioner) användas utan att det innehållsrika temat överges.

Under de problematiska sekvenserna kan partnerna koncentrera sig på olika dimensioner av språkförmågan. Intentionen kan vara flyt eller koncentration på den språkliga formen och förbättrande av kunskaper och färdigheter gällande korrekthet eller komplexitet. I de fall där informanterna koncentrerar sig på flyt är sekvenserna kortare, eftersom intresset ligger i att kunna fortsätta det ursprungliga temat med så få och så korta störningar som möjligt. Användningen av markerade KS orsakar alltid störningar i flytet men då informanterna orienterar sig mot det försöker de minimera störningarna genom att hålla de problematiska sekvenserna så korta som möjligt (se 8.3.1). I sekvenser där uppmärksamhet fästs vid korrekthet eller komplexitet tenderar de metalingvistiska diskussionerna att vara längre, eftersom problemet diskuteras mer ingående än i de fall där partnerna koncentrerar sig på flytet.



Det faktum att informanterna är noga med att fortsätta diskussionen om det tema som de diskuterat innan det uppstod problem i språkproduktionen visar att de koncentrerar sig på innehållet och upplever det som viktigt, men att de är villiga att byta fokus tillfälligt till den språkliga formen och inläring av målspråket då det behövs. I sin studie om andraspråkstalarnas språkbruk på arbetet konstaterar Nelson (2010: 246) att användning av KS inte är en svaghet utan en styrka och visar att man är beredd att anstränga sig extra för att nå en ömsesidig förståelse. I min studie är informanterna inte endast beredda på att anstränga sig för att nå en ömsesidig förståelse, de är också villiga att anstränga sig ännu mer för att möjliggöra språkinläring. Dessa ansträngningar syns genom parternas villighet att genomföra metaspråkliga diskussioner och att ge språkliga förklaringar. Även om det oftast är inläringen hos den vars målspråk man talar som gagnas kan också inläringen vara ömsesidig, såsom ex. 9 (7.2.1) visar då båda parterna får möjlighet att lära sig ett tidigare obekant ord på sina respektive målspråk. Därtill blir inläringen naturligtvis ömsesidig då parterna byter språk och när de ägnar tid åt liknande förklaringar och diskussioner på det andra språket.

En ofta använd LS (se 5.2) bland informanterna i studien är repetition av det tidigare obekanta uttrycket eller den korrekta formen som man har fått veta av den modersmålstalande partnern. Själva situationen i FinTandem gör att även naturligt förekommande övning och upprepning är vanliga då inlärnarna har ett behov att använda de nya uttrycken i sin språkproduktion. Också LS som gäller att ta emot och sända meddelanden är centrala i FinTandem där inläringen bygger på interaktion, dvs. på att man förmedlar tankar till sin partner, både produktivt och receptivt. LS där betoningen ligger på att skapa struktur för det språk som man möter i partners tal eller producerar själv förekommer också i det studerade materialet p.g.a. tandeminläringens natur. I min analys koncentrerar jag mig endast på den produktiva delen och strategier som används inom den. De sekvenser som presenterats i exemplen visar också att parterna analyserar och resonerar kring språket då de diskuterar olika uttryck, när dessa kan och inte kan användas osv. Samtal mellan parterna i ett FinTandempar lämpar sig alltså för mångsidig användning av olika kognitiva LS.

Analysen som presenterats i detta kapitel handlar om enskilda problematiska sekvenser. En längre diskussion om ett och samma tema erbjuder möjligheter till att öva problematiska uttryck under en längre tid och till repetition av den nya information som inlärnaren får. För att kunna granska denna repetition bör man se de problematiska sekvenserna i en större kontext. I kapitel 9 presenteras några fallstudier där en längre behandling av ett tema under en träff eller upprepad hantering av liknande situationer under flera träffar erbjuder upprepningar och möjligheter att lära sig uttryck som inlärnaren i något skede markerat som proble-

matiska. I fallstudierna omfattar analysen även andra sekvenser än endast sådana där inlärarna markerar problem.

## 9 UPPREPADE MÖTEN MED ORD OCH FRASER SOM MÖJLIGHET TILL INLÄRNING

I kapitel 8 presenterades situationer där inlärare löser problem i språkproduktion i samarbete med sin FinTandempartner och får möjligheter att lära sig mer om målspråket samt utveckla olika dimensioner av språkförmågan. Analysen koncentrerades på enskilda situationer där möjligheter till inläring skapas. I detta kapitel förlänger jag perspektivet från enskilda sekvenser till längre granskningar av informantparens samarbete. Detta gör jag genom att studera upprepade möten med uttryck som i något skede orsakat inläraren problem i språkproduktionen. ”Repetition är studiernas moder” lyder ett talesätt och i detta kapitel tar jag upp hurdana möjligheter till repetition diskussionerna med tandempartnern erbjuder. Jag diskuterar fall där problematiska uttryck (ord och fraser) upprepas flera gånger under ett samtal eller en längre period under parternas samarbete och hurdana möjligheter till inläring dessa upprepade möten skapar. Tidsintervallen mellan upprepningarna varierar från några minuter till flera månader.

Även i denna del av analysen har jag utgått från sekvenser där informanterna indikerar problem i språkproduktionen (se 4.2). Efter att ha excerperat sekvenser där problem i språkproduktion löses med olika KS har jag gått igenom materialet en gång till för att kontrollera om de problematiska språkliga uttrycken förekommer även på andra ställen i det aktuella paretts bandningar. I de fall där något uttryck förekommer även utanför den sekvens där det har markerats som problematiskt har jag excerperat också de andra sekvenserna där någon av parterna använder det. Dessa andra sekvenser kan förekomma antingen före eller efter den sekvens där det aktuella uttrycket markeras som problematiskt. Syftet med denna analys är att se hur upprepade möten med tidigare obekanta uttryck skapar möjligheter att lära sig dem. Även användning av ett uttryck innan det har markerats som problematiskt uppmärksammas eftersom uttrycken kan användas av vilken som helst av parterna, och uttryck som inte orsakar (förståelse)problem då modersmålstalaren använder dem kan ändå i ett senare skede markeras som problematiska då inläraren ska använda dem i sin egen språkproduktion (se 9.2).

Även i detta kapitel ligger betoningen på ord och fraser. Detta beror på att det är på ord- och frasnivå som informanterna markerar problem och således har endast sådana sekvenser excerperats för analysen. Möjligheter att lära sig andra aspekter av språket, såsom t.ex. generaliserbara mönster för hur man bildar vissa konstruktioner, diskuteras inte eftersom sådana aspekter inte explicit har problemmarkerats av informanterna. Detta betyder dock inte att möjligheter att lära sig andra aspekter av språket än ordförråd och fraser inte alls skulle kunna finnas i materialet. Dessa inlärningsmöjligheter kan förekomma mer implicit t.ex. genom

att den modersmålstalande partners språkproduktion används som modell. Inläringen kan ske t.ex. genom att man kommer i kontakt med ett ord, en struktur e.d. upprepade gånger i den modersmålstalande partners tal och lär sig även själv använda dem utan att de markeras som problematiska eller på annat sätt lyfts fram till explicita metalingvistiska diskussioner. Detta gäller även andra aspekter än ordförrådet, såsom t.ex. morfologi. Enligt Suni (2008: 204) lär man sig morfologiska element genom att först segmentera dem i den affordans som modersmålstalets tal erbjuder. Denna receptiva uppmärksamhet följs sedan av att man börjar använda elementen även i sin egen språkproduktion. Det är viktigt för inlärningsprocessen att inläraren kan delta i interaktion och på det sättet utveckla sina språkkunskaper först receptivt och sedan så småningom produktivt. (Ibid.) Eftersom jag utgår från informanternas explicita problemmarkeringar i deras språkproduktion faller dessa implicita, receptiva inlärningsmöjligheter utanför analysen, förutom i fall där även produktion av sådana uttryck som redan framkommit receptivt aktualiseras (t.ex. 9.2).

Även i en fallstudie av en del av samma material som studeras i avhandlingen (Karjalainen 2010) framgår det att den modersmålstalande partners tal används som en modell som erbjuder inläraren affordans (se 2.1–2.2) på ord- och frasnivå. Fallstudien fokuserar på hur båda parterna explicit markerar (eventuellt) obekanta uttryck i modersmålstalets repliker och hurdana inlärningsmöjligheter som dessa situationer erbjuder. Den visar att problem i språkförståelse leder till diskussioner om uttryckens innebörd och på det sättet kan de hjälpa inlärare att utvidga inte endast sitt ordförråd utan också sina begreppssystem då de kommer i kontakt med obekanta begrepp (Karjalainen 2010: 128). Vid problem i språkproduktion är begreppen redan bekanta för inlärarna eftersom de vet vilken innebörd de vill meddela i sin egen språkproduktion. Då koncentrerar parterna sig mer på det språkliga uttrycket, vilket leder till att de upprepar det t.o.m. flera gånger såsom framgår av exempel som presenterats i kapitel 8 (t.ex. ex. 32 och 33).

I det nu aktuella kapitlet presenterar jag hur upprepning av språkliga uttryck under ett eller flera samtal skapar möjligheter till inläring. Jag diskuterar dessa möjligheter också i relation till att inläraren möter det obekanta uttrycket endast en gång. Min strävan är inte att identifiera så många dylika situationer som möjligt utan jag har valt att illustrera inlärningsmöjligheterna med fyra fallstudier. Tidsintervallen för upprepningarna varierar från ca fyra minuter till sju månader. I likhet med Apfelbaum (1993: 227) kan jag konstatera att även i ett longitudinellt material kan inlärningsresultat endast sällan konkret identifieras i materialet. Därför koncentrerar jag mig även i denna del av analysen på möjligheter till inlär-

ning, även om jag också diskuterar bevis på inlärningsresultat då det förekommer i materialet.

Jag har valt fallstudierna så att de exemplifierar olika infallsvinklar till de möjligheter till inläring som upprepade möten med uttryck skapar. Det är inte (endast) tidsramen för upprepningarna som är central utan också hur och av vem uttrycken upprepas, vilken information (affordans) upprepningarna erbjuder och hur detta kan anses påverka inläringen. I avsnitt 9.1 diskuterar jag hur upprepade situationer där ett för inläraren tidigare obekant ord behövs kan leda från undvikande av ordet till självständig användning av det. I 9.2 fokuseras upprepade möten med ett ord och hur de skapar möjligheter att lära sig olika aspekter av ordet. I diskussionen tar jag hänsyn till både receptiva och produktiva färdigheter. Avsnitt 9.3 handlar om en studie kring flera ord som aktualiseras under ett samtalsstema. Av flera ord som orsakat problem för F under det aktuella samtals temat har jag valt att koncentrera mig på tre ord som står varandra nära både formellt och semantiskt. Min avsikt är att diskutera hur man får möjligheter att lära sig större helheter än endast ett ord genom diskussion om ett tema. Dessa tre fallstudier gäller några minuter av bandningarna. I avsnitt 9.4 flyttar jag fokus från enskilda samtal till hela samarbetet med hjälp av en fallstudie om en fras som används i alla bandningar som det aktuella informantparet gjort. Detta ger möjligheter att observera hur inlärarens användning av en fras gradvis ändras till mer flytande och korrekt under en längre tidsperiod.

## 9.1 Från undvikande till användning genom upprepning

Upprepade möten med ord och fraser innebär inte endast att man använder dem flera gånger. Det kan också vara fråga om att man trots att man i någon kontext undgår problemet med ett uttryck utan att få veta det (och således utan att få möjlighet att lära sig det) kan möta samma uttryck senare och då få möjlighet till inläring. Det kan finnas olika orsaker till att man inte får möjlighet att lära sig ett uttryck vid den första situationen där det är aktuellt. Inläraren kan använda olika KS så lyckat att interaktionen fungerar utan störningar och därför tar ingen av parterna upp det uttryck som orsakat problemet och användningen av KS (jfr ex. 37 i 8.1.5). Ett annat alternativ är att inläraren undviker att uttrycka ordet och om detta inte orsakar ett avbrott i interaktionen mellan parterna fortsätter de diskussionen utan att det aktuella uttrycket nämns.

I situationer där det problematiska uttrycket inte diskuteras explicit eller lyfts fram implicit i modersmålstälarens repliker får inläraren inte möjlighet att lära sig

det. Längre diskussioner kring ett tema är gynnsamma för inlärningsmöjligheter därför att de kan innehålla flera möten med uttrycken, men också eftersom sådana begrepp där inläraren har undvikit eller haft problem med det språkliga uttrycket kan användas upprepade gånger. Detta ökar sannolikheten för att även det korrekta språkliga uttrycket för det aktuella begreppet nämns och på detta sätt skapas möjlighet till inläring av det. I detta avsnitt behandlas ordet *julklappar* som informanterna använder flera gånger under en tid på knappt fyra minuter. Första gången F behöver ordet fortsätter situationen utan att inlärningsmöjligheter skapas. Efter detta markeras ordet som problematiskt och till sist används det utan problemmarkeringar.

Såsom konstaterats i avsnitt 5.3.3 kan undvikande av vissa uttryck sällan identifieras i mitt material. I de sekvenser som jag diskuterar i det nu aktuella avsnittet talar partnerna om julen och hurdana traditioner de har med sina familjer samt hurdana planer de har för julfirandet. I ex. 69 är det inte klart om F i sin andra replik gör en paus eftersom hon funderar på det problematiska ordet då S för samtalet vidare eller om det är F:s mer eller mindre medvetna intention att undvika att använda ordet *julklappar*:

**(69) Par 3 samtal I 30.50**

F: vi går i bastu å sen vi äter / (eller) de här julmat

S: ja

F: å sen kommer jultomten me alla sina hh

S: ja / när kommer jultomten / vilken [tid]

F: [på] kvällen

S: jaha [(xxx)]

F: [unge ]fär åtta

S: ja precis så kommer den ti oss också där i sverige så kommer den klockan fyra på eftermiddan

F: mhm så tidigt

S: va sa du

F: så tidigt

S: ja precis

I F:s andra replik i ex. 69 är det ordet *julklappar* som saknas i slutet av repliken. F:s suck fyller ut en paus som tyder på att hon har problem med det följande ordet, som tolkat utgående från kontexten är *julklappar*. Eventuellt avbryter S hennes funderande med sin replik *ja* men efter det gör S en paus där F kunde fortsätta med en genomförandestrategi eller en explicit fråga om hon ville koncentrera sig på vad ordet heter på svenska. Det gör hon dock inte. S fortsätter diskussionen om jultomten då hon frågar vilken tid F:s familj brukar ha besök av honom. Ungefär en minut senare (ex. 70a) behöver F igen ordet *julklappar* och denna gång markerar hon ordet tydligt som problematiskt med pauser och använder sedan kodväxling till finska. Efter detta används ordet ytterligare i tre sekvenser under samtalet:

**(70a) Par 3 samtal I 32.01**

F: så fick bara XXX XXX och XXX / de här / lahjat

S: julklappar

F: julklappar

S: ja

F: vi bestämde så

S: okej

**(70b) Par 3 samtal I 32.28**

S: men ja ha- vi brukar nog ge varann julklappar liksom men nu ha vi fundera eller ja ha fundera (alltså) nu den hä julen så vi köper alltid julklappar som jag å mina syskon köper åt varandra

F: mm

S: men de e alltid så svårt man (frågar) alltid som va vill du ha i [julklapp] va ska ja köp

F: [jå:: ]

**(70c) Par 3 samtal I 33.10**

S: istället fö liksom just ö köp julklappar å sen kanske de e nånting int man heller tycker om [man] får

F: [mm ] ja tänkte också me mina kompisar att vi skulle (å) gå i en restaurang [å ]

S: [jå]

F: äta (nåt) att vi int / köper

S: nä

F: (julklapp) ((tyst))

**(70d) Par 3 samtal I 34.18**

F: så gör vi så att äe alltså vi skrev allas namn på pappre

S: ja

F: å sen / var å en / fick en pappre han måste behöver köpa en julklapp ((litet osäkert)) [till ] henne som namn var

S: [(just de)] jaha jå okej så att- alltså du gjord- du gjord så med dina kompisar då eller

F: me mina sys(ter)

S: okej sys(ter) ja

F: alltså att var å en får en julklapp att

S: ja ja

F: int mera

S: nä nä

I ex. 70a är det tydligt att F behöver hjälp med ordet *julklappar*. Hon markerar problem med ordet genom pauser och använder sedan kodväxling till finska, vilket får S att erbjuda henne ordet på svenska. Som vanligt i mitt material upprepar F det för henne tidigare obekanta ordet efter att S erbjudit henne det. Upprepningen fungerar som LS. Efter detta fortsätter diskussionen kring julklapparna och S använder ordet tre gånger i ex. 70b och en gång i ex. 70c där också F använder ordet. I sin första replik i ex. 70b använder S ordet *julklappar* två gånger, tillsammans med verben *ge* och *köpa*. Detta ger F en upprepning av ordet *julklappar* men också en modell för vilka verb det kan kombineras med. I sin andra replik i ex. 70b använder S frasen *ha ngt i julklapp* som ger F en modell för ett idiomatiskt uttryck. S:s användning av ordet *julklappar* ger F mer information om användningen av ordet, om dess kollokationer och om idiomatiskt språkbruk.

