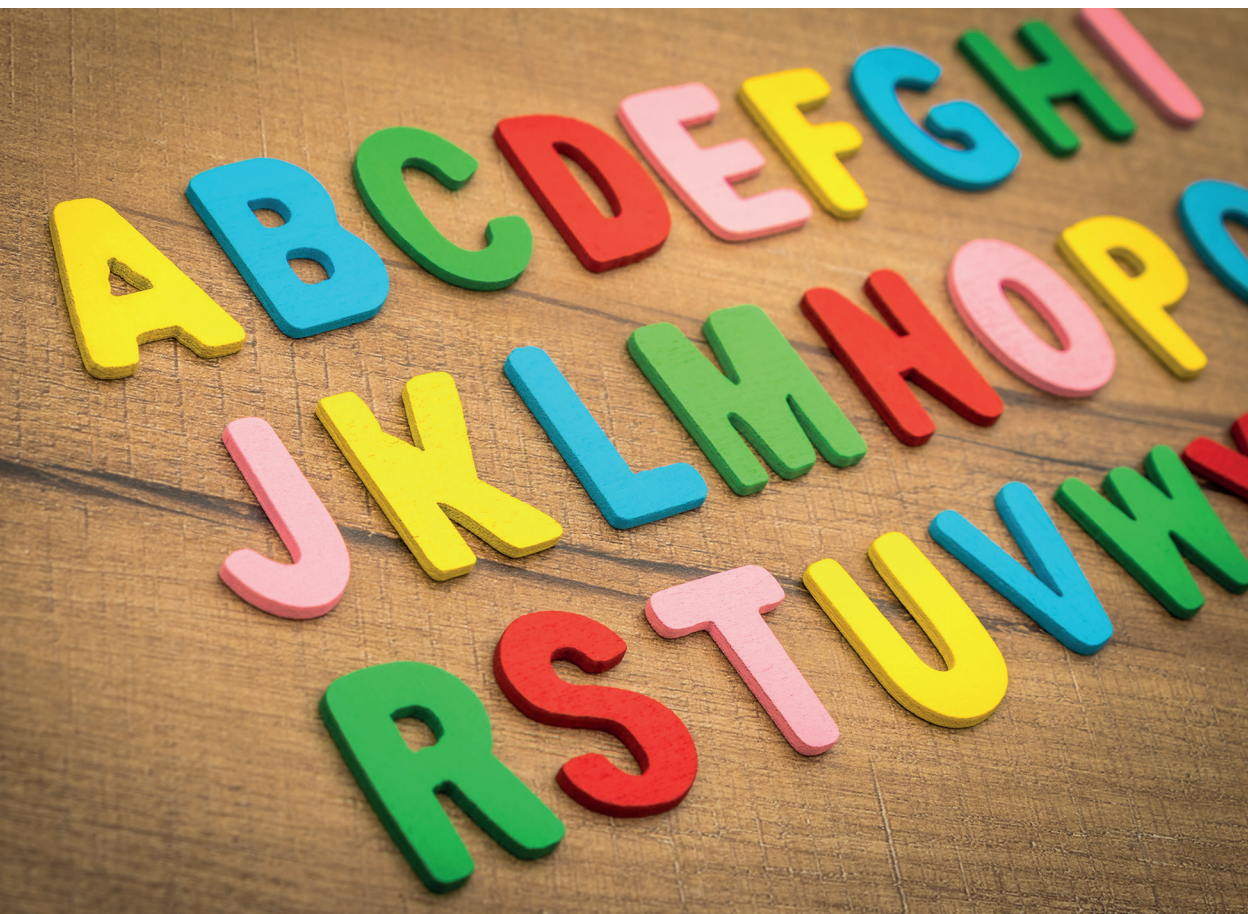


Constanze Ackermann-Boström, Birgitta Hellqvist,
Maria Håkansson Ramberg (red.)

Alla språk i skolan

Språkundervisning i nordisk kontext



Studia Didactica Upsaliensia 16



UPPSALA
UNIVERSITET

Constanze Ackermann-Boström, Birgitta Hellqvist,
Maria Håkansson Ramberg (red.)

Alla språk i skolan

Språkundervisning i nordisk kontext



UPPSALA
UNIVERSITET

© 2025 The authors

This work is licensed under a Creative Commons Attribution

NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND)

Distribution:

Uppsala University Library

Box 510, 751 20 Uppsala, Sweden

www.uu.se/library

uup@uu.se

ISSN (print): 1654-8426

ISSN (online) 3035-7284

ISBN (print): 978-91-513-2475-3

ISBN (electronic): 978-91-513-2476-0

Innehåll

Medverkande författare	7
Didaktiska perspektiv på språkundervisningen i Norden: en introduktion....	11
<i>Constanze Ackermann-Boström, Birgitta Hellqvist och Maria Håkansson Ramberg</i>	
Prolog: Gemensamhet och storsatsning då EDU och FBA hamnade under samma tak FBA och EDUs internationalisering under 2010-talet.....	17
<i>Henrik Edgren</i>	
Metodikens lektorer och lektorernas metodik Nedslag i franskundervisningens historia.....	21
<i>Lars-Göran Sundell</i>	
Practicing interactional competence: It all starts with task design.....	37
<i>Silvia Kunitz, Jessica Berggren, Karina Pålsson Gröndahl, Malin Haglind, Amanda Hoskins, Anna Löfquist och Hanna S. Robertson</i>	
A new approach to teaching intercultural pragmatics: using minimal languages in the language classroom	57
<i>Susana S. Fernández och Lauren Sadow</i>	
”Det blir liksom roligare”: Autentiskt material för motivation och delaktighet i grundskolans spanskundervisning.....	71
<i>Berta Gonzalez Guarro, Klara Hansson, Maria Håkansson Ramberg och Fredrika Nyström</i>	
Bedömningslitteracitet för språklärare i alla ämnen	89
<i>Helena Reierstam</i>	
Effektiv feedbackpraktik för elevers skrivutveckling i engelska.....	103
<i>Sara Gunneriusson, Andrew Clarke, Catrin Dinér, Pernilla Elander Malmqvist, Elsa Hjelmgren, Monika Paukkonen, Jenny Pettersson, Zandra Svensson, Sebastian Malmberg och Marie Svärd</i>	
The effect of unfocused indirect written corrective feedback on errors	115
<i>Toni Mäkipää</i>	

Elevers holdninger til og erfaringer med fremmedsprogsundervisningen i Danmark.....	127
<i>Mette Skovgaard Andersen och Sonja Barfod Lund</i>	
Dealing with foreign language anxiety in the classroom	143
<i>Maria Nilsson</i>	
Motivation och främmande språk – vision, mål och självreglering som stöd för elevernas lärande.....	155
<i>Céline Rocher Hahlin och Jonas Granfeldt</i>	
Joining the dots: a systematic mapping and analysis of research topographies regarding Study Guidance in the Mother Tongue	167
<i>Simeon Oxley, Anne Reath Warren och Hassan Sharif</i>	

Medverkande författare

Henrik Edgren är docent i historia och utbildningssociologi vid Uppsala universitet. 2013–2021 var Edgren prefekt vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Då arbetade han mycket med att utveckla internationaliseringen av lärarutbildningen, till exempel genom att skapa samarbeten med lärarutbildningar i Frankrike, USA, Chile, Japan och Spanien.