All information om de obekanta ord som man får via partners tal och kan förstå receptivt är dock inte direkt överförbar som produktiva färdigheter eftersom språkproduktion ställer mer krav på språkanvändaren än reception (Enström 2004: 176f.). I ex. 70c är F fortfarande osäker då det gäller den produktiva användningen av ordet, vilket framgår av att hon gör en paus före verbet *köper* och sedan uttalar *julklapp* mycket tyst. Hon använder ordet i singularis fastän kontexten kräver pluralis. S har använt ordet i pluralis tillsammans med verbet *köpa* men i singularis i frasen *ha ngt i julklapp*. F har alltså fått en modell för båda böjningsformerna under samtalet.

I ex. 70d använder F ordet *julklapp* två gånger. I sin första replik markerar hon ännu ordet som problematiskt med osäkert tonfall, men i sin nästsista replik i ex. 70d använder F *julklapp* utan problemmarkeringar. Detta är möjligt eftersom S bekräftat att F använt ordet korrekt i den första repliken. Det finns alltså inte orsak till någon osäkerhet då F använder det igen. F kan också kombinera ordet *julklapp* med de lämpliga verben *köpa* och *få*. Båda har använts även tidigare under samtalet både av S och av F. För verbet *köpa* har F fått modell av S i 70b och 70c och verbet *få* använder hon själv redan i ex. 70a. Det verkar vara själva ordet *julklapp*, inte kombinationsmöjligheter med t.ex. verb som orsakar problem för F, och i slutet av ex. 70d har hon fått så mycket information om ordet att hon kan använda det i sin språkproduktion utan stöd. Hon har alltså åtminstone tillfälligt lyckats internalisera ordet som en del av sitt ordförråd, både receptivt och produktivt.

## 9.2 Möjligheter att lära sig olika aspekter vid upprepade möten

Inlärare i tandem har ett verkligt behov att kunna använda ett ord både receptivt och produktivt eftersom de inte annars kan delta i diskussionen på det sätt som de vill, vilket ökar motivationen att lära sig det (jfr Suni 2008: 201). Den exempelserie som behandlas i detta avsnitt visar hur inlärare så småningom kan skaffa mer kunskaper om ett ord genom att få modell för hur ordet används, hjälp då de har problem med det och möjligheter att använda ordet i interaktion för att meddela tankar.

Upprepade möten med orden skapar repetition som enligt Nation (2001: 75f.) är nödvändig vid ordinläring eftersom det finns så många aspekter som man ska veta om orden. Enligt Henriksen (1995: 13) ska en kompetent språkanvändare ha ett ordförråd med både kvantitet (kunna många ord) och kvalitet (veta mycket om



de enskilda orden, jfr tablå 4) samt ha kontroll över sitt ordförråd så att han kan använda orden i kommunikation. Samtal med en FinTandempartner erbjuder möjligheter att öka ordförrådet kvantitativt då man får reda på vad någonting heter på målspråket och kvalitativt genom att man får mer information om orden, t.ex. hur de böjs och kan kombineras med andra ord. Inlärarna får också modell för hur ord kan användas i olika mönster och kan också själva öva sig i användningen. Samtidigt kan de koncentrera sig på de olika dimensionerna flyt, korrekthet och komplexitet, en åt gången. För att man ska kunna få all den här informationen om ett enskilt ord och övning i hur man använder det krävs det att ordet används upprepade gånger av båda parterna. Alla olika aspekter såsom olika böjningsformer, kombinationsmöjligheter med andra ord osv. aktualiseras inte med alla ord som markeras som problematiska i mitt material. Ordet *kör* som behandlas i detta avsnitt upprepas flera gånger under ca sex minuter av ett samtal vilket ger F möjligheter att få mångsidig information om ordet.

Diskussionen, som sekvenserna i denna fallstudie är hämtade ur, handlar om en överraskningsfest. Under början av diskussionen använder S ordet *kör* sammanlagt 7 gånger i fyra olika sekvenser där det förekommer i singularis *kör* (ex. 71a), i pluralis både i obestämd form *körer* (ex. 71d) och i bestämd form *körerna* (ex. 71b och 71c) och som en del av det sammansatta ordet *ungdomskör* (ex. 71d). F markerar inte ordet som problematiskt i någon av dessa sekvenser och visar inte några tecken på förståelsesvårigheter:

**(71a) Par 8 samtal II 01.48**

S: alla XXXs egna kör kommer att sjunga [(me sina)] vicedirigenter då å sen kommer en

F: [jä ]

S: kör som hon tidigare (haft) hand om från XXX så de kommer att vara där å så kommer en kör från XXX

F: nä:

S: de kommer musiklärarna i hela de hä området att ha musikprogram / lärarna själva / å så kommer så personalen (då ha) anförä hälsningar å

F: åj de låter [riktigt roligt]

S: [de blir jätte ]fint fest

**(71b) Par 8 samtal II 02.38**

S: å då hade de övningar på kvällen

F: mm

S: alla de hä körerna SKRATTAR så att (hon int) sku märka de SKRATTAR

F: åj de låter rikti roligt

**(71c) Par 8 samtal II 02.55**

S: en en de hä ung flicka som (så) hon sjunger med i flera körer på [XXX] å sen hon så

F: [mm ]

S: vicedirigent (ti) körerna något (xxx) dirigent också hon e väldigt duktig sjungare eller bra spela flöjt å piano å jätteduktig / hon e egentligen språkvetare hon [ha studer-]

F: [va va e ]

språkvetare

**(71d) Par 8 samtal II 04.59**

S: så XXX ha ju hon har hand om en sån hä ungdomskör på XXX alltså hon leder

F: mm / så hon har haft ganska mycket att att jobba me den den hä fest[en]

S: [jå]

Receptivt orsakar ordet *kör* inte något problem för F under de drygt tre minuter som ex. 71a–71d är hämtade från. S använder ordet i flera sekvenser utan att det på något sätt markeras som problematiskt. F deltar i interaktionen och kommenterar både innehållet (71a, 71b och 71d) och andra språkliga element. Språket uppmärksammas t.ex. då ex. 71c börjar en längre metalingvistisk diskussion om ordet *språkvetare*, som har behandlats i en fallstudie i hur förståelsesvårigheter hanteras i FinTandem (Karjalainen 2010: 124ff.). Efter den metalingvistiska diskussionen om *språkvetare* återgår partnerna till det ursprungliga temat. Ordet *kör* kommenteras däremot inte. F verkar ha receptiv kontroll över ordets betydelse och i S:s tal får hon också modell för hur ordet böjs och kan kombineras med andra ord. Genom S:s modell kommer F i kontakt med åtminstone vissa formella drag hos ordet och användning av det. Dessa receptiva kunskaper innebär dock inte att hon behärskar alla dessa aspekter även produktivt. Såsom Enström (2004: 176f.) påpekar, är det betydligt lättare att förstå ett ord i en kontext där man inte behöver kunna alla aspekter av det och där en ungefärlig gissning kan räcka till för att förstå innehållet. Då samma ord används i språkproduktion kräver det mer eftersom man ska veta mer om ordet i fråga om uttal, grammatiska former, hur ordet används i olika mönster och hurdana kombinationsmöjligheter med andra ord som finns. (Enström 2004: 176f.) Språkproduktion kräver således mer mental ansträngning och mer djupgående reflekterande och analyserande av språket än reception (Swain 1996: 99). Därför är den allmänna uppfattningen att det receptiva ordförrådet är större än det produktiva och att receptiva kunskaper i normala fall föregår produktiva. (Enström 2004: 176f.) I fallstudien om ordet *kör* framgår skillnaden mellan att förstå ett ord och att producera det av ex. 72 där F har problem med att producera ordet trots att hon inte haft problem med att förstå det:

**(72) Par 8 samtal II 05.15**

F: de e int så lätt att ordna ((uttalas med o)) sådant [att ] att många olika

S: [nej] nä

F: (va de) kuoro

S: mm kör

F: kör

S: mm

F: (går) tillsammans å ihop

Trots att förståelsen inte orsakat problem och trots att F har hört S använda ordet flera gånger har hon problem med att producera det och använder direkt begäran om hjälp kombinerad med kodväxling till finska som KS. I kodväxlingen använder hon den korrekta finska motsvarigheten *kuoro* vilket visar att hon har förstått

innehållet i S:s berättande men inte kan använda ordet i sin egen språkproduktion utan stöd. I sitt svar ger S henne ordet *kör*, som F upprepar innan hon fortsätter. I ex. 72 koncentrerar sig F på att få veta det korrekta ordet. Däremot fokuseras den korrekta formen inte. Efter *många olika* krävs pluralisform av huvudordet men i sin kodväxling *kuoro* säger F ordet i singularis på finska, S erbjuder henne ordet i singularis (*kör*) vilket F upprepar utan att böja ordet. F koncentrerar sig på vad ordet heter och inte på böjningen av det. Efter sekvensen som presenterats i ex. 72, där F för första gången använder ordet *kör* i sin språkproduktion och markerar det som problematiskt, används ordet i ytterligare två sekvenser:

**(73a) Par 8 samtal II 07.05**

F: vem ha bestämt att att vilka låtarna de hä kören sjunger

S: de bestämmer själva

**(73b) Par 8 samtal II 07.30**

F: om de blir så mån[ga] körer [(xxx) ]

S: [jå] [de kommer] att ta länge / hon ha XXX ha sent (mejl) till  
alla som sku va me / så ja had fått de också där hon skriver att när man håller tal att det  
sku måst vara kort [(för)] att alla ska hinna

F: [jå ] jä

S: å köreerna sjunger bara en eller två [sånger ]

F: [just precis]

Både i ex. 73a och i ex. 73b använder F ordet *kör* utan att markera det som problematiskt. I ex. 73a böjer F det felaktigt som *de hä kören* och i den sekvensen är användningen alltså flytande men inte korrekt. Min tolkning att det är pluralisformen som F försöker använda baserar jag dels på parternas diskussion före sekvensen i ex. 73a där de har talat om flera körer och dels på F:s uttal av frasen *de hä kören* där *e:t* i artikeln *de* glider tydligt mot *i* (di). Skillnaden mellan olika typer av *e* har dock inte markerats i transkriptionen i studien. I ex. 73b uppnår F både flyt och korrekthet då hon säger *många körer*, och böjer alltså ordet korrekt i pluralis vilket hon inte gjorde i ex. 72 där hon koncentrerade sig på vilket ord hon ska använda. I ex 73b använder också S ordet en gång till i sin andra replik där hon har bestämt pluralisform *köreerna*. Sammanlagt används ordet *kör* 12 gånger under ca 6 minuter, nio gånger av S och tre gånger av F. På detta sätt får F en modell för hur ordet kan användas i olika mönster och i olika böjningsformer samt som orddel.

### 9.3 Upprepade möten med semantiskt närliggande ord

I FinTandem kan deltagarna själva välja samtalsteman. För de flesta är det sådana teman som är aktuella för dem i livet som förekommer frekvent i samtalen och därför lär de sig lexikon som hör ihop med dessa. En studerande t.ex. lär sig diskutera sina studier eller att söka sommarjobb på sitt tandemspråk. En små-

barnsförälder eller nybliven mor- eller farförälder lär sig ordförråd som kretsar kring barn. Partner med liknande yrkesbakgrund kan koncentrera sig på fackspråket inom sitt eget område. Inlärarnas egna intressen påverkar alltså inte bara vilka aktiviteter de väljer för sina träffar utan också hurdan lexikon de lär sig eftersom den affordans man får beror på vad man diskuterar (jfr 2.2). Detta är i linje med kunskaper i modersmålet: de intressen man har påverkar ens ordförråd även på modersmålet. Är man intresserad av någonting så lär man sig också den terminologi som hör till det området och som alla med samma modersmål inte nödvändigtvis känner till. (Håkansson 2003: 177.)

Eftersom deltagarna i FinTandem kan välja teman som de tycker är intressanta och där de har mycket att diskutera kan teman behandlas ingående så att ett för temat centralt ordförråd upprepas. Detta skapar i sin tur möjligheter för inlärarna att lära sig mer om det aktuella temat än vad kortare diskussionsövningar gör. Inläringen är inte alltid endast språklig utan parterna kan även lära sig nytt innehåll av varandra. Den innehållsliga inläringen är inte envägs från modersmålstalare till andraspråkstalare utan beror på vilken av parterna som har mest kunskaper om det aktuella temat (Holstein & Oomen-Welke 2006: 34; se även ex. 55 i 8.3.1).

Då man diskuterar olika teman kan det dyka upp ord som hör ihop med temat och också med varandra, alltså ord som är semantiskt närliggande. Då man lär sig ett nytt ord kan det leda till att man märker att det finns flera semantiskt närliggande som man inte kan och som behövs för att man ska kunna diskutera det aktuella temat. I det fall som jag behandlar i detta avsnitt är samtalstemat religion och religiösa människor, vilket informanterna diskuterar tämligen länge, över 10 minuter. Inom detta samtalstema behöver F flera uttryck som är obekanta för henne, såsom t.ex. *pyhäkoulu* och *ikuinen elämä* där hon använder kodväxling till finska och får veta de svenska uttrycken *söndagsskola* respektive *evigt liv* av S. F får inte alltid de svenska motsvarigheterna av S. Som exempel på detta inom temat religion kan nämnas uttrycken *rippikoulu* (sv. konfirmationsundervisning) och *yhteiskristillinen tilaisuus* (sv. samkristlig tillställning) där F också använder kodväxling men där S inte reagerar på den. Då det gäller frasen *yhteiskristillinen tilaisuus* kan detta förklaras med att F använder kodväxlingen i flytande tal utan problemmarkeringar (se ex. 56 i 8.3.1). Även om det är vanligare i tandem än i andra interaktionssituationer mellan inlärare och modersmålstalare att modersmålstalaren kommenterar inlärarens språkbruk (Rost-Roth 1995: 75) är det även i tandem vanligast att kommentarerna gäller sådana fall som inläraren själv markerar som problematiska (Apfelbaum 1993: 193). Också ordet *rippikoulu* är endast svagt problemmarkerat med lätt stigande intonation och en paus efter ordet, som dock ger S möjligheten att erbjuda den korrekta motsvarigheten på

svenska utan att överlappa eller avbryta F:s replik. Eftersom S i dessa fall inte reagerar på F:s kodväxling och F inte heller stannar upp för att fråga närmare om uttrycken får F inte möjlighet att lära sig dem på svenska.

Förutom att F markerar något som problematiskt kan också S lyfta upp uttryck som hon misstänker kan vara obekanta för F, vilket hon under detta samtalstema gör med ordet *laestadian*, som F dock känner till. Modersmålslärares koncentration på inlärares förväntade förståelseproblem och sätt att hantera dem har diskuterats närmare i en fallstudie (Karjalainen 2010). Ett sätt att lyfta upp obekanta uttryck är att fråga direkt om F vet vad något uttryck betyder, såsom S gör med ordet *laestadian*. Då det förekommer flera ord och fraser som markeras som problematiska eller eventuellt problematiska av båda parterna visar det att ett samtalstema kan innefatta många inlärningsmöjligheter. Ifall problematiska situationer leder till att det skapas inlärningsmöjligheter eller inte beror på hur parterna hanterar dessa situationer och hur mycket uppmärksamhet de fäster vid språket respektive innehållet.