Lars-Göran Sundell är docent i romanska språk och professor emeritus i franska vid Uppsala universitet. Han har forskat inom fransk syntax och semantik, fransk litteratur- och kulturhistoria under främst 1600- och 1800-talen. Han har vidare publicerat artiklar om den romanska ämneshistoriken vid de svenska universiteten.

Silvia Kunitz är koordinator i nätverket för engelska och moderna språk i Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS). Hon är också lektor vid Linköpings universitet, där hon arbetar inom lärarutbildningen. I sin forskning arbetar hon med samtalsanalys för att studera hur andraspråksinlärare interagerar med varandra, både i klassrum och i mer informella sammanhang.

Jessica Berggren är nätverksledare för engelska och moderna språk i Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS). Hon arbetar också som lektor och språklärare på Hjulsta grundskola i Stockholm och är affilierad forskare på Institutionen för ämnesdidaktik på Stockholms universitet. Hennes forskningsintressen är språkundervisning i stort, framför allt skrivande, muntlig interaktion och formativ bedömning.

Karina Pålsson Gröndahl är koordinator i nätverket för engelska och moderna språk i Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS). Hon har en lektorstjänst på Mariaskolan i Stockholm och undervisar där i engelska och spanska. Hennes licentiatuppsats handlar om elevers förståelse och användning av lärares feedback i ämnet engelska.

Malin Haglind är lärare på Boo Gårds skola, Nacka kommun. Hon undervisar i engelska och spanska och deltog i det kollaborativa forskningsprojektet Från monologer till dialoger under fyra år.

Amanda Hoskins är doktorand vid Linköpings universitet och forskar om elevers interaktion på engelska och hur detta påverkas av muntliga uppgifters konstruktion. Hon är gymnasielärare i grunden inom ämnena engelska och spanska, och deltog i det kollaborativa forskningsprojektet Från monologer till dialoger under tre års tid.

Anna Löfquist är lärare på Järle skola och i Nacka Musikklasser, Nacka kommun. Hon undervisar i musik och engelska och hon deltog i det kollaborativa forskningsprojektet Från monologer till dialoger under tre år.

Hanna S. Robertson är lärare på Nacka gymnasium, Nacka kommun. Hon undervisar i svenska och engelska och deltog i det kollaborativa forskningsprojektet Från monologer till dialoger under två år.

Susana S. Fernández is professor of foreign language pedagogy at Aarhus University. Her research interests within foreign and second language pedagogy include intercultural semantics and pragmatics, grammar teaching and teacher cognition. She is currently principal investigator for the research project Danish in the Making funded by the Velux Foundation.

Lauren Sadow is a postdoctoral fellow in the project Danish in the Making at Aarhus University. Her main research interests are intercultural competence, second language education, semantics, pragmatics, and lexicography; primarily within the NSM framework.

Berta González Guarro and **Klara Hansson** are teachers of two Spanish in lower secondary school in Uppsala. Berta also works as a journalist, and Klara is additionally a teacher of Swedish. They have carried out a didactic research-based development project on authentic material and motivation in Spanish as a foreign language.

Fredrika Nyström is a PhD student in language education at Uppsala University. Her research interests are primarily teaching and learning of oral skills in foreign languages. She is also working as a language teacher in secondary school. Institutional affiliations: Department of Education, Uppsala University and Äppelviksskolan, Stockholm.

Maria Håkansson Ramberg has a PhD in German and is a lecturer at the Department of Education at Uppsala University. Her research explores validity in language testing, classroom assessment, and language learning/teaching. She is involved in teacher education and provides professional development for language teachers.

Helena Reierstam är universitetslektor i pedagogik vid Stockholms universitet och har en bakgrund som lärare i engelska och franska. Hon undervisar om bedömning såväl för blivande lärare som i fortbildningsinsatser för verksamma lärare. Hon disputerade på en avhandling om lärares bedömningspraktik i språk och ämnesintegrerad kontext.

Sara Gunneriusson, Andrew Clarke, Catrin Dinér, Pernilla Elander Malmqvist, Elsa Hjelmgren, Monika Paukkonen, Jenny Pettersson, Zandra Svensson, Sebastian Malmberg och Marie Svärd är lärare i engelska på Bäckängsgymnasiet i Borås. Ämnesgruppen har i flera år bedrivit utvecklingsarbete med fokus på skrivutveckling i engelska, bland annat genom en ULF-studie som genomfördes tillsammans med Högskolan i Borås. Studien fokuserade på att skapa effektiv feedback som engagerar eleverna och för deras skrivprocess framåt.

Toni Mäkipää is an Academy Research Fellow at the University of Eastern Finland. His research focuses on areas such as assessment, feedback, self-regulation, teacher education, and second language learning. Currently, he is involved in two funded projects exploring feedback literacy, motivation, and the role of artificial intelligence in language learning.

Mette Skovgaard Andersen (ph.d. i fremmedsprog og lingvistik samt MA i fremmedsprogsdidaktik) er leder af østafdelingen af det danske Nationale Center For Fremmedsprog (NCFF) ved Københavns Universitet. Hendes forskning behandler primært emner inden for fremmedsprogspolitik, oversættelse, konceptualisering og interkulturalitet.

Sonja Barfod Lund (ph.d. i sociolingvistik) er postdoc ved Institut for Engelsk, Germansk og Romansk på Københavns Universitet. Hendes forskningsprojekt handler om sammenhæng i sprogfagenes curricula på langs af uddannelsessystemet og på tværs af sproguddannelserne. Hendes forskningsinteresser ligger inden for sprogpolitik, fremmedsprogsdidaktik, sociolingvistik og curriculumforskning.

Maria Nilsson holds a PhD in Language Education and is a lecturer at the Department of Teaching and Learning at Stockholm University. Her research explores topics related to language instruction, especially for young learners, target language use and teaching approaches to deal with mixed-ability classrooms and promote language learner engagement.

Céline Rocher Hahlin är lektor i franska vid Höskolan Dalarna. Hon är även aktiv inom ämneslärarprogrammet. Hon har en bakgrund som gymnasielärare i franska och tyska. Hennes forskning handlar om språklärandet, språkundervisning och motivation. Hon är sedan 2023 involverad i projektet *Motivation i Moderna språk* (MoMs) som undersöker forskningsbaserade praktikers effekt på motivation i språkklassrummet.