I detta avsnitt har jag valt att närmare studera tre ord inom temat religion. Jag har valt dessa ord eftersom de ligger nära varandra både semantiskt och till formen. Orden är substantivet *tro*, verbet *tro* och adjektivet *troende* som ofta brukas substantiverat (SO 2009). Dessa ord används under drygt 8 minuter av bandningen där parterna håller sig till samtalstemat religion:

**(74a) Par 8 samtal II 28.32**

F: de låter- de låter så / så int roli[gt] men de e bara så att att hon har så stor // usko  
 S: [jå] tro  
 F: tro / stor tro  
 S: jå stark tro  
 F: sta- stark tro  
 S: jå då man tror riktigt mycket  
 F: mm  
 S: stark tro jåh  
 F: att att fast m XXX e ateist [å ] hon nång gång ha s- han ha nån gång sagt åt henne att  
 S: [jå]  
 F: att hon tror int int nånting å å de e roligt att XXX hon / hon kan hon / hon vågar att vara / va e de uskovainen  
 S: ja troende  
 F: troende  
 S: mm  
 F: fast fast sin pappa e inte  
 S: jå de e starkt  
 F: de e [starkt] å hon vet att att att hon ha sådan inre stark tro  
 S: [(xxx)] ja

**(74b) Par 8 samtal II 29.45**

S: hon e ändå så pass gammal så de kan nog hända att hon kan ja menar de e inte ett barns liksom de hä mest naiva tron på [en ] skäggig farbror som sitte på ett moln de e int  
 F: [mm]  
 S: den typen av tro utan de e faktiskt lite (fundera) va de handlar om

**(74c) Par 8 samtal II 30.05**

S: de finns så mycke verksamhet för unga inom kyrkan så [hon] kan liksom va[ra ] aktiv å  
 F: [mm] [mm]  
 S: få vänn[er ] som som dela tron å på de [vise] liksom hålla hålla den vi livet [så]  
 F: [mm] [jå ] [jå] de e  
 sant

**(74d) Par 8 samtal II 30.18**

F: å tro tron troe va e de troende e nuförtiden annor[lun]da att man man få vara lycklig [å ]  
 S: [jå ] [jå]  
 F: sjunga glada  
 S: jå  
 F: låte[n ] å [å ] njuta av livet [att att ] de e int så att bör- man behöver bara sitta i kyrkan  
 S: [jå] [jå] [precis]  
 F: [å ] å å vara tyst [å: ] å de e annorlunda att man kan klä- klappa händerna [å ] sjunga  
 S: [nä] [precis] [jå]  
 F: [å ] bara / vara lycklig  
 S: [jå] ja precis  
 //  
 S: de som nä ja m ja prata om XXX ja sa att hon e / troende [å ] hennes man e då präst i  
 F: [mm]  
 S: församlingen att de e många som tror att hon ska vara annorlunda på grund av de  
 F: mm  
 S: (medan) hon e hon e ju så / hon e så full av liv ((betonar sista ordet))  
 F: mm  
 S: å å glädje livsglädje  
 F: livsglädje  
 S: jå  
 F: mm  
 S: å de de säkert (xxx) me tron men hon visar de då / på ett sätt som ja tycker e väldigt bra  
 (och) att hon e väldigt vidsynt  
 F: mm mm  
 S: öppen fö allt

**(74e) Par 8 samtal II 31.32**

F: ja e också nån slags troende men int så så sådant att ja ha ja int haft åt mig (ett) egen  
 sanning  
 S: ja  
 F: att att (att) tro [att ] de finns en gubbe som he[te ] god ((eng.)) å å å allt att de finns  
 S: [mm] [mm]  
 F: gubben som hete je[sus ] men de e inte samma slags som XXX har  
 S: [mm] nä  
 F: hon ha så så stark tron där inne  
 S: ja (ja f-) ja  
 F: de e [de e ]  
 S: [ja kan] ja kan bli avundsjuk nästan (fö) de som ha den hä starka tron [att ] att de  
 F: [mm]  
 S: sku vara skönt att ha de [ja har ] int en stark tro för (xxx)  
 F: [mm:m] jå jå

**(74f) Par 8 samtal II 32.55**

S: de gjorde att (ja tror att) allihopa blev väldigt tidigt redan som barn som medvetna om de  
 hä religiösa frågor trofrågor att  
 F: mm  
 S: å kanske också kritiska för de fanns väldigt starkt liksom vi å dom  
 F: jå [jå]  
 S: [att] att de va stor [ski-]

- F: [att ] (de ha) gränsen [mellan]  
 S: [ja ] ja  
 F: ja  
 S: ja å va man (int) lestadian så va man inte troende å de va liksom väldigt så här sto [ra ]  
 F: [mm]  
 S: konflikter också / å // å sen va min farmor o farfar så va pingstväänner  
 F: mm  
 S: väldigt starkt troende å en del av pappas syskon va de men int min (egen) pappa / å alltså  
 så fanns (xxx) de fanns laestadianerna å så fanns de pingstväännerna liksom  
 ((skrattande)) å så fanns de såhä vanliga troende ((skrattande)) [att de gjorde att att] ja  
 F: [SKRATTAR ]  
 S: kanske blev också väldigt dels intresserad men också ganska (kritisk) att man [(tog)] de  
 F: [mm ]  
 S: olika [tro-] trosinriktningarna på ett kritiskt [sätt] också  
 F: [jä ] [mm] men ja tror att nuförtiden (de) e  
 så att att de har kommit mera sådant m / mellanarbete att  
 S: ja

**(74g) Par 8 samtal II 34.42**

- S: men nog ha de varit som viktigt fast int int e XXX troende heller ungefär på samma sätt  
 som mig kanske  
 F: mm  
 S: har de vari viktigt för oss att döpa barnen till exempel  
 F: mm ja

**(74h) Par 8 samtal II 36.43**

- S: nog säger ja åt XXX nu då ja pratar om hennes morfar [alltså] min pappa så säger ja att  
 F: [mm ]  
 S: han e död att (han) finns i himlen å att vi får träffa honom där sen  
 F: ja  
 S: säger ja åt henne men som du (xxx) så att tror ja på de hähh va e va e de ja sä[ger ] att de  
 F: [mm]  
 S: e svårt att kunna tro de  
 F: ja

I ex. 74a förekommer alla tre orden: substantivet *tro*, verbet *tro* samt det substantiverade adjektivet *troende*. I F:s första replik orsakar substantivet *tro* problem i språkproduktionen, vilket löses med kodväxling och hjälp av S. Därefter följer en diskussion om kollokationer för substantivet *tro*, då S indirekt korrigerar F genom att inte upprepa F:s uttryck *stor tro* utan välja uttrycket *stark tro* vilket ger F en modell att man i stället för adjektivattributet *stor* ska använda *stark* i samband med *tro*. På detta sätt får F mer information om ordets användning och kollokationer och dimensionen komplexitet (se 6.3 och 8.3.3). S:s implicita korrigering via elaborerande upprepning ger F en modell för hur ordet kombineras idiomatiskt med andra ord. På ett sätt som är typiskt för informanterna i studien och i andra undersökta tandemsamtal (t.ex. Rost-Roth 1995) upprepar både F och S det korrekta uttrycket. S förklarar dessutom frasen *stark tro* med parafrasen *man tror riktigt mycket*, och i denna replik förekommer även verbet *tro* som inte markeras som problematiskt. Senare under ex. 74a använder F ytterligare en gång frasen *stark tro* som en del av den längre frasen *inre stark tro* där F alltså tillägger ett

adjektivattribut. Nominalfrasen *stark tro* upprepas också av både F och S i ex. 74e. Förutom adjektivattributet *stark* använder S i ex. 74b ett annat adjektivattribut i nominalfrasen *naiv tro* som även det ger F en modell för en kollokation, dvs. vilka andra ord som kan kombineras med substantivet *tro*. Dessutom får hon ytterligare ett exempel på mönstret för en nominalfras som består av ett adjektivattribut och substantivet *tro* som huvudord. I ex. 74b använder S också frasen *dela tron* och *hålla den [tron] vid livet [sic!]*, som ger ytterligare exempel på hur *tron* kan diskuteras och vilka fraser den kan ingå i.

Substantivet *tro* används också som ett led i sammansatta ord i ex. 74f där S använder orden *trofrågor* [sic! trosfrågor] och *trosinriktningar*. Förutom möjligheten att lära sig dessa ord ger detta F också en modell för hur man kan bilda sammansatta ord där *tro* fungerar som första led. Liksom frasbildning hör även detta till dimensionen komplexitet. Det sammansatta ordet *trosinriktningar* ger också en korrekt modell för användningen av bindesuffixet *s* (se t.ex. Hultman 2003: 51ff.) medan detta saknas i det andra sammansatta ordet *trofrågor*. I SAOL (2006) används bindesuffixet *s* i alla sammansatta substantiv där *tro* fungerar som första led. Under det aktuella samtalet får F dock inte möjlighet att upptäcka detta mönster eftersom sammansatta ord med *tro* som första led används endast två gånger och bindesuffixet *s* endast i ett av dem. Utgående från materialet går det inte att analysera om och hur F har uppfattat hur de sammansatta orden bildas eftersom endast S använder dessa ord. Man kan konstatera att F får en modell (både korrekt och icke-korrekt) för hur man kan bilda sammansatta ord med *tro* som första led men det är omöjligt att säga om hon har fäst uppmärksamhet vid detta eller om hon kan tillämpa det som hon mottagit receptivt i sin egen språkproduktion (jfr receptiv respektive produktiv användning av ordet *kör* i 9.2).

I ex. 74a är det också värt att lägga märke till hur F korrigerar sig själv på syntaxnivån då hon säger *hon nång gång ha s- han ha nån gång sagt* och rättar inte endast pronomenet (personen som hon syftar på är en man) utan också ordföljden. Även om de flesta problemen i det studerade materialet orsakas av ordförrådet (se 7.2) koncentrerar sig informanterna också på andra nivåer såsom på syntaxen. Dessa problem och korrigeringar brukar dock inte markeras explicit på samma sätt som problem på lexikal nivå.

Verbet *tro* har använts även tidigare av båda parterna i betydelsen ”anta” eller ”inte veta säkert”, men i ex. 74a används det i meningen ”ha en fast religiös övertygelse” (Svenskt språkbruk 2003). Dimensionen komplexitet innefattar medvetenhet om att ett ord kan användas i flera betydelser och medvetenhet om dessa olika innebörder. Verbet *tro* används av S i ex. 74a i förklaringen av vad frasen *stark tro* innebär, och igen i ex. 74h. Också F använder verbet *tro* i ex. 74a utan



problem. Verbet *tro* markeras inte som problematiskt och diskuteras inte explicit under samtalet.

Däremot är adjektivet *troende* problematiskt för F i ex. 74a och situationen löses upp genom att F använder direkt begäran om hjälp kombinerad med kodväxling (*uskovainen*) till finska för att få hjälp av S. Efter att S har erbjudit henne ordet *troende* upprepar F det. I ex. 74d har F igen problem med ordet *troende* och hon markerar osäkerhet om hur hon ska säga genom att staka sig och upprepade gånger uttala olika varianter av ordet *tro* och början av ordet *troende* samt genom en direkt begäran om hjälp *va e de*. Hon lyckas dock producera det korrekta ordet utan att S behöver hjälpa henne. Skillnaden mellan ex. 74a och 74d är tydlig. I ex. 74a känner F inte till ordet och använder en interlingval strategi för att få veta det. I ex. 74d är det däremot fråga om osäkerhet som F kommer över med hjälp av intralingvala strategier. Efter att ha mött ordet i ex. 74a har F en uppfattning om det vilket märks i att hon upprepar början av ordet flera gånger. Direkt begäran om hjälp används i ex. 74d främst för att kontrollera om det som hon säger är korrekt, då begäran i ex. 74a fungerar som äkta explicit fråga som kräver svar (se 8.1.1 om olika funktioner som direkt begäran om hjälp kan ha). Efter denna sekvens använder F också *troende* utan att markera det som problematiskt (ex. 74e), dvs. hon har nått större flyt. Även S använder *troende* i ex. 74f och 74g. Båda parternas repliker tyder på att *troende* i deras begreppssystem fungerar som överbegrepp för olika typer av *troende*. F definierar sig själv som *nån slags troende* och S använder nominalfrasen *vanliga troende*. Båda dessa fungerar som sidoordnade för *laestadianerna* och *pingstvännerna*.

Som diskussionen om ordet *kör* i avsnitt 9.2 visar erbjuder den upprepade användningen av ett ord möjligheter för F att lära sig olika aspekter av det, t.ex. om morfologi och kollokationer. Det vanliga i FinTandemsamtal är att dessa aspekter kommer fram implicit. Explicita metaspråkliga diskussioner t.ex. om ordbildning eller morfologi är sällsynta. I detta avsnitt har jag diskuterat inlärningsmöjligheter gällande tre ord som står nära varandra både semantiskt och fonetiskt (samt ortografiskt) och som upprepas flera gånger under diskussionen. Två av orden, substantivet *tro* och adjektivet *troende*, orsakar problem i språkproduktionen för F i början av diskussionen om temat religion medan verbet *tro* används utan problem. Under diskussionen blir även F:s användning av substantivet *tro* och adjektivet *troende* mer flytande. Genom S:s repliker får hon också modell och möjligheter att lära sig olika aspekter av ordens användning. Förutom de tre ord som har fokuserats i detta avsnitt använder parterna under diskussionerna även många andra uttryck som hör till temat religion. En del av dessa markeras som problematiska av F eller som eventuellt problematiska av S medan en del används utan att de på något sätt markeras som problematiska eller kommenteras explicit.

Även en del av de uttryck i S:s tal som inte markeras som problematiska av någon av parterna kan fungera som affordans. Uttrycken skapar inlärningsmöjligheter ifall de är obekanta för F men hon kan förstå dem i kontexten och således öva dem receptivt. En längre diskussion om ett tema erbjuder inlärarna möjligheter att utveckla sina kunskaper och färdigheter angående uttryck som hör till temat och som semantiskt hör ihop med varandra.

## 9.4 Inlärningsmöjligheter vid upprepade situationer under ett läsår

I avsnitt 2.1 diskuterar jag språkinläring och redogör för den teoretiska referensramen och det perspektiv på språkinläring som tillämpas i studien, den socio-kulturella synen. Enligt den sociokulturella synen på inläring sker inläringen i interaktion och därför påverkar de interaktionssituationer som man deltar i vad man lär sig och hurdan språkssystem man bygger upp. I FinTandem betyder detta att det vilka teman man tar upp med sin FinTandempartner påverkar t.ex. hurdan ordförråd man lär sig. Vad man kan lära sig beror förutom på samtalsman även på hur ingående metalingvistiska diskussioner man har och hur mycket man korrigerar varandra. Dessa faktorer påverkar i sin tur hur djupgående kunskaper om språket man kan skaffa sig via interaktionen. I mitt material sker de explicita problemmarkeringarna och de metalingvistiska diskussionerna, som följer dem, på ord- och frasnivån. Meningsbyggnad, strukturer, grammatiska regler osv. diskuteras inte. Vad gäller stilistiska val är det endast ordval i den aktuella kontexten som kommenteras explicit. Alla aspekter behöver inte heller uttryckligen tas upp till diskussion och ”undervisning” som en förutsättning för inläring men i vissa fall skulle explicit koncentration på språket kunna ha positiv inverkan på inlärningsprocessen.

Uttryck som förekommer ofta i parternas interaktion borde så småningom bli en del av inlärarens språkkunskaper och -färdigheter. Då man repeterar ett uttryck flera gånger både receptivt och produktivt borde det hjälpa en att lära sig det. Nation (2001: 33ff.) diskuterar ordinläring och vilka aspekter som lärs in mest effektivt implicit och vilka som kräver mer explicit koncentration. Enligt honom är implicit inläring, dvs. att man uppmärksammar stimulus (t.ex. obekanta ord) även om man inte vidtar medvetna åtgärder för att lära sig ordet, det effektivaste sättet att lära sig ordformer och kollokationer. Enligt honom kräver dessa aspekter alltså affordans men inte nödvändigtvis direkta LS. Repetition spelar en central roll vid implicit inläring. Upprepade möten med de ord som är obekanta eller som man inte behärskar helt är således nödvändiga för inläringen. Explicit

inlärnin, dvs. mer medvetet arbete och koncentration på språket och inlärnin, är enligt Nation (ibid.) det effektivaste sättet att lära sig betydelser och begränsningar i användningen av ord. I min studie är inlärnin av betydelser, dvs. vilken eller vilka innebörder ett ord kan ha och vilka begrepp det kan syfta till, inte lika central som inlärnin av ordformer, kollokationer och begränsningar, eftersom studien gäller språkproduktion där betydelserna som man vill förmedla redan är klara för inlärare som söker korrekta språkliga uttryck för dem. Detta gäller inte bara enskilda ord utan också fraser och andra längre konstruktioner. En fallstudie i förståelsesvårigheter i FinTandem (Karjalainen 2010) visar däremot att då det gäller inlärnin via reception kan också tidigare obekanta begrepp och således innehåll aktualiseras.

Implicit inlärnin av ordformer och kollokationer vid upprepade möten med ord innebär att man kan koncentrera sig på en form eller en kollokation åt gången. I FinTandem är detta möjligt om det aktuella ordet används ofta i olika mönster som kräver olika ordformer, vilket skapar goda möjligheter för inlärnin av dem då man kan koncentrera sig på en form åt gången. Upprepade möten med ordet ger inlärare möjligheter att iaktta vilka andra ord som ofta förekommer tillsammans med det och på det sättet lär han sig mer om kollokationer. För att däremot lära sig när ordet inte kan användas (begränsningar) krävs att detta uppmärksammas explicit, vilket i FinTandem kan ske t.ex. genom att modersmåls-talaren korrigerar inlärare om denna använder ordet i mindre passande eller opassande sammanhang och på det sättet explicit uppmärksammar begränsningar i användningen (jfr *stor* vs *stark tro* i ex. 74a i 9.3).

Här diskuterar jag upprepade möten med nominalfrasen *nästa vecka* som används i alla bandningar som ifrågavarande par gjort. Repetitionen koncentreras således inte till ett samtal utan frasen används under hela läsåret. Bandningarna täcker tre av parets träffar men det är mycket sannolikt att frasen har använts även under åtminstone en del av de träffar som paret haft mellan bandningarna. Denna exempelserie ger en bild av hur sådana uttryck som hör till ämnesområden som diskuteras ofta upprepas och hur den repetition som dessa upprepade möten med uttrycket skapar kan stöda inlärnin.

I FinTandem ska partnerna varje gång komma överens om när de träffas följande gång. Eftersom den rekommendation som de flesta par följer är att man ska träffas en gång i veckan är frasen *nästa vecka* aktuell i dessa situationer. Detta är ett gott exempel på hur det som man tar upp i diskussionerna påverkar vad man lär sig. De par som varierar vilket språk de börjar och avslutar sina träffar på, får möjligheter att på båda språken lära sig uttryck som hör till att man träffas, kommer överens om följande träff och skiljs åt, eftersom alla dessa teman behandlas

varierande på båda språken. De par som alltid börjar med ett språk och avslutar med det andra språket får däremot möjligheter att lära sig dessa uttryck endast på det språk som de börjar respektive avslutar träffarna på.