Jonas Granfeldt är professor i fransk språkvetenskap vid Lunds universitet. Han är utbildad gymnasielärare i franska och svenska. Han leder forskningsplattformen Language Acquisition, Multilingualism and Teaching (LAMiNATE) och är biträdande forskningsledare för forskningsprogrammet Transdisciplinary Approaches to Learning, Acquisition, Multilingualism (TEAM) som är finansierat av Riksbankens Jubileumsfond.

Simeon Oxley, Anne Reath Warren and **Hassan Sharif** work as teachers and researchers in the Department of Education at Uppsala University, where they teach about and research multilingualism in education, education for newcomers and child and youth studies. They are engaged in professional development programmes for teachers, study guidance tutors and other staff in schools and municipalities throughout Sweden. Simeon also works in Uppsala municipality as a study guidance tutor, mother tongue teacher and with organization and leadership issues.

Didaktiska perspektiv på språkundervisningen i Norden: en introduktion

Constanze Ackermann-Boström, Birgitta Hellqvist och Maria Håkansson Ramberg
Uppsala universitet

I dagens globaliserade och digitala värld är språklig kompetens och kommunikation människor emellan viktigare än någonsin. Vi som lärare behöver därmed ge eleverna möjlighet att utveckla sina språkliga förmågor, bygga upp en interkulturell och flerspråkig repertoar samt lära sig navigera i skilda kontexter. Samtidigt står språken i skolan inför flera utmaningar såsom diskussioner om språkens och språkämnenas roll i skolsystemet, elevers bristande intresse för språkstudier, minskat antal sökande till lärarutbildningar i språk samt svårigheter att möta elevers olika behov och förutsättningar. Denna antologi, *Alla språk i skolan – språkundervisning i en nordisk kontext*, är tänkt att vara en resurs för lärare, lärarutbildare och forskare som arbetar med språk i en utbildningskontext, oavsett om det gäller språk i ett bredare perspektiv eller ett enskilt språkämne.

Idéen till antologin föddes i samband med att Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering (FBA) vid Uppsala universitet år 2024 fyllde 60 år¹. Antologins texter är tänkta att erbjuda inspiration, värdefulla kunskaper samt praktiska råd till lärare och andra aktörer i skolan som ansvarar för språkundervisning och språkutbildning. Vi hoppas att den ska kunna bidra till att göra skolan till en plats där elevers kunskaper och kompetenser i flera språk värdesätts och engagerande lärmiljöer i språk skapas så att alla elever ges goda förutsättningar till kommunikation och rörlighet i en globaliserad värld.

¹ För en utförlig presentation av FBA:s första femtio år, från inrättandet av Fortbildningsinstitutet i Uppsala 1964 och verksamhetens utveckling fram till 2014 rekommenderar vi festskriften *Öppna dörrar. Femtio år av internationell fortbildning*, som redigerades av Carin Söderberg 2014.

FBA

FBA erbjuder fortbildning för verksamma lärare och annan skolpersonal dels i engelska och moderna språk (franska, kinesiska, spanska och tyska), dels inom området mångfald, inkludering och flerspråkighet i skolan vilket innebär fortbildning för modersmålslärare och studiehandledare på modersmålet. FBA:s verksamhet bekostas till största delen av ett anslag knutet till ett särskilt åtagande som sedan 1992 meddelas i regeringens regleringsbrev:

Uppsala universitet ska anordna viss internationell fortbildning för lärare och viss fortbildning för modersmålslärare för elever med annat modersmål än svenska. Vidare ska universitetet svara för Sveriges deltagande i Europarådets språkprojekt och fortbildningsprogram för lärare.

Under det senaste decenniet har FBA varje termin erbjudit mellan tio och tjugio fristående fortbildningskurser om 7,5 hp. Kurserna erbjuds på distans för att vara tillgängliga för lärare i alla delar av Sverige. Vidare organiserar FBA ett stort antal icke poänggivande fortbildningsaktiviteter, till exempel lärardagar, seminarier, webinarier, konferenser och litteraturskrivningar för verksamma lärare – på campus i Uppsala och på distans.

Sedan 2018, då FBA integrerades i Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningssociologi², utgörs kollegiet vid FBA av lektorer, doktorander och adjunkter i didaktik med inriktning mot engelska och moderna språk, flerspråkighet, barn- och ungdomsvetenskap, modersmål och studiehandledning på modersmålet. Utöver denna kollegiala kärna finns etablerade kontakter och utbyten med kollegor från *Språkvetenskapliga fakulteten* vid Uppsala universitet.

FBA:s verksamhet är en del av nationella och internationella nätverk och har vid ett par tillfällen, tillsammans med sina motsvarigheter i Norge och Danmark, organiserat konferenser för verksamma lärare och forskare i Norden som intresserar sig för olika områden av språkdidaktisk forskning. Utöver *Fremmedspråksenteret i Norge*, *Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE)* och *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)* i Oslo finns etablerade kontakter med nationella och internationella aktörer för språk och kulturer; däribland intresseorganisationer, språk- och kulturcentra, föreningar samt myndigheter, Europarådet (ECML) och ett stort antal kommuner i Sverige.

² Henrik Edgren, tidigare prefekt för Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningssociologi (EDU), skapade förutsättningar för akademiseringen av FBA då verksamheten integrerades i nämnda institution. Dessa förändringar, som var en del av institutionens internationaliseringsarbete, beskriver Henrik Edgren i den inledande prologen.

Texter i antologin

I en nordisk kontext där vi inte bara delar liknande utbildningssystem och syn på språk, utan även möjligheter och utmaningar inom språkundervisningen, uppstår många tillfällen att lära av varandra. Antologin tar sin utgångspunkt i detta och presenterar ett urval av texter från aktuella forsknings- och utvecklingsprojekt samt didaktiska studier. Vi är mycket glada över det stora intresset för antologin och för de många insiktsfulla bidrag som har skickats in. Samtliga texter har i enlighet med vedertagen standard för vetenskaplig publicering genomgått en s.k. *double-blind peer review*, vilket garanterar en opartisk och sakkunnig bedömning av bidragen. I antologin samlas texter som ger varierande teoretiska och praktisk-didaktiska perspektiv på språkundervisning. Genom texternas olika karaktär och att författarna är verksamma lärare i skolan, lärarutbildare och forskare riktas blicken mot dagens språkundervisning och den spännvidd som finns inom den nordiska skolkontexten.

Vi har strävat efter att presentera ett brett urval av didaktiska teman och belysa perspektiv som är relevanta för många språk i skolan. Antologin lyfter fram teman som alla behandlar och tar upp olika dimensioner av språk kopplade till skolans värld. Teman som behandlas berör ett brett spektrum av klassrumspraktiker, såsom undervisning av språkliga kompetenser, bedömningspraktiker samt faktorer för språkundervisning och -inläring.

I en inledande prolog *Gemensamhet och storsatsning då EDU och FBA hamnade under samma tak. FBA och EDU:s internationalisering under 2010-talet* ger Henrik Edgren en resumé över det förändringsarbete mot ökad internationalisering och forskningsanknytning som verksamheten har genomgått under senare år.