Ex. 75 är inbandat under parets första träff med varandra där frasen *nästa vecka* används under tre sekvenser och där F markerar frasen och speciellt ordet *nästa* som problematisk:

**(75a) Par 7 samtal I 29.13**

F: ö vi kunde tala om den här saken ä när å var vi: [kunde ] träffas  
 S: [(sku träf-)] mm  
 F: i näs- nä- i (e nä-) /  
 S: näs[ta ]  
 F: [näs]ta  
 S: ja  
 F: nästa veckan

**(75b) Par 7 samtal I 42.31**

S: ja men om vi sku å vi sku (xxx nästan) bestämma hur vi gör nästa vecka  
 F: ja / ö ö hurdant vecka du har / nästa vecka / ha du mycke bråttom

**(75c) Par 7 samtal I 43.23**

S: ja fast de- i nästa vecka ska ja på teater tisdag och torsdag  
 F: aha

I ex. 75a verkar F ha någon slags uppfattning om ordet *nästa* då hon kan uttala början av det men hon kan inte använda hela ordet och frasen i sitt tal. S hjälper henne genom att erbjuda ordet *nästa* så att F kan fortsätta, vilket hon gör genom att upprepa ordet och även hela frasen *nästa veckan* [sic!]. Förutom ordet *nästa* är det också speciesformen av *vecka* som orsakar problem för F. Vid reguljär undervisning skulle läraren antagligen på denna punkt ta upp regeln om att adjektivet *nästa* följs av obestämd form av ett substantiv (se t.ex. Hultman 2003: 214). I ex. 75a låter S bli att påpeka F:s speciesfel, vilket kan bero på att hon inte vill orsaka mer störning i flytet då F just haft problem med ordet *nästa*. En annan möjlig förklaring är att S inte tycker att detta är ett sådant fel som de behöver fästa uppmärksamhet vid, då F:s replik är förståelig trots speciesfelet och partnerna kan således fortsätta diskussionen om temat utan störningar i förståelsen.

Drygt 10 minuter efter ex. 75a använder både S och F igen frasen *nästa vecka*. I ex. 75b används frasen först av S och sedan av F som denna gång undviker också speciesfelet som finns i ex. 75a, eventuellt eftersom S gett henne en modell för hur man ska säga. Ex. 75b visar en situation som erbjuder möjligheter till implicit inläring genom att F i sin partners tal kan upptäcka den korrekta formen som ska användas. Då F använder frasen i ex. 75b föregås den även denna gång av en paus vilket tyder på att frasen fortfarande inte är helt oproblematiske för henne. Efter ex. 75b används frasen en gång till av S i ex. 75c, vilket ger F ytterligare en implicit

inlärningsmöjlighet genom att hon igen får en modell för hur frasen formuleras korrekt.

I FinTandem rättar partnerna varandra vanligtvis i mindre grad än vad man gör i reguljär undervisning men korrigeringar är tillåtna i större utsträckning än i andra samtalssituationer mellan en modersmålstalare och en icke-modersmålstalare (se 3.3). Även om korrigeringar är mindre ansiktshotande och således vanligare i tandem än i andra språkanvändningssituationer (Rost-Roth 1995: 132, se även 3.3) är explicita förklaringar om olika grammatiska regler dock inte vanliga. I mitt material förekommer en viss slags ”undervisning” mellan partnerna då S kommenterar t.ex. när man ska använda en viss form eller preposition (se ex. 12 och 13 i 7.2.2). Också korrigeringar utan att inläraren har markerat någonting som problematiskt i yttrandet är tillåtna i tandem. Modersmålstalaren ska reagera på brott mot den språkliga normen och på detta sätt hjälpa sin partner att förbättra sina kunskaper i språket (Bechtel 2003: 42). Detta förekommer också i mitt material t.ex. då den svenskspråkiga partnern korrigerar den finskspråkigas prepositionsval. Explicit undervisning om reglerna i form av generaliseringar till större kontexter än det problem eller fel som informanterna hanterar just för tillfället förekommer dock inte i det analyserade materialet. En orsak till detta är att (de flesta) deltagare inte är lingvister eller lärare och inte nödvändigtvis har sådana grammatikkunskaper eller sådant intresse som skulle krävas för att ingripa språkligt. Deltagarna informeras också om detta i början av samarbetet. De vet att de inte kan kräva att partnern kan förklara olika regler om språket. Modersmålstalarna vet dock hur de själva som infödda talare av målspråket skulle uttrycka sig i en viss situation (se 3.4). Dessutom deltar många i FinTandem för att få omväxling till den formella, normativa undervisningen och de vill inte koncentrera sig så mycket på regler.

Den andra bandningen är gjord tre och en halv månader efter den första bandningen och partnernas samarbete har pågått lika länge. De har hunnit träffas flera gånger och frasen *nästa vecka* har antagligen förekommit åtminstone på en del av dessa träffar då informanterna har kommit överens om sin följande träff. Frasen orsakar fortfarande problem för F som varierar olika speciesformer av ordet *vecka*:

**(76a) Par 7 samtal II 19.58**

F: vi måste köpa nu å frysa

S: ja

[SKRATTAR]

F: å vi kan äta ganska billigt nä[sta vecka ]

S: [nästa vecka] SKRATTAR

**(76b) Par 7 samtal II 36.40**

F: men: kanske vi kan gå dit å se på min kalender [å ]

S: [ja] de kan [vi ]

F: [(om)] vi vill / öh hitta

S: nån[ting]

F: [nån]ting på nästa / veckan

S: ja de börjar en kurs för mig nästa vecka

I ex. 76a markerar F inte ordet *nästa* eller frasen *nästa vecka* som helhet som problematiska. Hon använder frasen flytande och korrekt, vilket stöds av att S säger frasen delvis samtidigt med henne. I ex. 76b däremot föregås ordet *veckan* av en paus som eventuellt beror på osäkerhet om vilken speciesform som ska användas, alltså en koncentration på korrekthet som F dock inte lyckas uppfylla då hon använder fel speciesform. Tolkningen att det är morfologin och inte själva ordet *vecka* som orsakar problem för F i ex. 76b kan motiveras med att ex. 76a visar att hon kan ordet. I sin sista replik använder även S frasen och erbjuder på det sättet F en modell för en korrekt formulering. Också under den andra bandningen får F alltså möjligheter att lära sig frasen både genom att använda sin partner som språklig modell och genom att själv öva användningen av frasen. Korrektheten uppmärksammas inte explicit av någondera partnern utan möjligheterna till inläring är implicita.

Den tredje bandningen är gjord i slutet av läsåret, tre och en halv månader efter den andra bandningen. Partnerns samarbete har då pågått i sammanlagt sju månader, vilket erbjuder möjligheter till inläring av språk genom repetition och övning under en längre tid. Frasen *nästa vecka* som fokuseras i detta avsnitt används i en sekvens under den tredje bandningen. Denna gång är det inte fråga om att partnern skulle komma överens om följande träff utan F berättar om sina planer för den närmaste framtiden:

**(77) Par 7 samtal III 43.05**

F: ja tror att de blir nästa vecka vi ska börja att / fylla skåpen å / flytta dit

S: ehhehhh ja de går säkert bra just me (som) man kan sätta i skåpe

F: ja

S: stora (xxx)

//

F: å sen nästa vecka ja ska vara i sjukhus hehh

S: (xxx) du de hände nog mycke i ditt liv

I ex. 77 använder F frasen *nästa vecka* utan problemmarkeringar och har i dessa två fall (första och sista repliken) inte heller problem med speciesvalet vilket hon haft under de tidigare bandningarna. Frasen används alltså både flytande och i korrekt form. Utgående från kontexten kan man göra tolkningen att F i sin senare replik egentligen syftar på två veckor framåt från talsituationen. Frasen *nästa vecka* kan inte användas för att syfta på detta och det hör till dimensionen komplexitet, som ännu tycks orsaka svårigheter för F. Det mest effektiva sättet att

lära sig begränsningar i användningen av ord är enligt Nation (2001: 34f.) explicit inläring som sker via explicit handledning och återkoppling, som i FinTandem ges av den modersmålstalande partnern. S reagerar inte på den felaktiga syftningen utan koncentrerar sig på innehållet i F:s replik och kommenterar endast det. Möjligheten att lära sig om begränsningar i användningen förekommer alltså inte i denna sekvens. I fråga om komplexitet som aktualiseras i ex. 77 skulle det krävas mer explicit koncentration på just t.ex. begränsningar i användningen för att F skulle få möjlighet att lära sig dem.

I den sista bandningen kan F använda frasen *nästa vecka* flytande och korrekt i en liknande kontext som den där den använts även under de tidigare bandningarna: då man nämner om vad man ska göra följande vecka. Eftersom FinTandem-partnerna vid varje träff ska komma överens om den följande träffen används ordet *nästa* och också nominalfrasen *nästa vecka* frekvent i deras samtal. Den frekventa användningen skapar många situationer för implicit inläring av de aktuella uttrycken genom repetition i både receptivt och produktivt språkbruk. Exemplet 75–77 visar att F nått en högre nivå i flyt och korrekthet i användningen av denna fras under läsåret. I början behöver F S:s hjälp för att producera frasen. I slutet av läsåret klarar hon av att producera samma uttryck utan hjälp eller tvekan, trots att t.ex. begränsningarna i användningen (komplexitet) inte är helt klara för henne.

## 9.5 Diskussion

I avsnitt 9.1–9.4 presenteras fyra fallstudier där inlärarna upprepade gånger möter för dem obekanta uttryck (ord och fraser). Dessa fallstudier illustrerar en utveckling från att inlärarna i början behöver hjälp med att språkligt förmedla det budskap som de vill till att de kan uttrycka det självständigt. Utvecklingen liknar den som Lilja (2010: 214–222) illustrerar med ett exempel där hon identifierar förändring i andraspråkstalets deltagande i interaktion. Utvecklingen går från det att man möter ett främmande ord via betydelseförhandlingar och assisterad användning, där andraspråksanvändaren får stöd av modersmålstalaren, till det att andraspråksanvändaren till sist använder ordet självständigt. Exemplet som jag presenterat ovan liknar det exempel som Lilja (2010: 214–222) diskuterar även i den meningen att man samtidigt med den språkliga utvecklingen och koncentration på språket fortsätter också diskussionen om det aktuella temat där det problematiska uttrycket förekom. Innehåll och språk diskuteras alltså parallellt. Inläringen sker inte separat från interaktionen utan de två är inflettade i varandra (Lilja 2010: 223; 233).

Vid upprepade möten med de nya uttrycken får inlärarna modell för uttryckens formella drag, betydelse och användning (se tablå 4 om olika aspekter av att kunna ett ord). Dessa aspekter kan förekomma implicit då den modersmålstalande partnern använder samma uttryck i sina repliker eller explicit genom metalingvistiska diskussioner där modersmålstalaren hjälper inläraren, svarar på hans frågor eller korrigerar honom.

De uttryck som är centrala i partnernas interaktion kring teman som de själva valt eller kring själva FinTandemarbetet upprepas flera gånger i samtalen. De är aktuella för inlärarna för att dessa till fullo ska kunna delta i samtalet, vilket kan antas öka motivationen för dem att lära sig uttrycken. Då deltagarna vet att det inte är meningen att överge diskussionen utan att det gäller att fortsätta den trots språkliga problem, ger detta dem större motivation att klara upp problemen (Suni 2008: 182). Inlärarna kan också antas vara motiverade att lära sig uttryck som de möter i diskussionerna eftersom de behöver dem i en verklig interaktionssituation (Suni 2008: 201f.). Det är också positivt för inläringen att man får välja samtals-teman själv eftersom intresse för temat ökar motivationen att lära sig ord och språkbruk som krävs för att kunna diskutera temat (Lilja 2010: 222). Upprepade möten med ord och uttryck fungerar som naturlig repetition som i sin tur hjälper inlärarna att lära sig att använda de språkliga formuleringarna i olika situationer. På detta sätt är LS, såsom t.ex. naturligt övande och upprepande av den nya informationen, inbyggda delar i den inläringssituation som samarbetet mellan partnerna i ett FinTandempar skapar. Upprepning av problematiska ord kan ibland ha ett interaktionellt värde, men upprepningar kan också vara ett sätt att orientera sig mot inläring och ett försök att minnas orden (Lilja 2010: 220).

Nation (2001: 81f.) påpekar att man inte kan förvänta sig att man lär sig ett ord efter ett möte med det, utan det krävs upprepade möten som ger kumulativ information om olika aspekter av ordet. Han nämner tre orsaker till att upprepning krävs. För det första finns det många aspekter som man ska känna till om ett ord (se tablå 4). Man kan alltså inte lära sig alla dessa på en gång. För det andra behöver man utveckla kunskaper om ordet genom flera moment: genom att möta ordet i situationer där fokus ligger på innehållet, genom direkta, explicita studier om ordet och undervisning i det, genom språkproduktion där fokus ligger på innehållet och genom aktiviteter som utvecklar flytande användning av ordet. Den tredje orsaken till att det krävs upprepning vid ordinläring är att man inte kan hantera alltför mycket information på en gång. Därför behövs upprepningar så att kunskaperna kan skaffas kumulativt och bli automatiserade i språkbruket.

I de exempelfall som behandlats i avsnitt 9.1–9.4 uppstår situationer där uttryck som inlärarna markerar som problematiska upprepas flera gånger, vilket skapar



repetition av (olika aspekter av) dem. Inlärarna möter uttryck både receptivt (då modersmålstalarna använder dem) och produktivt då de producerar dem själva, vid behov stödda av modersmålstalare. Detta sker i situationer där uttrycken används för att förmedla ett budskap och där innehållet således fokuseras. Förutom dessa implicita inlärningsmöjligheter erbjuder tandemläring möjligheter till mer explicit inläring även om det inte är fråga om undervisning i traditionell mening med lärare och elev. Metalingvistiska diskussioner mellan parterna ger möjligheter till att mer explicit koncentrera sig på sådana aspekter som är oklara för inläraren i fråga. Dessa diskussioner kan initieras av båda parterna: inlärarna kan ställa frågor om sådant som de upplever som språkligt aktuellt och modersmålstalarna kan ta upp olika aspekter t.ex. vid korrigerande. Genom upprepade möten med orden får inlärarna också möjligheter att lära sig sådant som böjning, kollokationer och ordbildning. De olika aspekterna kommer fram genom att parterna använder dem i praktiken i kontexter där de aktualiseras. Detta gör dem också aktuella för inlärarna på ett annat sätt än t.ex. explicit undervisning om dem med hjälp av regler om olika mönster. Ett sådant tillvägagångssätt förekommer ofta i reguljär språkundervisning. Då inlärarna upplever att den nya informationen är aktuell för dem personligen ökar detta motivationen att lära sig den (Suni 2008: 201f.; Lilja 2010: 222). Samtidigt innebär detta dock att inlärarna får möjlighet att lära sig endast de aspekter som förekommer under samtalen eftersom det inte finns någon undervisningsplan e.d. som tar hänsyn till att allt koncentreras i något skede. Vissa formella faktorer och speciellt avgränsningar i användning av olika uttryck hamnar lätt utanför fokus. För att inlärarna ska få mångsidiga möjligheter att lära sig och få tillräckligt mångsidig information om olika uttryck så att de kan använda dem i olika kontexter är det bra ifall parterna diskuterar olika samtals teman så ingående att det skapas tillräckligt med naturlig repetition för att de ska kunna lära sig olika aspekter av de problematiska uttrycken.

Upprepade möten med olika uttryck kan förutom att lyfta fram olika faktorer hos dem också hjälpa inlärarna att koncentrera sig på olika dimensioner i sin språkförmåga. Då man först har svårigheter att producera ett uttryck kan man t.ex. koncentrera sig på att komma på ett lämpligt uttryck och producera det korrekt (korrekthet) eller på att förmedla budskapet med så litet störningar som möjligt (flyt). Upprepade möten med uttrycket ger möjligheter för inläraren att koncentrera sig även på de andra dimensionerna, t.ex. på att använda de korrekta uttrycken flytande utan att behöva stanna upp för att planera hur man använder dem. Upprepade möten med uttrycken i både språkproduktion och -reception ger även inläraren information om hur uttrycken används idiomatiskt och stilistiskt lämpligt, dvs. erbjuder möjligheter att utveckla komplexiteten. De exempel som behandlats i detta kapitel visar att inlärarna genom upprepade möten med problematiska ord kan börja använda dem mer självständigt, på ett mer flytande, korrekt

och komplext sätt. Det är dock inte möjligt att entydigt identifiera dessa situationer och förändringar som inläring (jfr Lilja 2010: 42). Men man kan konstatera att det sker en utveckling i hur inlärarna klarar av att använda dessa ord och att upprepningen skapar fler möjligheter för dem att lära sig.

## 10 SLUTDISKUSSION

Syftet med min avhandling har varit att studera hur inlärare i FinTandem löser problem i språkproduktion på tandemspråket svenska och hurdana inlärningsmöjligheter dessa problem och lösningar skapar. Jag har koncentrerat mig på informanternas bruk av kommunikationsstrategier (KS) och inlärningsstrategier (LS) samt studerat hur de orienterar sig mot olika dimensioner av språkförmågan: flyt, korrekthet och komplexitet.

Som material har jag använt 24 audiobandningar av 8 FinTandempars träffar. Informanterna har bandat sig själva under tre träffar under ett läsår. Materialet omfattar ca 21 timmar och innehåller sammanlagt 336 problematiska sekvenser som har excerperats och transkriberats för analys. Sekvenserna har excerperats enligt informanternas egna problemmarkeringar och avgränsats så att de börjar vid problemmarkering och slutar då partnerna löser problemet på något sätt. Eftersom en sekvens kan innehålla flera KS är dessas antal högre än antalet sekvenserna. I analysen har jag koncentrerat mig på två olika typer av KS: intralingvala KS som baserar sig på målspråket och interlingvala KS som baserar sig på andra språk, dvs. inlärarens modersmål eller något tredje språk. Förutom de problematiska sekvenserna har också alla andra sekvenser där partnerna använder uttryck (ord eller fras) som inläraren markerar i något skede som problematiska excerperats i materialet. Detta möjliggör granskning av inlärningsmöjligheter även under ett längre tidsintervall än de enskilda sekvenserna gör.

Metoden i studien har främst varit kvalitativ. Jag har beskrivit informanternas användning av KS och LS och exemplifierat den med sekvenser som är hämtade ur det studerade materialet. Den kvalitativa analysen baserar sig dock på en kvantitativ överblick över det analyserade materialet. Jag har i hela analysdelen diskuterat inlärare som grupp utan att jämföra de individuella informanternas strategibruk med varandra. Jag har valt att göra detta eftersom syftet med studien har varit att ge en allmän bild av olika problemlösningssätt som deltagare i FinTandem använder och inlärningsmöjligheter som skapas i samband med dessa problem. På detta sätt ger min studie en grund för mer individbaserade fallstudier av olika aspekter i partnernas samarbete i framtiden.

Ett bandat interaktionsmaterial som det som jag använt lämpar sig för olika forskningsmetoder. I en studie om inläring via interaktion kan man välja att koncentrera sig mest antingen på inläringen eller på interaktionen. Vilken av dem man väljer att lyfta fram påverkar valet av forskningsmetod. Forskning i andraspråkstillägnande (SLA) intresserar sig för inläring, och interaktion fokuseras endast till de delar där den kan anses ha koppling till inläring. Inom SLA kan

man dra slutsatser och göra tolkningar om inlärningsprocessen utgående från t.ex. språkproduktion. Samtalsanalytiska studier som koncentrerar sig mer på interaktion och informanternas deltagande i den använder ofta samtalsanalytisk metod (CA) som fokuserar det som sker i det aktuella samtalet utan att tolka det mot andra faktorer än det som blir synligt i samtalsmaterialet. Även om dessa två forskningsinriktningar under de senaste åren har till vissa delar närmat sig varandra, finns det en skillnad i vad som uppmärksammas och uppfattas som relevant inom dem. (Se t.ex. Lilja 2010: 29–49 för en mer ingående genomgång av dessa två forskningsinriktningar.). Mitt intresse för språkinlärningsmöjligheter och syftet att tolka materialet med tanke på informanternas intentioner gör att studien placeras inom fältet för andraspråkstillägnande. Studien handlar ändå om samtal, det är interaktion mellan två människor som analyseras med tanke på inlärningsmöjligheter. På detta sätt närmar sig studien även samtalsanalytiska undersökningar, och i kapitlen 8 och 9 har jag delvis jämfört mina analysresultat med resultat av samtalsanalytiska studier.

### *Resultat*

Avsikten med den kvantitativa överblicken har varit att ge bakgrundsinformation om användningen av KS samt att visa huruvida det sker någon kvantitativt mätbar förändring i informanternas strategibruk under läsåret. Analysen visar inte någon sådan förändring i det studerade materialet, t.ex. skillnaderna i andelen intra- och interlingvala KS är större mellan de individuella informanterna än mellan de olika bandningsomgångarna. Den kvantitativa överblicken visar således inte sådana kvantitativa förändringar i strategibruket som skulle motivera en jämförande analys mellan olika informanter baserad på mitt material som täcker endast deras språkproduktion. Därför grundas analysen i studien på det studerade materialet som helhet, inte på individuella fallstudier i informanternas strategibruk. Inte heller i den kvalitativa delen har jag således tagit hänsyn till ur vilka informanternas bandningar de exempel som diskuteras är hämtade och till eventuella individuella skillnader i informanternas val av KS eller orientering till de olika dimensionerna av språkförmågan.

Trots att den kvantitativa analysen av materialet inte visar sådana individuella skillnader som ger anledning till en jämförande studie mellan informanternas strategibruk på individnivå visar den en skillnad mellan två informantgrupper. Bland informanterna finns fyra universitetsstudenter som har svenska som huvudämne och som genom deltagande i FinTandem avlägger den obligatoriska språkpraktiken som ingår i studierna. Den andra gruppen, arbetslivsgruppen, är lika stor och består av informanter som redan är ute i arbetslivet och som inte är

experter på svenska språket. Mellan dessa två informantgrupper finns det en skillnad i användningen av intra- respektive interlingvala KS. Studerandena som grupp använder klart fler intralingvala KS (94 % vs 74 %) och samtidigt färre interlingvala KS (32 % vs 50 %) än arbetslivsgruppen. Trots att antalet informanter i studien är litet (4 + 4) visar denna tudelning att olika informantgrupper tycks välja de KS som de använder olika. Detta kan ha flera orsaker. Studerande är mer vana vid att det krävs enspråkig målspråksanvändning av dem medan informanterna i arbetslivsgruppen eventuellt är vana vid en tvåspråkig praxis där det är mer tillåtet att blanda språk, vilket är vanligt i Vasatrakten (jfr Sainio 2010). Orsaken till skillnaden mellan grupperna kan också finnas i deras förhållande till språk. Studerandena utbildar sig till experter på svenska språket och svenskan utgör således grunden för deras yrkesmässiga kunnande, vilket inte är fallet för den andra informantgruppen. En mer noggrann kartläggning av informanternas målsättningar skulle dock behövas för att man ska kunna komma fram till orsakerna till skillnaden mellan de två informantgrupperna.

Granskningen av vilka språkliga aspekter som informanterna i studien markerar som problematiska visar att ordförrådet är det som oftast explicit markeras. Detta resultat stämmer överens med resultat från tidigare studier i tandemsamtal och andra samtal mellan andraspråksanvändare och modersmålstalare (Apfelbaum 1993; Rost-Roth 1995; Suni 2008; Lilja 2010). Förutom själva orden lyfter inlärarna också fram uttal, böjning och frasbildning. Dessa aspekter har nära anknytning till ordförrådet. Därför är det naturligt att även de lyfts fram. Däremot markeras större helheter, såsom syntax, inte som problematiska på samma explicita sätt och det förekommer inte några metalingvistiska diskussioner om t.ex. ordföljd, som annars brukar orsaka problem för finskspråkiga inlärare av svenska, även om dessa problem oftast uppmärksammas mer i skrift än i tal. Inlärningsmöjligheterna i FinTandem beträffande syntax är således implicita, t.ex. genom att man använder modersmålstalaren som modell eller genom att man testat sina hypoteser utan att markera det som problematiskt.

Det finns flera olika förklaringar till att informanterna koncentrerar sig så starkt på ord och fraser i de fall där de explicit markerar någonting som problematiskt. I FinTandem är det fråga om talat språk där flexibiliteten för variation i strukturerna är större än i skrivet språk. I talat språk förekommer ändringar, omstruktureringar, korrigeringar, upprepningar osv. som inte skulle accepteras som korrekta i skrift men som uppfattas som normala och acceptabla i tal. (Lindström 2008: 27.) Detta kan leda till att partnerna inte fäster så mycket uppmärksamhet vid t.ex. meningsstrukturer. Kortare konstruktioner, såsom relativt enkla fraser, är enklare att kommentera i talat språk eftersom de bildar fasta enheter där det inte förekommer lika mycket störningar och ändringar som i längre helheter som be-

står av satser och meningar. Alla konventioner för hur ord grupperas till konstruktioner är ändå inte betydelselösa i talat språk heller utan talaren ska konstruera sina yttranden enligt begripliga mönster som är allmänt accepterade i det aktuella språksamhället (Lindström 2008: 66).

En annan orsak till att just ord så ofta lyfts upp i mitt material är att ett visst ordförråd hör till baskunskaperna i vilket språk som helst för att man ska kunna kommunicera verbalt. Oftast räcker det inte med att enbart känna till ett uttryck för det begrepp som man vill förmedla. Det finns många aspekter som man ska känna till om ett ord innan man kan använda det i olika slags kommunikationssituationer. Man ska t.ex. känna till olika aspekter om orden beroende på om de används i muntligt eller i skriftligt språkbruk. Dessutom krävs det olika kunskaper beroende på om man är mottagare (receptiva kunskaper) eller avsändare (produktiva kunskaper) av ett meddelande. (Nation 2001: 27, se tablå 4). Det samma gäller förutom för enskilda ord också för fasta fraser som kan läras in och användas som helheter på ett sätt som liknar ordinläring och -användning.

Informanterna i studien använder både intra- och interlingvala KS för att klara av problem i språkproduktionen. Intralingvala strategier används ungefär dubbelt så ofta i problematiska sekvenser som interlingvala strategier (ingår i 83 % vs 42 % av sekvenserna). Trots att samarbetet i tandem är tvåspråkigt i den meningen att partnerna turas om i fråga om språken tenderar de alltså att hålla sig till det språk som de ska tala för tillfället även då de har problem att uttrycka sig på det. Inom båda strategityperna finns det en strategi som används överlägset mer än de andra. Direkt begäran om hjälp är den vanligaste intralingvala strategin och samtidigt också den vanligaste KS och kodväxling den vanligaste interlingvala strategin i det studerade materialet.

De olika strategityperna kan kombineras med varandra och en problematisk sekvens kan således innehålla både intra- och interlingvala KS. Lösning av problem i inlärares språkproduktion kan ske antingen enbart med KS eller genom att användningen av KS leder till att problemet löses i samarbete med modersmålstalaren. Samarbetet mellan partnerna spelar således en stor roll för hur problem i inlärares språkproduktion löses. Modersmålstalarna kan ge inlärares stöd genom att erbjuda ett lämpligt språkligt uttryck för den aktuella situationen (som ett förslag eller en korrigerings) eller genom att bekräfta inlärares lösningar som korrekta. Inlärares får således kontinuerlig respons av modersmålstalarna, vilket kan hjälpa dem i språkproduktionen och -inläringen. I problematiska sekvenser kan det också ingå längre metalingvistiska diskussioner där partnerna diskuterar språket och språkbruket i allmänhet, det aktuella språkliga problemet

och alternativa lösningar på det. Dessa diskussioner erbjuder inlärarna mer information om målspråket och på det sättet stöder de inlärningsprocessen.

Inlärarna upprepar ofta de uttryck som modersmålstalarna erbjuder dem, vilket kan betraktas både som att de accepterar svaret och som att de upprepar det för att minnas det. I det studerade materialet är det vanligt att en sekvens som börjar med att inläraren markerar problem i språkproduktion och innehållsförmedling (interaktion) förvandlas till koncentration på språkets form och inläring. Användning av KS leder alltså till användning av LS och man kan konstatera att informanterna koncentrerar sig både på innehåll och på språkinläring och strävar efter att utnyttja de inlärningsmöjligheter som samtalen med FinTandempartnern erbjuder. Informanterna kan inom en och samma sekvens koncentrera sig både på interaktionen och på inläringen. Trots att deras koncentration vanligtvis ligger först på interaktionen (KS) och sedan på inläringen (LS) är gränserna mellan dem svåra att dra då en sekvens där båda uppmärksammas kan vara endast några sekunder. Koncentration på interaktion och på inläring överlappar således varandra. Därför kan man inte alltid dra en gräns mellan KS och LS då det gäller inläring via interaktion, vilket FinTandem är. Om en strategi fungerar som KS och/eller som LS ska avgöras utgående från kontexten och informanternas reaktioner som visar hur de tolkar situationen i praktiken. Efter att ha diskuterat språket och avklarat problemet återgår informanterna till det ursprungliga temat. Behandling av problem i språkproduktion orsakar alltså inte avbrott i teman utan leder till exkurser där språket behandlas och sedan återgår informanterna till det aktuella temat. Det faktum att informanterna är noggranna med att fortsätta med samma tema efter att ha löst det språkliga problemet visar att interaktionen mellan partnerna inte är endast ett medel för inläring utan också ett viktigt mål i sig. Partnerna har utbyte av tankar och upplever innehållet i samtalet så viktigt att de inte överger det trots att det kan orsaka problem på den språkliga nivån.

Jag har granskat flyt, korrekthet och komplexitet med utgångspunkten hur informanternas intentioner med användningen av KS kan identifieras i materialet. Detta har jag gjort genom att i problematiska sekvenser identifiera inlärnarnas orientering mot en viss dimension. Informanternas orientering mot de tre dimensionerna avslöjar delvis deras målsättningar och intentioner genom att visa om de koncentrerar sig på innehållet (flyt) eller på den språkliga formen (korrekthet och komplexitet) (se figur 3). Orienteringen kan också förändras under en problematisk sekvens. t.ex. då man först koncentrerar sig på flyt men efter upprepade problem byter fokus till korrekthet. Det är inte endast inlärarna som kan bestämma sig för att koncentrera sig på någon av dimensionerna, utan också modersmålstalarna kan lyfta fram någon av dem.

I materialet kan orientering mot alla tre dimensioner identifieras. De sekvenser där informanterna koncentrerar sig på flyt är kortast eftersom de inte innehåller några metaspråkliga diskussioner och närmare förklaringar. I dem strävar informanterna efter att kunna meddela ett innehåll så flytande som möjligt. Ibland kan detta ske med avkall på korrekthet och komplexitet. Koncentration på flyt kan dock övergå i koncentration på de andra dimensionerna, speciellt om ett och samma uttryck orsakar problem flera gånger. De sekvenser där informanterna uppmärksammar korrekthet och komplexitet tenderar att vara längre än de andra. Detta kan förklaras med att det i dem vanligtvis krävs hjälp av modersmålstalarna, vilket i sin tur ofta leder till att inlärarna upprepar den information som de får av sin partner. Koncentration på korrekthet och komplexitet kan också leda till längre metaspråkliga diskussioner och förklaringar.

Analysen av repetitionsmöjligheter visar att naturlig interaktion där informanterna diskuterar teman som de själva har valt och som således är aktuella och intressanta för dem erbjuder naturlig repetition även i fråga om språket. Under en diskussion om ett visst tema kan uttryck som hör till det upprepas av båda parterna, vilket erbjuder inlärarna både receptiva och produktiva inlärningsmöjligheter. Detta är viktigt eftersom analysen visar att även sådana uttryck som inte skapar problem för förståelsen ändå kan vara problematiska då inlärarna ska använda dem i sin egen språkproduktion. Upprepade möten med problematiska uttryck erbjuder också möjligheter att lära sig olika aspekter om dem (t.ex. uttal, morfologi, kollokationer) och att koncentrera sig på en aspekt åt gången, vilket underlättar inläringen av dem. Förutom repetition inom ett tema kan också repetition genom teman som upprepas ofta identifieras i det studerade materialet. Sådana teman som behandlas ofta (t.ex. vad man ska göra under följande träff) erbjuder möjligheter att möta samma uttryck upprepade gånger t.o.m. under en tidsrymd på flera månader. På detta sätt får man repetition under en längre tid, vilket allmänt anses ha positiv inverkan på inläringen.

### *Undersökningens betydelse*

Målet med undersökningen har varit att bidra till vetandet om tandeminläring och speciellt om en mycket självstyrd form av den som kursen FinTandem är ett exempel på. Samtidigt kan studien dock också belysa interaktionens roll vid inläring i allmänhet. Trots att tandeminläring är en speciell kombination av fokus på innehåll och på språk är resultaten av hur olika språkliga aspekter kan uppmärksammas i fri diskussion mellan andraspråks- och modersmålstalare delvis generaliserbara även till andra situationer.



Det finns många olika teoretiska synvinklar på KS och LS, som har definierats och klassificerats olika av olika forskare (se kapitel 5). Man har betonat att KS och LS inte borde blandas samman med varandra, utan betraktas som olika strategier som används på olika sätt och för att nå olika mål. Diskussionen har rört sig kring t.ex. vilka strategier som ska räknas som KS och vilka som LS. Min studie visar att då det gäller inläring via interaktion kan KS och LS både förekomma i samma sekvenser och även överlappa varandra. Studien stöder inte den stränga tudelningen mellan KS och LS som helt separata system utan utgående från mina resultat kan man konstatera att då inläring sker via interaktion kan en strategi ha två innebörder och således fungera både som KS och som LS. Indelningen i KS och LS kan inte heller avgöras utgående från på förhand fastslagna kategorier, utan hur en strategi kategoriseras är kontextbundet och kan avgöras endast utgående från kontexten. I analysen ska man ta hänsyn till informanternas (både inlärnarnas och modersmålstalarnas) egna tolkningar av situationen, om de tolkar strategierna som KS eller som LS, och om de riktar sig mot interaktion eller inläring.