Därefter presenterar Lars-Göran Sundell en övergripande historisk överblick över ämnet franska i svensk utbildningskontext. Kapitlet, med titeln *Metodikens lektorer och lektorernas metodik – nedslag i franskundervisningens historia* är en personlig reflektion över franskämnets utveckling från tidigt 1600-tal till idag.

I kapitlet *Practicing interactional competence: It all starts with task design* visar Silvia Kunitz, Jessica Berggren, Karina Pålsson Gröndahl, Malin Haglind, Amanda Hoskins, Anna Löfquist, och Hanna S. Robertson hur problembaserade uppgifter kan främja språkanvändning och kollaborativa samtal mellan elever i språkklassrummet där fokus snarare ligger på att skapa meningsfulla dialoger i en naturlig kontext än enstaka monologer.

Susana S. Fernández och Lauren Sadow presenterar i sitt kapitel *A new approach to teaching intercultural pragmatics: using minimal languages in the language classroom* ett nyskapande sätt att arbeta med interkulturell pragmatik i språkundervisningen genom att använda s.k. *minimal languages approach* för en ökad kulturell förståelse vid språkinläring.

Att integrering av autentiskt material i undervisningen kan öka elevers motivation och ge dem en starkare koppling till den målspråkstalande kulturen beskriver Berta Guarro Gonzalez, Klara Hansson, Maria Håkansson Ramberg och Fredrika Nyström i kapitlet *"Det blir liksom roligare": Autentiskt material för motivation och delaktighet i grundskolans spanskundervisning*.

I takt med att språkligt heterogena klassrum blir allt vanligare behöver lärare i alla ämnen utveckla sin bedömningskompetens för att integrera språkutveckling i undervisningen och utforma rättvisa bedömningar, något som lyfts fram i Helena Reierstams kapitel *Bedömningslitteracitet för språklärare i alla ämnen*.

I kapitlet *Effektiv feedbackpraktik för elevers skrivutveckling i engelska* skrivet av Sara Gunneriusson, Andrew Clarke, Catrin Dinér, Pernilla Elander Malmqvist, Elsa Hjelmgren, Monika Paukkonen, Jenny Pettersson, Zandra Svensson, Sebastian Malmberg och Marie Svärd presenteras hållbara metoder för återkoppling i språkklassrummet.

Även Toni Mäkipääs kapitel *The effect of unfocused indirect written corrective feedback on errors* handlar om elevers aktiva användning av feedback. Han beskriver hur ofokuserad och indirekt återkoppling kan främja elevers skrivande och uppmuntra elever till att ta ökat ansvar för sitt eget lärande.

I likhet med Mäkipääs studie, men utifrån ett bredare perspektiv, har Mette Skovgaard Andersen och Sonja Barfod Lund undersökt elevernas uppfattningar och upplevelser i språkundervisningen. I kapitlet *Holdninger til og erfaringer med fremmedsprogsundervisningen i Danmark* finner de en diskrepans mellan elevers önskan om att lära sig kommunicera på målspråket och den faktiska undervisningen som fokuserar på grammatik och där de mer sällan använder språket muntligt.

Hur undervisning däremot kan utformas så att elever ges möjlighet att utveckla sin muntliga kompetens diskuteras i Maria Nilssons kapitel *Dealing with foreign language anxiety in the classroom* som fokuserar på talängslan i språkundervisningen och presenterar gynnsamma strategier för att minska denna.

Motivationens betydelse för språkinläring står i fokus i kapitlet *Motivation och främmande språk – vision, mål och självreglering som stöd för elevernas lärande*, författat av Céline Rocher Hahlin och Jonas Granfeldt. Kapitlet syftar till att sprida kunskap om vad som påverkar elevers motivation när de lär sig språk samt erbjuda inspiration och didaktiska verktyg för språkundervisningen.

I antologins avslutande kapitel *Joining the dots: a systematic mapping and analysis of research topographies regarding Study Guidance in the Mother Tongue* ger Simeon Oxley, Anne Reath Warren och Hassan Sharif en överblick över befintliga teman i forskningen om studiehandledning i modersmålet samt identifierar områden där forskning överlappar, behöver uppmärksammas mer eller saknas.

Avslutningsvis vill vi också rikta ett varmt tack till våra kollegor i Norden som ställt upp som externa granskare och har bidragit med tid, idéer och återkoppling för att möjliggöra denna antologi.

Prolog:

Gemensamhet och storsatsning då EDU och FBA hamnade under samma tak

FBA och EDUs internationalisering under 2010-talet

Henrik Edgren
Uppsala universitet

Från den första juli 2018 kom Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering (FBA) att ingå i Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier (EDU), där jag allt sedan 2013 hade varit prefekt. Förvisso hade FBA redan från mitten på 1960-talet haft en stark koppling till lärarutbildningen i Uppsala, men FBA hade organisatoriskt aldrig hört samman med densamma. Detta kapitel handlar om bakgrunden till varför FBA 2018 blev en del av EDU.

En viktig kontext till sammanslagningen var de stora satsningar som EDU från 2013 gjorde på internationaliseringen av lärarutbildningen. Hösten 2019 – strax innan Covid-pandemin ställde allt på sin spets – hade vi också gjort stora framsteg vad gäller antalet student- och lärarutbyten, men också inom kurssamarbeten av olika slag med lärarutbildningar i bland annat Frankrike och Tyskland.

I lärar- och utbildningssverige passerade inte våra framsteg obemärkt förbi. Som prefekt fick jag därför presentera EDUs internationaliseringsarbete i olika sammanhang, till exempel för Lärarutbildningskonventet (samarbetsorgan för Sveriges alla lärarutbildningar), för lärar- och medicinutbildningen vid Lunds universitet, för den internationella avdelningen vid Linnéuniversitetet samt för den medicinska fakulteten vid vårt eget universitet. Uppsala universitet fick också ett pris av Universitets- och Högskolerådet (UHR) för det arbete vi hade genomfört med Erasmus-utbyten inom lärarprogrammen.

EDUs internationaliseringsarbete under 2010-talet kan således betraktas som framgångsrikt på många sätt, men det fanns områden som kunde utvecklas ytterligare. Ett sådant var internationaliseringen på hemmaplan och det var i detta sammanhang som FBA blev så viktigt. Här kunde vi nämligen föra samman internationaliseringssatsningarna på vår egen lärarutbildning med FBAs sedan länge omvittnade kompetenser.

Sammanläggningen och de ökade resurserna för FBA

Som framgår i denna bok har FBA under en lång tid haft en stor betydelse för fortbildningen av lärare i engelska, moderna språk (franska, spanska och tyska) och modersmål, samt för internationaliserings-, inkluderings-, språk- och migrationsfrågor kopplade till skolans värld. Inträdet i EDU 2018 blev därför betydelsefullt för utvecklandet av internationaliseringen vid EDU och vid fakulteten för utbildningsvetenskaper, som tillsammans med Uppsala universitets konsistorium fattade det formella beslutet om samgåendet.