En annan diskussion som studien kan bidra till är den kring olika dimensioner av språkförmågan: flyt, korrekthet och komplexitet. Jag har valt en annorlunda synvinkel på dem än de flesta andra som forskat i dimensionerna då jag inte har betraktat dem som kvantitativa egenskaper i informanternas språkproduktion utan som intentioner, mål som inlärnarna strävar efter att nå. Kvantitativa mätningar och jämförelser som används för att granska utveckling i dessa dimensioner ger en bild av endast slutresultatet. Om man vill studera inlärningsprocessen ska man också ta hänsyn till hur inlärare och modersmålstalare orienterar sig mot dimensionerna, vad de försöker nå. En felsägning t.ex. som leder till en metaspråklig diskussion om uttrycket och till att inlärares får veta den korrekta formen och eventuellt även andra aspekter av uttrycket ska inte betraktas endast som ett negativt drag, ett fel som stör korrektheten, i inlärares språkbruk.

I allmänhet har man betraktat problem i andraspråksproduktion som ett negativt drag som visar brister i språkförmågan. Analysen i min studie visar att dessa problematiska situationer och lösningen av dem skapar mångsidiga möjligheter till inläring. I stället för att se dessa situationer som tecken på bristfälliga kunskaper kan man betrakta dem som tecken på koncentration på inläring och således som positiva för att utveckla språkförmågan. Studien visar också att den tudelade fokuseringen på innehåll och språk som är ett kännetecken för tandem-inläring fungerar i praktiken och kan identifieras även i en analys på mikronivån. Informanternas fokus på innehållet märks i att diskussionsteman inte överges ens då de orsakar problem i språkproduktionen. Informanterna visar dock också orientering mot den språkliga formen och inläringen genom att använda tid och

energi för att diskutera språket även då det inte är nödvändigt för att kunna meddela ett innehåll. Interaktionens roll som språkinlärnings- och även språkundervisningsmetod är således stor och borde utnyttjas mer effektivt än vad man ofta gör i olika språkkurser och -klassrum.

#### *Förslag till fortsatt forskning i FinTandem*

Genom att redogöra för hurdana KS deltagarna i FinTandem använder har jag kommit fram till att det i det studerade materialet finns en skillnad mellan två informantgrupper: studerande och arbetslivsgruppen. Studerandena håller sig mer noggrant till målspråket genom att använda främst intralingvala strategier medan arbetslivsgruppen utnyttjar mer även de resurser som deras modersmål och andra språk erbjuder och använder mer interlingvala KS än studerandena gör. För att ta reda på varför informanterna väljer olika strategityper behövs en mer omfattande forskning där de enskilda informanterna och dessa två informantgrupper följs upp mer noggrant t.ex. med hjälp av mer bakgrundsfakta, intervjuer och självreflektioner. Större informantgrupper skulle också ge mer generaliserbara resultat. Med intervjuer kan man kartlägga informanternas målsättningar och uppfattningar om två- och flerspråkighet såväl i allmänhet som på en praktisk nivå, vilket kan förklara deras benägenhet att välja en viss typ av KS. Med hjälp av självreflektioner där man tillsammans med informanterna lyssnar på valda delar av ett samtalsmaterial kan man därtill komma åt informanternas egna motiveringar till de enskilda strategivalen och olika faktorer som påverkat dem.

Jag har kunnat konstatera att de explicita inlärningsmöjligheter som skapas i situationer där inlärare markerar problem i språkproduktion gäller främst ordförrådet. Därtill aktualiseras aspekter som fonologi, morfologi och fraser, medan större helheter såsom syntax inte lyfts fram explicit. För att kunna identifiera och studera implicita inlärningsmöjligheter behöver man en annorlunda excerperingsprincip än den som använts i studien. Ett liknande material som det som jag använt möjliggör t.ex. studier där man analyserar inlärarnas syntax vid de olika bandningsomgångarna för att komma åt eventuella förändringar och utveckling i den. Även i en sådan analys är det dock viktigt att komma ihåg att materialet består av talat språk som förekommer i oplanerad interaktion där det t.ex. är mer acceptabelt att byta strukturer mitt i yttrandet än vad det är i skrivet språk (jfr Lindström 2008: 27). En jämförelse med det språk som modersmålstalare producerar i samma situation kan dock synliggöra likheter och skillnader i fråga om syntax och på detta sätt kan man komma åt hur målspråksenligt språk inlärare producerar och om det sker någon utveckling i detta.

I studien har jag inte tagit hänsyn till ifall problem i språkproduktion beror på att informanterna inte alls känner till ett lämpligt uttryck på svenska, eller om de känner till ett uttryck men inte kommer på det i den situationen. Uttryck som inläraren redan känner till är lättare att ta i användning efter att modersmålstalaren har sagt dem eftersom man redan har en del kunskaper om dem trots att man ännu inte kan använda dem självständigt i sin språkproduktion. Uttryck som är helt nya kräver mer uppmärksamhet. Inläraren måste kontrollera att partnern har förstått innehållet korrekt, så att de tänker på samma begrepp och således kan komma fram till det korrekta målspråkliga uttrycket. Därtill måste man fästa uppmärksamhet vid den språkliga formen för att kunna uppfatta de olika aspekterna som man behöver känna till för att kunna använda uttrycket produktivt. (Se tablå 4 om olika aspekter av ordkunskap.) Denna skillnad kan antas påverka även inlärares strategibruk, speciellt gällande LS. En studie där man koncentrerar sig på skillnader i hanteringen av nya respektive kända uttryck som man inte kommer ihåg skulle ge mer information om hur olika KS och LS väljs enligt olika behov, och om olika problemkällor leder till olika LS, t.ex. när det gäller hur partnerna upprepar uttrycken. En sådan analys kan utgå från den språkliga produkten och kombineras med informanternas retrospektiva självreflektioner som baserar sig på att forskaren går igenom aktuella punkter i materialet tillsammans med informanterna.

I min studie har jag granskat informanterna som grupp. Analysen av deras användning av KS och LS samt orientering mot olika dimensioner visar hur olika KS och LS kan användas i tandemstämningar och hurdana sätt att orientera sig mot flyt, korrekthet och komplexitet som finns. Denna studie ger en allmän bild av strategianvändningen och av informanternas intentioner och kan användas som grund för fortsatt forskning i dessa teman. Med mer detaljerade data om informanternas bakgrund samt med intervjuer och med deras självreflektioner kan man också genomföra en mer djupgående och individuell analys i fråga om flyt, korrekthet och komplexitet. Med hjälp av tilläggsdata kan man t.ex. identifiera olika inläraryper och då granska hur informanternas inläraryp påverkar deras strategianvändning och orientering mot de olika dimensionerna. Inlärarypen (kommunikativt inriktad, försiktig, risktagare, se 6.4) kan påverka hurdana strategier inläraren använder och också vilka dimensioner han väljer att koncentrera sig på. För att t.ex. nå större komplexitet måste man ta risker och testa nya hypoteser, vilket kan orsaka störningar i flyt och korrekthet. För att man ska kunna avgöra om en viss inläraryp koncentrerar sig oftare på en viss dimension krävs analys där man först testat informanterna för att ta reda på deras inlärningsstil. Denna analys kan kombineras med en analys av KS för att se om de olika inläraryperna föredrar olika typer av KS (intra- vs interlingvala) eller om det finns andra kvantitativa eller kvalitativa skillnader i deras strategibruk. Resultaten av en sådan

studie kan användas för att utveckla tandem och förbättra de instruktioner som man ger till deltagarna.

Jag har valt att studera de olika dimensionerna ur en kvalitativ synvinkel då jag har granskat dem som intentioner bakom strategibruk genom att diskutera informanternas orientering mot dem. Traditionellt har flyt, korrekthet och komplexitet dock mätts mer kvantitativt. Även denna typ av analys kan motiveras eftersom den kan ge mer information om deltagarnas språkliga utveckling under en FinTandemkurs. I analysen har jag kommit fram till att t.ex. syntaktiska frågor inte behandlas explicit genom problemmarkeringar och metalingvistiska diskussioner. Möjligheterna att lära sig om sådana frågor i FinTandem förekommer således mer implicit genom att inlärarna använder modersmålstalare som modell eller testar sina hypoteser utan att markera dem som problematiska. Dessa inlärningsmöjligheter har fallit utanför min analys. En studie där man följer informanternas utveckling under en FinTandemkurs genom att granska deras språkproduktion med kvantitativa mått på flyt (t.ex. ord per minut, mängden pauser), korrekthet (t.ex. andelen korrekta satser/fraser) och komplexitet (t.ex. andelen underordnade satser) skulle ge mer information om den implicita inlärnings påverkan på språkförmågan. Även en sådan analys kunde gärna genomföras som fallstudier där informanternas bakgrundsfakta samt språkstudier och -bruk även utanför FinTandem bättre kunde beaktas.

De förslag till fortsatt forskning som nämnts ovan uppmärksammar främst språkinläringen. Inom tandem finns det dock även andra aspekter som man kan fokusera. Schmelter (2004) har koncentrerat sig på inlärarautonomi. Detta tema har också tangerats i en frågeundersökning där man har kartlagt hurdana inställningar deltagare i FinTandem respektive reguljär språkundervisning har till informell inläring, inlärarautonomi och ömsesidighet (Karjalainen & Nyholm 2009). Denna studie visade skillnader mellan de två informantgrupperna, men utgående från det studerade materialet kan man inte avgöra ifall det är deltagandet i FinTandem som påverkat inställningarna till dessa faktorer eller tvärtom. Mer ingående studier i deltagarnas attityder till språkinläring, eventuella förändringar i dem under deltagandet i FinTandem samt attitydernas inverkan på hurdana aktiviteter, teman osv. man väljer att delta i med sin partner är exempel på inriktningar där man kan fortsätta forskningen. Förmågan till autonom inläring är inte metodbunden, och därför är studier som kan hjälpa till med att hitta nya sätt att stöda inlärnarnas autonomi av intresse även för andra språklärare än för dem som ordnar tandemkurser.

I tandem lär man sig alltid språk i en kontext då man diskuterar olika teman med sin partner. En föga studerad aspekt av detta är hur partnern behandlar olika

teman, vilka begrepp och språkliga uttryck inom dem som behandlas och hur. Detta kan man granska genom att kombinera en analys av den språkliga nivån med en terminologisk begreppsanalys. På detta sätt kan man se hur deltagarna tillsammans skapar och behandlar större helheter, t.ex. begreppssystem eller kännetecken för ett begrepp samt hurdana utsagor de använder för begreppen och begreppskännetecknen (se t.ex. Nuopponen & Pilke 2010: 25–42). Genom att kombinera denna analys med analys av utsagorna på språklig nivå kan man också komma fram till hur det gemensamma skapandet av dessa helheter kan påverka inlärnarnas språkförmåga. Ju mer omfattande partnerna behandlar begreppssystem inom ett område desto mer information behöver de. De får även möjlighet att lära sig om de språkliga uttrycken för de aktuella begreppen. På detta sätt kan man granska förutom hurdana begreppssystem också hurdant ordförråd som skapas i samarbetet mellan partnerna. Förutom att studera utvecklingen av språkssystemet kan man också granska hur informanternas begreppssystem utvecklas då de lär sig nytt innehåll som medför nya begrepp (jfr Karjalainen 2010: 127f.).

Såsom denna genomgång av olika förslag till fortsatt forskning visar, finns det ännu många aspekter av tandemläring där mer studier behövs för att det ska vara möjligt att förstå hur koncentration på språk och innehåll fungerar i tandem och hur man lär sig mer om dem via interaktion med sin partner.

#### *Praktisk tillämpning av resultaten*

Det mest självklara tillämpningsområdet för resultaten av min studie finns inom kursen FinTandem. Studien visar att det i situationer där inlärare har problem med språkproduktion skapas möjligheter till inläring. I mitt arbete som kurskoordinator i FinTandem har jag märkt att deltagarna tenderar att uppleva sådana träffar där de har mycket problem med att uttrycka sig som misslyckanden. Detta kan leda till att de håller sig till teman där de upplever att de redan kan uttrycka sig. Sådant undvikande beteende är inte produktivt ur inläringens synvinkel. Eftersom problematiska situationer uppstår då man inte kan uttrycka sig flytande, korrekt eller på den komplexitetsnivå som man önskar, skapar en lösning av problemen möjligheter att förbättra språkförmågan. Därför borde problemen inte ses som ett negativt drag i interaktionen utan som någonting positivt för inläringen. Deltagarna borde i högre grad uppmuntras att våga behandla även sådana teman som orsakar språkliga problem och att se problemen som möjligheter. I framtiden kommer jag i min koordinatorroll på FinTandemkursen att poängtera detta ännu starkare än hittills. På detta sätt kan man också dämpa ångesten över att möta problem i språkproduktionen och således reducera den affektiva faktorns negativa inverkan på inläringen.

Förutom inom FinTandem kan resultaten av studien användas som bakgrundsfakta även i planeringen av mer institutionell och strukturerad undervisning, både sådan som baserar sig på tandeminläring (t.ex. klasstandem) och sådan som utgörs av andra undervisningsformer. I den reguljära undervisningen koncentrerar man sig ofta mycket på den språkliga korrektheten genom explicita regler och övningar där man uppmärksammar något visst drag i språket. Lärarens kontroll över inlärnarnas aktiviteter är omfattande och alla inlärare koncentrerar sig i samma takt på samma uppgifter, aktiviteter och språkliga aspekter. Detta kan orsaka problem då alla inlärare inte utvecklar sin språkförmåga i samma takt och inte heller alltid är intresserade av samma innehåll. Även deras mål med språkförmågan och t.ex. de olika dimensionerna kan variera. Därför kunde mer individualiserade studiesätt med fördel utnyttjas i högre grad. Fria diskussioner upplevs dock ofta som ineffektiva eftersom många anser att man inte lär sig t.ex. korrekthet (speciellt grammatisk korrekthet) via dem. Dessutom kan lärarna inte styra dem på samma sätt som de kan göra med mer strukturerade övningar. Detta kan upplevas som problematiskt eftersom man inte kan garantera att en viss språklig aspekt förekommer och kan uppmärksammas under en friare diskussion.

Studien visar att även fria diskussioner leder till mångsidig behandling av språket via direkta och indirekta korrigeringar, metalingvistiska diskussioner osv. Inlärarna koncentrerar sig på olika språkliga aspekter (t.ex. lexikon, fonologi, morfologi) och olika dimensioner av språkförmågan (flyt, korrekthet, komplexitet) då de fritt får välja vad de diskuterar och fokuserar. I fria diskussioner uppmärksammas de olika aspekterna och dimensionerna i situationer där inlärarna upplever dem som centrala och där de således är motiverade att lära sig dem. Utgående från detta kan mer användning av fria diskussioner rekommenderas även i mer formell språkundervisning. I diskussionerna kan inlärare få stöd av andra inlärare (på samma eller högre nivå), lärare eller modersmålstalare beroende på de praktiska arrangemangen. Vissa språkliga aspekter, såsom t.ex. begränsningar i bruket av ett ord eller någon annan språklig aspekt, kan med fördel undervisas mer explicit och strukturerat, men också fria diskussioner kan på basis av studien mångsidigt möjliggöra och stöda språkinläringen.

Studien visar också att man för att få tillräckligt med upprepning genom möten med olika aspekter av uttryck borde diskutera teman på ett omfattande sätt under en längre tid. Detta är en viktig iakttagelse även för mer formell undervisning. För att diskussionsövningar verkligen ska ha positiv inverkan på språkförmågan ska man reservera tillräckligt med tid för dem. Också här betonas vikten av att man väljer ett tema som deltagarna vill diskutera: utan intresse för temat blir det knappast tillräckligt täckande diskussion.

*Till slut*

I början av min avhandling jämför jag tandeminlärning med att två människor cyklar på en tandemcykel. För att komma framåt måste båda trampa, men endast en av dem kan styra cykeln. För att lära sig cykla måste man göra det i verkligheten, det kan man inte lära sig i böcker (Björklund et al 1996: 4). På samma sätt är det med tandeminlärning. Också det ska ske i verkligheten. I tandem är det inläraren som ska styra cykeln och bestämma målet. Men det är viktigt att man berättar om dessa mål för sin partner så att denne kan hjälpa till och stöda på vägen. Den modersmålstalande partnern har en karta över landskapet där man cyklar då han kan det språk som inläraren vill lära sig. Ifall inläraren inte vet vart man ska vända och saktar ner farten eller håller på att åka vilse ska modersmålstalaren erbjuda stöd och hjälpa inläraren att hitta den korrekta vägen. Men modersmålstalaren håller sig på den bakre sitsen och låter inläraren styra och ibland ta omvägar ifall denne ser det som motiverat. Så småningom blir landskapet mer och mer bekant även för inläraren och han blir medveten om alternativa rutter som man kan välja mellan för att komma till ett visst ställe. Det slutgiltiga målet är att inläraren klarar av att hitta fram även utan råd och hjälp. Men cykelturen är inte bara ett medel för att komma fram till detta mål utan den kan också fungera som ett mål i sig: man koncentrerar sig på cyklandet och försöker få det att gå så smidigt som möjligt och få det att bli någonting njutbart. Och även då inlärarna har nått målet och hittar fram själva behöver de någon att cykla med. Både att cykla på en tandemcykel och att ägna sig åt interaktion är aktiviteter som man inte kan göra ensam.