Som prefekt vid EDU var jag – tillsammans med biträdande prefekt, studierektorer, institutionsstyrelse och andra inblandade – positivt inställd till att FBA skulle bli en del av vår verksamhet. Men, jag var också medveten om att samgåendet utgjorde en källa till oro och osäkerhet för de lärare, forskare och administratörer som var verksamma vid FBA. Därför blev det viktigt för mig och mina kolleger att så mycket som möjligt – i samarbete med dekanen Elisabet Nihlfors och andra i ledande positioner vid fakulteten för utbildningsvetenskaper – kommunicera varför vi såg så många fördelar med en sammanslagning. Jag är inte säker på att vi där och då övertygade alla, men jag var förvissad om att de allra flesta i sinom tid skulle förstå och uppskatta fördelarna med en sammanslagning, som hade varit på tapeten allt sedan det tidiga 2010-talet.

När organisationen vid fakulteten för utbildningsvetenskaper utreddes närmare under 2010-talet, till exempel 2015 och 2017, lyftes nämligen ett samgående fram som ett möjligt framtidsscenario. FBA och EDU skulle på olika sätt kunna stärka varandra. FBA fick till exempel tillgång till det samarbete EDU hade med förskolläro- och lärarutbildningens avnämare (kommunala skolor och friskolor) i Uppsala med omnejd. Vice versa kunde EDU få användning av alla de nätverk FBA framgångsrikt etablerat i såväl Sverige som i andra länder. Vidare fanns möjligheten för FBA att, inom EDUs hägn, utveckla forskningen inom ämnen som språkdidaktik, inkludering, nyanländas lärande och flerspråkighet.

Ett annat samgåendemotiv handlade om att EDU administrativt kunde hjälpa FBA i hanterandet av kursplaner, utvärderingar och uppdragsutbildningar. Därtill fick EDU möjligheten att utnyttja FBAs lärarkompetens på kurser om mångfald, didaktik och inkludering. Dessutom kunde FBA bistå EDU i arbetet med att öka samverkan med Institutionen för moderna språk (vid den Språkvetenskapliga fakulteten på Uppsala universitet) för att utveckla ämneslärarutbildningen i franska, spanska och tyska.

Bakgrunden till det senare var att de svenska lärarutbildningarna i moderna språk länge tappat i status och lyskraft, vilket resulterat i en kraftig nedgång av antalet sökande. Därför föreslog bland andra Språklärarnas Riksförbund flera gånger under 2010-talet att statsmakten, med öronmärkt extrafinansiering, skulle ge några lärosäten uppdraget att utbilda lärare i moderna språk. Vår plan gick ut på att ett förädlat samarbete mellan EDU,

FBA och Institutionen för moderna språk skulle göra just lärarutbildningen vid Uppsala universitet till en sådan attraktiv knutpunkt. EDUs satsningar på FBAs kompetenser i moderna språk handlade nu inte enbart om att rekrytera fler studenter till lärarutbildningen. Väl så viktigt var att försöka bidra till att höja statusen på moderna språk i samhället och i skolan. Läget för den svenska skolans undervisning i moderna språk hade nämligen under en lång tid varit, och är alltjämt, prekärt. I en rapport från 2023, utförd av Eurydikenätverket (som hör till EU och i Sverige representeras av UHR), konstaterades exempelvis att man åtminstone från det tidiga 2010-talet brottats med att allt färre svenska barn och ungdomar intresserade sig för att lära sig spanska, franska eller tyska.

Tidigare omnämnda Språklärarnas Riksförbund slog också flera gånger under 2010-talet larm och krävde bland annat att de moderna språken mer skulle talas på lektionstid, både av lärare och elever; att lärarna skulle få en relevant kompetensutveckling, även på målspråket; att förutsättningarna för erfarenhetsutbyte mellan lärare i moderna språk skulle förbättras samt att lärarna understöddes i att hålla sig uppdaterade med ny forskning.

Eftersom man inom EU under flera årtionden hade lyft fram värdet av kunskaper i moderna språk för ett ökat internationellt samarbete, såg Eurydikenätverket med oro på utvecklingen i Sverige. Bland annat riskerade svenska barn och ungdomar att som vuxna få problem med att konkurrera på en internationell arbetsmarknad samtidigt som svenska företag fick det allt svårare att hitta medarbetare med goda språkkunskaper. Därtill försvårade de begränsade språkkunskaperna deltagande i internationella utbyten av olika slag, till exempel inom EU där franskan utgör ett av nyckelspråken.

De moderna språkens kris inom såväl skolan som lärarutbildningen var således en viktig bevekelsegrund för EDU och fakulteten för utbildningsvetenskaper att satsa på FBA och på ett utökat samarbete med Institutionen för moderna språk. Vi hoppades på att tillförande av ny undervisnings- och forskningskompetens till FBA skulle sätta fart på lärarutbildningarna i moderna språk, som också kunde dra nytta av alla de utbytesmöjligheter vi hade byggt med lärarutbildningsinstitutioner i Spanien, Tyskland och Frankrike. Vi trodde också att en utökad vetenskaplig språkkompetens hos FBA kunde bistå skolans moderna språklärare i deras vardagliga undervisning och ämnesutveckling.

Efter samgåendet sommaren 2018 rekryterade därför EDU, i samarbete och dialog med Institutionen för moderna språk, tre nya universitetslektorer (en i franska, en i spanska och en i tyska). Allt finansierades med medel från EDU och fakulteten för utbildningsvetenskaper, men lektorererna i fråga skulle tjänstgöra 50 procent vid Institutionen för moderna språk och där i första hand undervisa på kurser för lärarutbildningsstudenter. Därtill var planen att anställa tre doktorander (också finansierade av EDU och fakulteten för utbildningsvetenskaper) – en i spanska, en i franska och en i tyska – för att ytterligare stärka forskningsanknytningen mellan moderna språk, FBA och

lärarutbildningen. Utfallet blev att doktorander anställdes i franska och spanska. Till doktorandtjänsten i tyska saknades behöriga sökande.

Den första tiden inom EDUs hägn

När jag slutade som prefekt i januari 2021 hade FBA varit en del av EDU i 18 månader, vilket var en alldeles för kort tid för att utvärdera samgåendets utfall och huruvida våra satsningar hade fått något genomslag. Uppenbart var ändå att FBA direkt blev viktigt för EDUs internationaliseringsarbete och internationella profilering. FBAs verksamhet utgjorde – och utgör – något av ett unikum i universitets- och skolsverige vad gäller kombinationen av utbildning, uppdragsverksamhet och forskning om skolans internationaliserings-, inkluderings-, språk- och migrationsfrågor.