## Litteratur

- Andersson, Helena (2009). *Interkulturell kommunikation på ett svenskt sjukhus: fallstudier av andraspråkstalare i arbetslivet*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 77.
- Apfelbaum, Birgit (1993). *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Arnfast, Juni Söderberg & J. Normann Jørgensen (2003). Code-switching as a communication, learning, and social negotiation strategy in first-year learners of Danish. *International Journal of Applied Linguistics* 13:1, 23–53.
- Baker, Colin (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Fourth Edition. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- Bechtel, Mark (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bialystok, Ellen (1983). Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies. In Claus Faerch & Gabriele Kasper (Eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. 100–118.
- Bialystok, Ellen (1990). *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Applied Language Studies. Oxford: Blackwell.
- Bimmel, Peter & Ute Rampillon unter Mitarbeit von Herrad Meese (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudienheit 23. Berlin: Lagenscheidt.
- Björklund, Siv, Martina Buss, Marita Heikkinen, Christer Laurén & Harriet Vesimäki (1996). *Språkbadslevers möte med närmiljön. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbad. Kompendium 3*. Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Blum-Kulka, Shoshana & Eddie A. Levenston. (1983). Universals of lexical simplification. In Claus Faerch & Gabriele Kasper (Eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. 119–139.
- Boström, Lena & Gunlög Josefsson (2006). *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bower, Jack & Satomi Kawaguchi (2011). Negotiation of Meaning and Corrective Feedback in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology* 15:1, 41–71.



Brammerts, Helmut (2003). Språkinläring i tandem och inlära­ra­autonomi. Om utvecklingen av ett koncept. I Bengt Jonsson (Red.). *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok*. Rapport nr 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University. 13–21.

Brammerts, Helmut & Bengt Jonsson (2003). Exempel på autonomt lärande i tandem. I Bengt Jonsson (Red.). *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok*. Rapport nr 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University. 9–12.

Brammerts, Helmut & Karin Kleppin (2003). Hjälp för lärande i tandem. Exempel från tandemservrarna. I Bengt Jonsson (Red.). *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok*. Rapport nr 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University. 97–120.

Brammerts, Helmut med bidrag av Annette Gaßdorf (1996). Tandem via Internet och International E-Mail Tandem Network. I Bengt Jonsson, Helmut Brammerts & David Little (Red.). *Språkinläring i tandem över Internet: en handledning*. Rapport nr 6. Härnösand: Mitthögskolan, Institutionen för kultur och humaniora. 1–16.

Brammerts, Helmut & Mike Calvert (2003). Att lära genom kommunikation i tandem. I Bengt Jonsson (Red.). *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok*. Rapport nr 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University. 31–43.

Brouwer, Catherine E. (2003). Word Searches in NNS–NS Interaction: Opportunities for Language Learning. *The Modern Language Journal* 87:4, 534–545.

Buss, Martina & Christer Laurén (1998a). Samhället som språklärare i språkbud. *Språkbud i ett nötskal*. Översatt av en studentgrupp vid Vasa universitet under handledning av Ulla Laurén. Vasa universitet. Centret för språkbud och flerspråkighet. Publikation 1/1998. 5–14

Buss, Martina & Christer Laurén (1998b). Nätverk för språkbud. *Språkbud i ett nötskal*. Översatt av en studentgrupp vid Vasa universitet under handledning av Ulla Laurén. Vasa universitet. Centret för språkbud och flerspråkighet. Publikation 1/1998. 15–24.

Carson, Joan G. & Longhini, Ana (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning* 52:2, 401–438.

Cohen, Andrew D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman.

Dalton-Puffer, Christiane, Tarja Nikula & Ute Smit (2010). Charting policies, premises and research on content and language intergrated learning. In Christiane Dalton-Puffer, Tarja Nikula & Ute Smit (Eds). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. AILA Applied Linguistics Series 7. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1–19.

Deci, Edward L. (1996). *Why We Do What We Do: Understanding Self-motivation*. New York: Penguin.

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Översättning av Per Larson. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, John (1959). *Dewey on Education: Selections with an Introduction and Notes by Martin S. Dworkin*. Classics in Education no. 3. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

Dysthe, Olga (2001). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Olga Dysthe (Red.). *Dialog, samspel och lärande*. Översättning av Inger Lindelöf. Lund: Studentlitteratur. 31–74.

Dysthe, Olga & Mari-Ann Igland (2001a). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I Olga Dysthe (Red.). *Dialog, samspel och lärande*. Översättning av Inger Lindelöf. Lund: Studentlitteratur. 95–117

Dysthe, Olga & Mari-Ann Igland (2001b). Vygotskij och sociokulturell teori. I Olga Dysthe (Red.). *Dialog, samspel och lärande*. Översättning av Inger Lindelöf. Lund: Studentlitteratur. 75–94.

Dörnyei, Zoltan (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly* 29, 55–85.

Dörnyei, Zoltán & Mary Lee Scott (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning* 47:1, 173–210.

Einarsson, Jan (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

EK (2010). *Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä: EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK. [Viitattu 25.1.2011]. Saatavissa: [http://www.ek.fi/www/fi/tutkimukset\\_julkaisut/2010/6\\_kesa/Tyoelamassa\\_tarvitaan\\_yha\\_useampia\\_kielia.pdf](http://www.ek.fi/www/fi/tutkimukset_julkaisut/2010/6_kesa/Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf)

Ellis, Rod (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, Rod (2009). The Differential Effects of Three Types of Task Planning on the Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Oral Production. *Applied Linguistics* 30: 4, 474–509.

Ellis, Rod & Fangyuan Yuan (2004). The Effects of Planning on Fluency, Complexity, and Accuracy in Second Language Narrative Writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26:1, 59–84.

Enström, Ingegerd (2004). Ordförråd och ordinlärning – med skärskilt fokus på avancerade inlärare. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB. 171–195.

EU (2006a). Europaparlamentets och rådets beslut 2006/1720/EG av den 15 november 2006 om inrättande av ett handlingsprogram för livslångt lärande. *Europeiska unionens officiella tidning* L327, [16.5.2007], 45–68. Tillgänglig: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sv/oj/2006/l\\_327/l\\_32720061124sv00450068.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sv/oj/2006/l_327/l_32720061124sv00450068.pdf)

EU (2006b). Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande. *Europeiska unionens officiella tidning* L394 [16.5.2007], 10–18. Tillgänglig: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sv/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230sv00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sv/oj/2006/l_394/l_39420061230sv00100018.pdf)

Falk, Maria (2001). *Sprint – hot eller möjlighet?* Stockholm: Skolverket.

Faucette, Priscilla (2001). A Pedagogical Perspective on Communication Strategies: Benefits of Training and an Analysis of English Language Teaching Materials. *Second Language studies* 19:2, 1–40.

FinTandem (2010). [Citerad 1.11.2010]. Tillgänglig: <http://fintandem.vaasa.fi/WebRoot/1030910/Fintandem.aspx?id=1032935>

FinTandem: Handbok för studerande. Opublicerad. Information om tillgänglighet: [http://fintandem.vaasa.fi/Pa\\_svenska/Startsidan/Info\\_for\\_FinTandem\\_koordinatorer](http://fintandem.vaasa.fi/Pa_svenska/Startsidan/Info_for_FinTandem_koordinatorer)

Færch, Claus & Gabriele Kasper (1980). Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication. *Interlanguage Studies Bulletin*, Utrecht 5:1, 47–118.

Færch, Claus & Gabriele Kasper (1983). On identifying communication strategies in interlanguage production. In Claus Færch & Gabriele Kasper (Eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. 210–238.

Færch, Claus & Gabriele Kasper (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning* 34:1, 45–63.

García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell

Gee, James Paul (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. London: Routledge.

GERS (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Skolverket.

Gick, Cornelia (1994). Rollen im Sprachentandem und Veränderung der LehrerInnenrolle durch TANDEM. *An der Schwelle zur Zweisprachigkeit. Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene*. 60 *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 147–169.

Gick, Cornelia & Martin Müller (1992). TANDEM oder Zwei Menschen lernen zusammen Fremdsprachen. Balanceakt zwischen zwei Sprachen. In Huber Eichheim (Hrsg.). *Fremdsprachunterricht – Verstehenunterricht. Wege und Ziele*. München: Goethe Institut. 25–44.

Green-Vänttinen, Maria & Hanna Lehti-Eklund (2007). Självreparationer i svenska som S1 och S2. I Hanna Lehti-Eklund (Red.). *Att växa till lärare – svensk lärarutbildning i utveckling*. Nordica Helsingiensia 8. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. 53–81.

Green-Vänttinen, Maria & Hanna Lehti-Eklund (2009). Bedömning av interaktion i muntliga prov. I Lotta Collin & Saara Haapamäki (Red.). *Svenskan i Finland 11*. Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi, Nr 7. 47–56.

Gu, Yongqi & Robert Keith Johnson (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning* 46:4, 643–679.

Haagensen, Bodil (2007). *Dialogpedagogik och motivation: en fallstudie i svenska på universitetsnivå*. Acta Wasaensia Nr 174, Språkvetenskap 32. Vaasan yliopisto.

Haastrup, Kirsten & Robert Phillipson (1983). Achievement strategies in learner/native speaker interaction. In Claus Faerch & Gabriele Kasper (Eds). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. 140–158.

Hammarberg, Björn (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 25–78.

Hedelin, Per (1997). *Norstedts svenska uttalslexikon*. Stockholm: Norstedts.

Henriksen, Birgit (1995). Hvad vil det sige at kunne et ord? Ordförståelse og ordbeherskelse. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpedagogik* nr 3, [12.11.2008], 12–18. Tillgänglig: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr3/Henrik2.html>

Hernwall, Patrik (2001). *Barns digitala rum – berättelser om e-post, chatt & Internet*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, Doktorsavhandling Nr 104.

- Holec, Henri (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Holstein, Silke & Ingelore Oomen-Welke (2006). *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantentreuer und autonome Tandem-Partner*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Housen, Alex & Folkert Kuiken (2009). Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* 30:4, 461–473.
- Hultman, Tor G (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hällström-Reijonen, Charlotta af & Mikael Reuter (2008). *Finlandssvensk ordbok*. Fjärde, reviderade upplagan. Helsingfors: Schildts i samarbete med Forskningscentralen för de inhemska språken.
- Hänni Rolf, Francesca Roncoroni & Elisabeth Winiger 1994. Dialoge im Tandem. Empirische Untersuchungen zu Themenverlaufsmuster, Reparatursequenzen und Sprecherwechsel. *An der Schwelle zur Zweisprachigkeit. Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene*. 60 *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 109–137.
- Jonsson, Bengt (1994). Tandem Ruhr-Universität Bochum – Mitthögskolan – ett utbildningsideologiskt projekt med didaktiska förtecken. I Moira Linnarud (Red.) *Språk — utvärdering — test. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad, 10-12 november 1994*. Uppsala 1995: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. 73–82.
- Jourdain, Sarah (2000). A Native-Like Ability to Circumlocute. *The Modern Language Journal* 84, 185–195.
- Kabata, Kaori & Yasuyo Edasawa (2011). Tandem Language Learning Through a Cross-Cultural Keypal Project. *Language Learning & Technology* 15:1, 104–121.
- Karjalainen, Katri (2005). Tandem: teori och praktik. Tandeminläring i Vasa. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa vetenskapliga bibliotek Tritonia.
- Karjalainen, Katri (2008a). Att lära sig svenska i FinTandem. Kommunikation på svenska mellan finsk- och svenskspråkiga deltagare. I Marianne Nordman, Siv Björklund, Christer Laurén, Karita Mård-Miettinen & Nina Pilke (Red.). *Svenskans beskrivning* 29. Skrifter utgivna av Svensk-Österbottniska samfundet nr 70. 137–145.

Karjalainen, Katri (2008b). Svenskan och finskan i tandemkontakt. I Jan Lindström, Pirjo Kukkonen, Camilla Lindholm & Åsa Mickwitz (Red.). *Svenskan i Finland 10*. Nordica Helsingiensia 11. 133–146.

Karjalainen, Katri (2009a). Using communication strategies to gain fluency, accuracy and complexity in L2. In Anju Saxena & Åke Viberg (Red.). *Multilingualism: Proceedings of the 23<sup>rd</sup> Scandinavian Conference of Linguistics*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 8. 200–211.

Karjalainen, Katri (2009b). Vägg å väg. Inläring av ord via muntlig kommunikation. I Mona Enell-Nilsson & Niina Nissilä (Red.). *VAKKI Symposium XXIX. Språk och makt*. Publikationer av Forskargruppen för översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet vid Vasa universitet Nr 36. 193–203.

Karjalainen, Katri (2010). Va hette den orden? Att uppmärksamma förståelse i FinTandem. I Niina Nissilä & Nestori Siponkoski (Red.). *VAKKI Symposium XXX. Språk och känslor*. Publikationer av Forskargruppen för översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet vid Vasa universitet Nr 37. 118–129.

Karjalainen, Katri & Sara Nyholm (2009). Attityder till olika sätt att lära sig språk. I Lotta Collin & Saara Haapamäki (Red.). *Svenskan i Finland 11*. Skrifter från svenska institutionen vid Åbo Akademi 7. 86–95.

Kasper, Gabriele (2004). Participant Orientations in German Conversation-for-Learning. *The Modern Language Journal* 88:4, 551–567.

Kasper, Gabriele & Eric Kellerman (1997). Introduction: approaches to communication strategies. In Gabriele Kasper & Eric Kellerman (Eds). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman. 1–13.

*Klasstandem* (2010). [Citerad 27.10.2010]. Tillgänglig: [http://fintandem.vaasa.fi/Pa\\_svenska/Startsidan/Klasstandem](http://fintandem.vaasa.fi/Pa_svenska/Startsidan/Klasstandem)

Kleppin, Karin & Horst Raabe (2000). Zur Helferrolle im Tandemdiskurs. In Von Claudia Riemer (Hrsg.). *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr. 354–372.

Krashen, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamont Institute of English.

Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

- Kurhila, Salla (2003). *Co-Constructing Understanding in Second Language Conversation*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kurhila, Salla (2006). *Second Language Interaction*. Pragmatics & Beyond New Series 145. Amsterdam: John Benjamins.
- Kötter, Markus (2002). *Tandem learning on the Internet: Learner interactions in virtual online environments (MOOs)*. Foreign Language Teaching in Europe; Vol. 6. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Larsen-Freeman, Diane & Michael H. Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Latomaa, Sirkku & Veli Tuomela (1993). Suomi toisena vai vieraana kielenä? *Virittäjä* 97:2, 238–244.
- Laurén, Christer (1999). *Språkbud: forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.
- Laurén, Christer (2006). *Tidig inläring av flera språk: teori och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 274. Språkvetenskap 45.
- Lennon, Paul (1990). Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. *Language Learning* 40:3, 387–417.
- Lier, Leo van (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In James P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. 245–259.
- Lightbown, Patsy M. & Nina Spada (2006). *How Languages are Learned*. Third edition. Oxford university press.
- Lilja, Niina (2010). *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146.
- Lindberg, Inger (2000). Några forskningsperspektiv på interaktionens roll i andraspråksinläring. I Kyllikki Keski-Raasakka & Pirjo Söderholm (Red.). *Svenskan i Finland 5*. Föredrag vid femte sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland, Joensuu 7–8.5.1999. 9–25.
- Lindberg, Inger (2004): Språkanvändning – kreativt skapande eller förutsägbara mönster? I Mikael Olofsson (Red.). *Symposium 2003. Arena andraspråk*. Red. Stockholm: HLS Förlag. 61–81.
- Lindström, Jan (2008). *Tur och ordning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Linell, Per (1982). *Människans språk. En orienterig om språk, tänkande och kommunikation*. Andra upplagan. Lund: Liber.

Liskin-Gasparro, Judith E. (1996). Circumlocution, Communication Strategies, and The ACTFL Proficiency Guidelines: An Analysis of Student Discourse. *Foreign Language Annals* 29:3, 317–330.

Little, David (1991). *Learner autonomy. 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.

Little, David (2003). Språkinläring i tandem och inlärautonomi. I Bengt Jonsson (Red.). *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok*. Rapport nr 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University. 23–29.

Little, David (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1:1, 14–29.

Little, David med bidrag av Helmut Brammerts, Karin Kleppin och Ana Ojaguren (1996). Inlärautonomi (learner autonomy) samt råd till inläraen. I Bengt Jonsson, Helmut Brammerts & David Little (Red.). *Språkinläring i tandem över Internet: en handledning*. Rapport nr 6. Härnösand: Mitthögskolan, Institutionen för kultur och humaniora. 17–30

Long, Michael H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (Eds). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, California: Academic Press.

Lundgren, Berit (2005). *Skolan i livet – Livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete nr 4 2005. Umeå universitet.

Macaro, Ernesto (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal* 90:iii, 320–337.

Malmqvist, Anita (2001). När orden inte räcker till. Är kommunikationsstrategier medvetna eller omedvetna? *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 8:3, 33–46.

Martin, Maisa (2003). Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. Teoksessa Leena Nissilä, Heidi Vaarala & Maisa Martin (Toim.). *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Toim. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki. 75–90.

Martin, Maisa, Mustonen, Sanna & Nina Reiman (2010). On Becoming an Independent User. In Inge Bartning, Maisa Martin and Ineke Vedder (Eds). *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. Eurosla Monographs series, 1. 57–80.