I den utvärdering – ”Extern utbildningsutvärdering av Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering” – som gjordes hösten 2020 på uppdrag av Uppsala universitet gavs vissa svar på hur FBAs sammanslagning med EDU hade fortlöpt så långt. Det konstaterades att FBAs verksamhet från hösten 2018 genomgått stora förändringar. Till följd av dessa infördes nya och standardiserade rutiner (till exempel i hanterande av kursplaner och utvärderingar). Personalgruppen hade utvidgats med forskningsinriktade lärare och doktorander, vilket höjde kvaliteten på verksamheten. Det hade exempelvis etablerats forskningsseminarier om teman relaterade till det språkpedagogiska området. Utredningens slutsats var att sammanslagningen inneburit ett stärkande av ”FBAs roll som ett center för undervisning, forskning och samverkan i språk”. Vad utredningen också underströk var att omorganisationer sällan fortlöper smidigt och utan motsättningar. I intervjuer med FBAs personal framträdde bland annat ”en bild av blandade känslor och inte sällan en bristande förståelse och/eller acceptans för både den ena eller andra partens motiv och metoder”. Följden blev att medarbetare vid FBA under en period var missnöjda och mådde dåligt. Men, i utredningen framhölls också att situationen under våren 2020 avsevärt förbättrats och att insikten om ”den reciproka nyttan” av den nya organisationens fördelar vuxit sig allt starkare bland på FBAs personal.

Vad som har hänt med FBA efter januari 2021 kan jag inte uttala mig närmare om, men i en samtid som är så genomsyrd av globaliserings-, internationaliserings- och migrationsteman kopplade till skola och högre utbildning är jag övertygad om att framtiden är ljus för FBA. Efterfrågan kommer att vara fortsatt stor på dess utbildningar och forskningsteman i engelska, moderna språk, modersmål, inkluderings- och migrationsfrågor, och jag är glad och tacksam för att få ha varit delaktig i det såväl anrika som nu jubilerande FBAs utveckling.

Metodikens lektorer och lektorernas metodik

Nedslag i franskundervisningens historia

Lars-Göran Sundell
Uppsala universitet

Abstract

The teaching of French for practical purposes was gradually introduced from the beginning of the 17th century at Uppsala University and at Lund University almost immediately after its foundation in 1668. The introduction of chairs in ‘Modern European Linguistics and Modern Literature’ (Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur) marked a new era in establishing the study of modern languages, i.e. Germanic and Romance languages, at the university level. Between 1956–1968 the founding of independent Teacher Training Colleges (Lärarhögskolor) revolutionized the education system for future teachers, adding a year of obligatory pedagogical study on top of the Degree of Master of Arts (filosofie magisterexamen), which was normally completed within a three-year period. In 1977 the Teacher Training Colleges were incorporated into the universities in order to enable research in educational sciences to be naturally included in the different curriculums. This article highlights from a mainly Uppsala perspective some of the dominating theories of teacher education during the above periods, focusing on the prevailing mainstream ideologies as well as on some of the most influential professionals in the field. The educational strategies of today, which are essentially based on the fundamentals to a large extent already set during the Teacher Training College period, though more diversified, will be briefly commented on, thus bringing the discussion up to present time.

Keywords: History of the teaching of French, teacher education, teaching of French, teacher training college, Romance languages

Inledning

Lärarhögskoleperioden 1956–1977 kom att innebära ett pedagogiskt och didaktiskt nytänkande för lärarutbildningen i Sverige. I Uppsala inrättades lärarhögskolan 1964 efter Stockholm 1956, Malmö 1960, Göteborg 1962 och

Umeå 1963. Linköping fick lärarhögskola 1968. Lärarhögskolorna var självständiga läroanstalter, underställda Skolöverstyrelsen, SÖ. I syfte att åstadkomma en vidare forskningsanknytning för lärarutbildningen införlivades lärarhögskolorna med universiteten 1977 i samband med detta års Högskolereform.³ I Uppsala inrättades då ILU (Institutionen för lärarutbildning), som 2007 uppdelades i Institutionen för didaktik och Institutionen för utbildning, kultur och medier för att 2014 bilda Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier (senare utbildningssociologi) inom Fakulteten för utbildningsvetenskaper. I denna institution ingår Avdelningen för rektorsutbildningen (RUT) och Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering (FBA). Denna sistnämnda avdelning hade inrättats samtidigt med Lärarhögskolan 1964 under namnet Fortbildningsinstitutet och inkorporerades under det nya namnet Fortbildningsavdelningen med Lärarhögskolan 1969. FBA celebrerar således 60 års verksamhet 2024, vilket förhållande uppmärksammas med denna antologi.⁴

Avsikten med denna artikel är att göra några nedslag i franskundervisningens historia och ta fasta på de ideologier som förfäktats av lärarutbildare, metodiklektorer eller motsvarande, under några faser av franskämnets framväxt och utveckling, huvudsakligen på universitetsnivå.

Tiden före lärarhögskolan

På drottning Kristinas och rikskansler Axel Oxenstiernas initiativ inrättades redan under början av 1600-talet språkmästartjänster vid Uppsala universitet, initialt i franska, italienska och spanska och senare också i tyska och engelska. Den förste språkmästaren, Isaacus Cujacius (franska och italienska) utnämndes 1637. Vid Lunds universitet utnämndes 1669 Andreas Emanuel de Courcelles i franska, italienska och latin, sedan försök att utnämna honom som professor i främmande språk (*professor linguarum exoticarum*) redan i samband med universitetets grundande 1668 hade misslyckats. Notabelt är att den första franska grammatiken i Sverige, visserligen skriven på latin men med fransk titel, *Petit Abrégé de la Grammaire Française* (Du Cloux, 1646), författades av en av de tidiga språkmästarna i Uppsala, André du Cloux.⁵

Språkmästarna svarade upp mot ett ökat samhällsligt behov av praktiska färdigheter i de moderna språken.⁶ När den franska kulturen blev den helt

³ För Stockholms vidkommande skedde detta först 2008. Jfr Gribbe (2022).

⁴ Om FBA:s första 50 år, se *Öppna dörrar* (Söderberg, 2014). Jfr också Ottosson (2014, s. 88 ff.).

⁵ Jfr Leonardsson (1978: I-II). Ang. språkmästarna, se Taube (1963).

⁶ Universitetshistorikern Claes Annerstedt (1909, s. 308) anför ang. språkmästarna: ”Denna undervisning var naturligen icke af vetenskaplig art, utan afsåg blott att bereda studenterna tillfälle att öfva sig i talande och skrivande af respektive språk. Man bör dock ej därför

dominerande i 1700-talets Europa, förstärktes franskans ställning i Sverige ytterligare. Vid Gustav III:s hov talades och skrevs det på franska och med inspiration från Frankrike instiftades Svenska Akademien 1786. Vid universiteten i Uppsala och Lund fortsatte språkmästarna sin verksamhet ända fram till 1800-talets mitt, då språkmästarinstitutionen avskaffades och ersattes av adjunktstjänster med krav på vetenskaplig meritering.⁷ Ännu under 1800-talet fortsatte franska att vara den bildade kretsens första främmande språk. Ett talande exempel är August Strindberg som inte bara översatte egna verk till franska utan också skrev direkt på detta språk, som i *Le Plaidoyer d'un fou* (*En dåres försvarstal*), 1887–88.