Mehlhorn, Grit (2005). Schmelter, Lars, Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr, 2004. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10:3, [9.9.2010], 1–5. Abruftbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Schmelter1.htm>.

Mitchell, Rosamond & Florence Myles (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

MOT Ruotsi 3.0 (2010). [Citerad 6.10.2010]. Tillgänglig: <http://mot.kielikone.fi/mot/vaasayo/netmot.exe/netmot.exe?motportal=80>

Mård, Karita (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket: fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia Nr 100, Språkvetenskap 21. Vaasan yliopisto.

Männikkö, Tiina & Nina Pilke (2008). ”Ingen preposition med fråga” – hur ekonomiestuderande lär sig använda prepositioner under en nätbaserad kurs. I Marianne Nordman, Siv Björklund, Christer Laurén, Karita Mård-Miettinen & Nina Pilke (Red.). *Svenskans beskrivning* 29. Skrifter utgivna av Svensk-Österbottniska samfundet nr 70. 195–203.

Nelson, Marie (2010). *Andraspråkstalare i arbete. En språkvetenskaplig studie av kommunikation vid ett svenskt storföretag*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 82.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Niemelä, Nina (2008). *Interaktion i helklass under ett tema i språkbud*. Acta Wasaensia Nr 194, Språkvetenskap 39. Vaasan yliopisto.

Nikula, Tarja (2005). English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education* 16:1, 27–58.

Nisbet, John & Janet Shucksmith (1988). *Learning Strategies*. First published in 1986. London: Routledge.

Nissilä, Leena, Maisa Martin, Heidi Vaarala & Ilona Kuukka (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus.

Norrby, Catrin & Gisela Håkansson (2007). *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Norrby, Catrin & Gisela Håkansson (2010). *Introduktion till sociolingvistik*. Stockholm: Norstedts.

Nuopponen, Anita & Nina Pilke (2010). *Ordning och reda. Terminologilära i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts.

O'Malley, J. Michael & Anna Uhl Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Pelz, Manfred (1995). Die 5. Internationalen Tandem-Tage in Freiburg i. Br. In Manfred Pelz (Hrsg.). *Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüberschreitende Projekte. Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage 1994 in Freiburg i. Br.* Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 5–8.

Poulisse, Nanda i samarbete med Theo Bongaerts & Erick Kellerman (1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht: Foris Publications Holland.

Raupach, Manfred (1983). Analysis and evaluation of communication strategies. In Claus Færch & Gabriele Kasper (Eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. 199–209.

Reuter, Mikael (1986). *Ändra och förändra*. Reuters ruta 7/3 1986. Uppdaterad 19.12.2006. [Citerad 24.6.2010]. Tillgänglig: <http://www.kotus.fi/?l=sv&s=1321>

Reuter, Mikael (1992). *Reuters rutor. Svar på frågor om ord, ordanvändning och betydelse*. Esbo: Schildts.

Reuter, Mikael (2002). *I dag på morgonen*. Reuters ruta 18/12 2002. Uppdaterad 19.12.2006. [Citerad 16.6.2010]. Tillgänglig: <http://www.kotus.fi/?l=sv&s=1883>

Romaine, Suzanne (1995). *Bilingualism*. Second edition. Oxford: Blackwell.

Rost-Roth, Martina (1995). *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier. Meran: Alpha & Beta.

SAG (1999). Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Erik Andersson. *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Norstedts ordbok.

Sainio, Sirpa (2010). Ruotsi ei ole pois muilta kieliltä. *Pohjalainen* 12.10.2010, 4.

Salomone, Ann Masters & Florence Marsal (1997). How to Avoid Language Breakdown? Circumlocution! *Foreign Language Annals* 30:4, 473–484.

SAOL (2006) = *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. Trettonde upplagan, tredje tryckningen. Stockholm: Svenska Akademien.

Schmelter, Lars (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Lothar Bredella, Herbert Christ, Michael K. Legutke, Franz-Joseph Meißner & Dietmar Rösler (Hrsg.). Tübingen: Narr.

Sipola, Sirpa (2006). *Vuxenspråkbud i svenska: ur den autonoma inläringens synvinkel*. Acta Wasaensia Nr 155, Språkvetenskap 30. Vaasan yliopisto.

*Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok* (2003). Rapport nr 13. Bengt Jonsson (Red.). Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.

Skehan, Peter (1996a). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics* 17:1, 38–62.

Skehan, Peter (1996b). Second language acquisition research and task-based instruction. In Jane Willis & Dave Willis (Eds). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann. 17–30.

Skehan, Peter (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.

Skehan, Peter (2009). Modelling Second Language Performance. Integrating Complexity, Accuracy, Fluency and Lexis. *Applied Linguistics* 30:4, 510–532.

Skehan, Peter & Pauline Foster (2001). Cognition and tasks. In Peter Robinson (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press. 183–205.

Slotte-Lüttge, Anna (2005). *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo Akademis förlag.

SO (2009) = *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*. Stockholm.

*Språkbud i ett nötskal* (1998). Översatt av en studentgrupp vid Vasa universitet under handledning av Ulla Laurén. Vasa universitet. Centret för språkbud och flerspråkighet. Publikation 1/1998.

Suni, Minna (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylän Studies in Humanities 94.

Swain, Merrill (1996). Discovering Successful Language Teaching Strategies and Practices: From Programme Evaluation to Classroom Experimentation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17:2–4, 89–104.

*Svensk synonymordbok* (1992). Lillemor Swedenborg (Red.). Fjärde upplagan, tionde tryckningen. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

*Svenskt språkbruk: Ordbok över konstruktioner och fraser* (2003). Stockholm: Svenska språknämnden och Norstedts Ordbok.

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. 194–203.

Tarone, Elaine (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning* 30:2, 417–431.

Tarone, Elaine (1983). Some thoughts on the notion of ‘communication strategy’. In Claus Færch & Gabriele Kasper (Eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. 61–74.

Tarone, Elaine, Andrew D. Cohen & Guy Dumas (1983). A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. Claus Færch & Gabriele Kasper (Eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. 4–14.

Taylor, Ulrica, Katri Karjalainen, Pia Sandås & Marika Boström (2007). *FinTandem: handbok för koordinatörer*. [Citerad 3.9.2007]. [http://www1.vaasa.fi/arbis/frames/HT01/Tandem\\_koordinator\\_SVENSKA\\_16.8.2007%20pdf.pdf](http://www1.vaasa.fi/arbis/frames/HT01/Tandem_koordinator_SVENSKA_16.8.2007%20pdf.pdf)

Vaage, Sveinung (2001). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser: George Herbert Mead och John Dewey om lärande. I Olga Dysthe (Red.). *Dialog, samspel och lärande*. Översättning av Inger Lindelöf. Lund: Studentlitteratur. 119–141.

Wagner, Johannes & Alan Firth (1997). Communication strategies at work. In Gabriele Kasper & Eric Kellerman (Eds). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman. 323–344

Wagner, Johannes & Rod Gardner (2004). Introduction. In Rod Gardner & Johannes Wagner (Eds). *Second Language Conversations*. London: Continuum. 1–17.

Vainionpää, Jorma (2006). *Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 504. [Viitattu 4.10.2010]. Saatavissa: <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6553-9.pdf>

Watson, Greg (2005). A Model for the Functional Interpretation of Code-Switching in NNS-NS Contact Situations. In James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad & Jeff Mac Swan (Eds). *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Sommerville, MA: Cascadilla Press. 2324–2337.

Weinstein Claire E. & Vick L. Underwood (1985). Learning Strategies: The How of Learning. In Judith W. Segal, Susan F. Chipman & Robert Glaser (Eds). *Relating Instruction to Research*. Thinking and learning skills, Volume 1. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 241–259.

Viberg, Åke (1987). *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Första upplagans andra tryckning. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Viberg, Åke (2004). Lexikal utveckling i ett andraspråk. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (Red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB. 197–220.

Wirdeñäs, Karolina (2008). Samtal och samtalsforskning. I Eva Sundgren (Red.). *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber. 185–220.

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge : Harvard University Press.

Yule, George & Elaine Tarone (1997). Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons. In Gabriele Kasper & Eric Kellerman (Eds). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman. 17–30.

## Bilagor

### Bilaga 1. Transkriptionsmodell

Baseras på <http://www.ling.umu.se/~goerel/courses/ANAL/Transkriptionsmall.pdf> samt på transkriptionsnyckel för projektet Språkbud – interaktion och kognition (vid Vasa universitet).

- Allt tal, oberoende av språket, har transkriberats
- Innehållet är viktigare än enskilda ljud
- Inga skiljetecken eller versaler har använts
- Då talaren använder den standardspråkliga skriftformen har ordet transkriberats enligt den
- Talspråksfenomen, såsom utelämnande av vissa konsonanter och böjningsändelser har skrivits som de uttalas. T.ex.
  - Den/det = de
  - Jag = ja
  - Med = me
  - Mycket = mycke
  - Någon(stans) = nån(stans)
  - Och = å
  - Sådan/sådant/sådana = sån/sånt/såna
  - Vad = va
  - Var = va
  - Är = e
  - Pratade = prata
- Överlånga vokaler har markerats med kolon (:):
  - Ett överlångt ljud markeras: 'ka:nske'
  - Däremot markeras inte naturligt långa stavelser (dvs. här blir 'här', dålig blir 'dålig' osv.)
  - Ja transkriberas antingen 'ja' (kort a), 'ja:' (långt a) eller 'ja:a' (överlångt a + intonation)
  - Nej transkriberas antingen 'nej', 'nä:' (långt ä), 'nä:ä' (överlångt ä + intonation) eller 'näe'
- Olika harklings- och tvekljud etc har transkriberats så fonetiskt lika som möjligt ('khrm', 'mm:m', 'ö:' osv.)
- Andra tecken som har använts:
  - [           överlappning inleds
  - ]           överlappning slutar
  - -           plötsligt avbrott eller stamning
  - /           paus mitt i yttrandet
  - //          en längre paus (på egen rad så lång att vem som helst kan ta ordet)
  - (xxx)      ej uppfattbart
  - ( )        transkriptionen är osäker, t.ex. (fara)
  - (( ))      transkriberarens kommentarer om hur yttrandet anförs, t.ex. ((tvekar))
  - understruket   betoning
- SKRATTAR, GÄSPAR           transkriberarens kommentarer om olika ljud (med versaler)

Bilaga 2. Tarones (1980) taxonomi för kommunikationsstrategier

**KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER**

**1 Undvikande**

- 1.1 Undvikande av samtalsämne
- 1.2 Övergivande av samtalsämne

**2 Parafra**

- 2.1 Approximation
- 2.2 Ordprägling
- 2.3 Omskrivning

**3 Transfer**

- 3.1 Ordagrann översättning
- 3.2 Språkbyte
- 3.3 Begäran om hjälp
- 3.4 Mimik

Bilaga 3. Færchs och Kaspers (1984) taxonomi för kommunikationsstrategier

## **KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER**

### **1 Reduktionsstrategi**

#### 1.1 Funktionell reduktionsstrategi

*1.1.1 Aktionell*

*1.1.2 Propositionell*

*1.1.3 Modal*

#### 1.2 Formell reduktionsstrategi

*1.2.1 Fonologisk*

*1.2.2 Morfologisk*

*1.2.3 Syntaktisk*

*1.2.4 Lexikal*

### **2 Genomförandestrategi**

#### 2.1 Kooperativ

*2.1.1 Begäran om hjälp*

2.1.1.1 Direkt

2.1.1.2 Indirekt

#### 2.2 Icke-kooperativ

*2.2.1 Interimsspråksbaserad*

2.2.1.1 Generalisering

2.2.1.2 Ordprägling

2.2.1.3 Omstrukturering

2.2.1.4 Parafra

2.2.1.4.1 Beskrivning

2.2.1.4.2 Exemplifiering

*2.2.2 L1/L3-baserad*

2.2.2.1 Kodväxling

2.2.2.2 Interlingval transfer

2.2.2.2.1 Anpassade främmande ord

2.2.2.2.2 Ordagrann översättning

*2.2.3 Icke-språklig*

2.2.3.1 Miner

2.2.3.2 Gester

2.2.3.3 Ljudimitation



Bilaga 4. Mårds (2002) taxonomi för kommunikationsstrategier

**KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER**

**1 Reduktionsstrategi**

**2 Genomförandestrategi**

2.1 Intralingval strategi

*2.1.1 Approximation*

*2.1.2 Omstrukturering*

*2.1.3 Ordprägling*

*2.1.4 Parafra*

*2.1.5 Direkt hjälpsökande*

2.2 Interlingval strategi

*2.2.1 Kodväxling*

2.3 Icke-språklig strategi

*2.3.1 Icke-språklig handling*

*2.3.2 Indirekt hjälpsökande*

Bilaga 5. Oxfords (1990) taxonomi för indirekta inlärningsstrategier

## **INDIREKTA INLÄRNINGSSTRATEGIER**

### **1 Metakognitiva**

#### 1.1 Fokusera sin inlärnin

1.1.1 *Översikt och koppling till det som man redan kan*

1.1.2 *Fästa uppmärksamhet*

1.1.3 *Senarelägga talproduktion, koncentrera sig på lyssnandet*

#### 1.2 Arrangera och planera sin inlärnin

1.2.1 *Ta reda på språkinlärnin*

1.2.2 *Organisera*

1.2.3 *Sätta mål*

1.2.4 *Identifiera meningen i en språklig uppgift (meningsfullt lyssnande/läsande/tal/skrivande)*

1.2.5 *Planering av en språklig uppgift*

1.2.6 *Söka möjligheter till övning*

#### 1.3 Evaluera sin inlärnin

1.3.1 *Självmonitorering*

1.3.2 *Självevaluering*

### **2 Affektiva**

#### 2.1 Åtgärder för att minska sin ångest

2.1.1 *Progressiv avslappning, djupandning eller meditation*

2.1.2 *Musik*

2.1.3 *Skratt*

#### 2.2 Självuppmuntran

2.2.1 *Positiva konstateranden*

2.2.2 *Klokt risktagande*

2.2.3 *Belöna sig själv*

#### 2.3 Ta den emotionella temperaturen

2.3.1 *Lyssna på sin kropp*

2.3.2 *Använda checklista*

2.3.3 *Skriva språkinlärningsdagbok*

2.3.4 *Diskutera känslorna med någon annan*

### **3 Sociala**

#### 3.1 Ställa frågor

3.1.1 *Be om förklaring eller bekräftelse*

3.1.2 *Be om korrigerin*

#### 3.2 Samarbeta med andra

3.2.1 *Samarbete med andra inlärare*

3.2.2 *Samarbete med kompetenta målspråksanvändare*

#### 3.3 Visa empati mot andra

3.3.1 *Utveckla kulturell förståelse*

3.3.2 *Bli medveten om andras tankar och känslor*

## Bilaga 6. Oxfords (1990) taxonomi för direkta inlärningsstrategier

**DIREKTA INLÄRNINGSSTRATEGIER****1 Minnesstrategier**

- 1.1 Skapa mentala länkar
  - 1.1.1 *Gruppera*
  - 1.1.2 *Associera/elaborera*
  - 1.1.3 *Placera nya ord i en kontext*
- 1.2 Använda bilder och ljud
  - 1.2.1 *Använda bilder*
  - 1.2.2 *Skapa semantiska mappar*
  - 1.2.3 *Använda nyckelord*
  - 1.2.4 *Användning av ljud för att minnas*
- 1.3 Upprepad granskning
  - 1.3.1 *Strukturerad upprepning*
- 1.4 Fysiska aktiviteter
  - 1.4.1 *Fysisk respons och förnimmelser*
  - 1.4.2 *Mekaniska tekniker*

**2 Kognitiva strategier**

- 2.1 Övande
  - 2.1.1 *Upprepning*
  - 2.1.2 *Formellt övande av ljud och skrivsätt*
  - 2.1.3 *Identifiera och använda formler och mönster*
  - 2.1.4 *Kombinera språkliga element till större helheter*
  - 2.1.5 *Naturligt övande*
- 2.2 Mottagande och sändande av meddelanden
  - 2.2.1 *Förstå idén snabbt*
  - 2.2.2 *Utnyttja resurser för att ta emot och sända meddelanden*
- 2.3 Analyserande och resonemang
  - 2.3.1 *Deduktiva resonemang*
  - 2.3.2 *Analysera uttryck*
  - 2.3.3 *Analysera kontrastivt*
  - 2.3.4 *Översättning*
  - 2.3.5 *Transfer*
- 2.4 Skapa struktur i input och output
  - 2.4.1 *Göra anteckningar*
  - 2.4.2 *Sammanfatta*
  - 2.4.3 *Understrecka*

**3 Kompensationsstrategier**

- 3.1 Intelligent gissningar
  - 3.1.1 *Språkliga ledtrådar*
  - 3.1.2 *Andra ledtrådar*
- 3.2 Övervinna begränsningar i tal- och skriftproduktion
  - 3.2.1 *Språkbyte till modersmålet*
  - 3.2.2 *Skaffa hjälp*
  - 3.2.3 *Mimik och gester*

- 3.2.4 *Undvika kommunikation delvis eller helt*
- 3.2.5 *Valet av tema*
- 3.2.6 *Anpassa och approximera meddelandet*
- 3.2.7 *Ordprägling*
- 3.2.8 *Omskrivning eller synonym*