Undervisning i franska bedrevs också sedan tidigare i viss omfattning, huvudsakligen i högre utbildningsmiljöer. Det kunde röra sig om olika sorters privatundervisning i hemmet med en informator eller guvernant,⁸ adelssöner kunde sändas på en europeisk bildningsresa, ofta då till Frankrike. Lärare i de allmänna skolorna kunde meddela viss privatundervisning mot en ringa avgift.⁹ Officiellt upptogs de moderna språken som ämnen i trivialskolorna och gymnasier genom 1807 års skolordning.¹⁰

Inrättandet av ämnet 'nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur' vid universiteten i Uppsala och Lund kring 1860 innebar de moderna språkens – germanska och romanska – inträde på den akademiska agendan.¹¹ De kom därmed att jämföras som forskningsämnen med de klassiska språken latin och grekiska. Den förste professorn i ämnet i Uppsala var Carl Wilhelm Böttiger, som efterträddes av Theodor Hagberg 1868. Båda var till sin inriktning romanister. Hagberg kom starkt att försvara de moderna språkens ställning på såväl skol- som universitetsnivå och pläderade för att dessa skulle få ett kraftigt utökat timantal.¹²

underskatta arten och värdet af de kunskaper som genom dessa språkmästare meddelades, då /.../ de varit jämförelsevis bildade män”.

⁷ Under senare delen av 1800-talet omvandlades adjunktskategorin till tjänster som e.o. professurer och för den praktiska språkundervisningen inrättades på nytt särskilda tjänster, universitetslektorat, med krav på modersmålskompetens.

⁸ Ett samtida vittnesbörd ges av Amalia de Frese (1846, s. 1–2) i inledningen till hennes *Lärokurs i fransyska språket*: ”Som den viktigaste hufvudsak, ingå Språk, särdeles det Fransyska, uti unga personers, i synnerhet flickors uppföstran. Första vilkoret, då en gouvernante skall antagas, är, att hon skall kunna fransyska; bästa rekommendation för en pensionsinrättning, att franska språket det läres väl. På detta språks lärande användas många år af den unga flickans bästa lärotid; reglorna för det samma skola inhämtas, ofta innan någon enda af dem som tillhöra vårt eget språk blifvit kända, ock likväl ligger i dessa sednare den bästa förberedelsen för ett lätt uppfattande af främmande språks grammatik /.../ då kanske ännu länge inom vårt fädernesland, ofta större vikt kommer att fästas vid fransyska språkets grundliga kännedom, än vid vårt eget språks, så öfverlämnas härmed åt allmänheten en *praktisk anvisning*, för att på vida kortare tid än den som vanligtvis dertill användes, kunna lära fransyska språket.” Jfr också Parland-von Essen (2005).

⁹ Se Hammar (1981, 1985, 1991) vad gäller det tidiga studiet av franska utanför universiteten. Jfr också Winberg (2015).

¹⁰ Jfr Bernhardsson (2016, s. 211–212).

¹¹ Se Sundell (2011); (2020).

¹² Se Sundell (2002). Jfr Bernhardsson (2015).

I Lund tillträdde Emanuel Olde 1860 som förste innehavare av den nyinrättade tjänsten och efterträddes 1878 av Edvard Lidforss. Olde utgav 1843 sin *Fransk språklära*, den första moderna franska grammatiken i Sverige och som skulle bli normgivande för efterföljande franska grammatikor. Olde var för övrigt under perioden 1833–46 anställd som lärare i moderna språk vid den 1828 grundade Nya Elementarskolan i Stockholm under bland annat Carl Love Jonas Almqvists rektorat (1829–1841). Denne, som ingick i skolans första läraruppsättning, utgav redan 1838 *Praktisk lärobok i franska språket*, en typ av läromedel som inte var helt ovanlig under denna period. I sitt 'Företal' skriver Almqvist (1838):

Antalet af utkommande språkläror, äfven öfver Franskan, har de sednare tiderna mycket tilltagit. /.../ Slutligen, då ett ädelt nit för undervisningen öfvergick till att blifva en af sjelfva tidehvarfvets hufvudsaker, var det naturligt, att läroböcker i alla ämnen, särdeles språk, skulle begynna utgifvas i stor myckenhet. /.../ Hvad närvarande bok angår, kan Förf. sjelf derom endast vitsorda, att ganska mycket här blifvit intaget, som hos hans föregångare saknas.¹³

Theodor Hagberg (1886, s. 59 f.) ger följande beskrivning av franskans ställning i det svenska samhället vid tiden för Böttigers tillträde:

Ehuru det franska språket aldrig haft något att klaga öfver sin ställning i sällskapslivet, hade det dock sålunda i likhet med de öfvriga lefvande språken, modersmålet icke undantaget, vid universitetet fått lefva på nåder af de smulor, som föllo från de klassiska språkens rika bord. Det närmast efter den siste språkmästarens död [år 1846] följande årtiondet bildar i afseende på de moderna språken, likasom i så mycket annat, en vändpunkt i vårt fädernesland. Den första lärkan, som bebådar den ny-europeiska linguistikens morgonrodnad i Sverige, är också en skald, Carl Wilhelm Böttiger.

Under den sekellånga period som sträcker sig fram till lärarhögskoleepoken var den gängse gången för blivande lärare att de inledande ämnesstudierna följdes av ett provår. Ett illustrativt exempel på denna studiegång är Betty Pettersson, som 1872 med kunglig dispens skrevs in som första kvinnliga student eller studentska¹⁴ vid Uppsala universitet. Hon avlade filosofie kandidatexamen 1875 med 'nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur' som huvudämne och blev efter provår anställd som lärare vid Ladugårdslands lägre elementarläroverk för pojkar i Stockholm.¹⁵

¹³ Till exempel Deland (1839); Paban (1840); Guinchard (1842); De Frese (1846). En återkommande källa för dessa läroböcker är Noël och Chapsal (1823). Jfr Sundell (1999).

¹⁴ Ang. beteckningarna 'studentska/kvinnlig student', jfr Strömholm (1992).

¹⁵ Betty Pettersson (1838–1885) var född i Visby och skrevs in vid Gotlands nation i Uppsala. En minnesplakett utanför nationshuset vid Fyrisån erinrar om hennes studietid, liksom nationspuben Betty. En hörsal i kvarteret Blåsenhus, centrum för lärarutbildningen vid Uppsala

Ett intressant vittnesmål hur en tentamen för professor Hagberg kunde te sig har givits av Ellen Fries (1855–1900), sedermera landets första kvinnliga filosofie doktor 1883 (historia), och som några år efter Betty Pettersson 1878 genomgick tentamen i ämnet 'nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur'. Efter genomfört översättningsprov hemma hos professor Hagberg under förmiddagen (franska och tyska) infinner sig tentanden för det muntliga förhöret:

Kl. 6 var jag ånyå hos prof. Hagberg. Jag placerades i en stol vid skrifbordet, och han i en gungstol bredvid med min lista och skrifning framför sig. Jag tänkte med fasa på alla hundar, som lågo där begravna, och tordes knappt se upp. Första frågan lättade dock genast mitt hjärta. Det gällde fader Corneille, och sedan skredo vi från författare till författare med en mängd frågor, på hvilka jag gaf lyckade svar, och belåtenheten var ömsesidig. /.../ Kl. var nära $\frac{1}{2}$ 8, när vi började med tyskan. /.../ När kl. var nära $\frac{1}{2}$ 9 congedierades jag, och när jag tog farväl, yttrade professorn, att han var särledes nöjd med min tentamen; den hade varit mycket angenäm; /.../ Jag neg och var ytterst lycklig. (cit. i Cederschiöld, 1913, s. 25 ff.)¹⁶

Denna ordning med översättningsprov och muntlig sluttentamen som examinationsform blev länge bestående och den åtföljande examen var den ämnesspecifika bas vilken blivande lärare förde med sig till det för den fortsatta karriären helt avgörande provåret.¹⁷ År 1907 inrättades sedermera filosofie ämbetsexamen med fasta ämneskombinationer och obligatorisk undervisning i pedagogik och psykologi.

Läroverkslärarutbildningen hade därmed fått en struktur som bestod av fyra delar: en ämnesteoretisk del, en pedagogisk och psykologisk del, den teoretiska delen av provåret samt den praktiska delen av provåret. Denna struktur kom att bestå utan några stora ändringar under stora delar av 1900-talets första hälft. (Bertilsson, 2015, s. 192)

På 1880-talet beslutades om en uppdelning av det "gruvsamma ämnet 'nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur'" (Wulff, 1929, s. 268) med dels en inriktning mot 'romanska språk' och dels med en inriktning mot 'germanska språk'.¹⁸ Som professor på den romanska tjänsten i Uppsala tillträdde 1890 Per Adolf Geijer. Det är under dennes ämbetsperiod som den första kvinnan i Sverige, Anna Ahlström, disputerar i romanska språk med

universitet, har i modern tid uppkallats efter henne, liksom en byggnad på Campus Gotland. Jfr Kahlbom (2015, s. 137–145).

¹⁶ August Strindberg, som själv hade tenderat för professor Hagberg 1871, ger i några av sina skrifter inblickar i hur studierna kunde te sig, så exempelvis i *Tjänstekvinnans son* och i *Från Fjerdingsö och Svartbäcken. Studier vid Akademien*.

¹⁷ Jfr Skog-Östlin (2005).

¹⁸ Fredrik Wulff tillträdde den romanskt inriktade tjänsten i Lund 1888. Se Sundell (2015).

avhandlingen *Étude sur la langue de Flaubert*, 1899.¹⁹ För denna period (1890–1910) listar Axel Nelson (1911) totalt 45 avhandlingar inom det romanska ämnesområdet, varav 34 från Uppsala, 10 från Lund och 1 från Göteborg.²⁰

Medvetenheten om att en stor del av de utexaminerade, disputerade såväl som odisputerade, skulle komma att verka inom olika skolformer fanns tidigt, så också hos professor Geijer (1891, s. 318):

Många universitetslärare, äfven de i romanska språk, ha slutligen också att fylla den mycket maktpåliggande, praktiska uppgiften att i sitt ämne på bästa sätt och kortaste tid utbilda ett större eller mindre antal af sina lärjungar till dugliga, fullt användbara lärare i skolornas tjänst.

På vilket sätt bibringas 'lärjungen' bäst insikter för att kunna fullgöra sin verv som lärare? Per Adolf Geijers credo ger uttryck för den allmänt rådande uppfattning som skulle bli bestående långt fram i tiden:

Lyckligtvis förhåller det sig dock så inom studiernas värld, att en rik och god teoretisk utbildning till slut äfven visar sig vara den bästa grundvalen för den praktiska dugligheten. Den djupare, vetenskapliga förberedelsen lemnar en fullare inblick i ämnet, ger högre synpunkter, och i sammanhang dermed skärpes och vidgas omdömet, så att man säkrare kan skilja det verkligen viktiga från det oväsentliga och tillfälliga. (Geijer, 1891, s. 318)

Det är egentligen först under lärarhögskoleepoken som ett mer omfattande och genomgripande tänk vad gäller lärarutbildningens innehåll avseende ämnesstudier, pedagogik, metodik och didaktik växer fram. Samtidigt förtjänar det att framhållas att en stor mängd högkvalitativa läromedel, inte minst grammatikor som skulle komma att användas intill slutet av 1900-talet, utarbetades under denna period, liksom textantologier, ordböcker och diverse former av handböcker, kort sagt all den typ av undervisningsmaterial som nyttjades vid skolor och universitet.²¹

¹⁹ Den akademiska karriären var ännu stängd för kvinnor och Anna Ahlström (1863–1943) grundade Nya Elementarskolan för flickor på Östermalm (Ahlströmska skolan) 1902. Se Jonasson och Ransbo (2000).

Även för de manliga doktorerna, vilka var talrika under denna period, blev skolan i praktiken den naturliga avnämaren, eftersom universitetsbefattningarna var fåtaliga. Ett ämne som romanska språk kunde påräkna en professor och en adjunkt som fasta tjänsteinnehavare jämte möjligen en docent och en utländsk lektor med tidsbegränsade förordnanden.

²⁰ Bland dessa återfinns, utöver Anna Ahlström, tre kvinnor som disputerat vid Uppsala universitet inom ämnet romanska språk, nämligen Gerda Östberg (1903), Valfrid Palmgren Munch-Petersen (1905) och Kerstin Hård af Segerstad (1906).

I Lund disputerade som första kvinna i romanska språk Marianne Mörmér (1886–1971) på avhandlingen *Le Purgatoire de saint Patrice par Berol*, 1917. Hon tillträdde 1929 som rektor för det nyinrättade Högre allmänna läroverket för flickor i Malmö.

²¹ Till exempel Enzo Edström, *Fransk skolgrammatik*, 1904; Hugo Hultenberg, *Fransk skolgrammatik*, 1906; Gunnar Biller och Christer Thorn, *Fransk språklära*, 1929. Några ytterligare exempel: Harald Hubert Borg, *Moderna franska samhällsförhållanden*. Kortfattad

Lärarhögskoletiden

Jag tillåter mig att i detta avsnitt låta några personliga erfarenheter och reflexioner bilda avstamp för belysandet av de genomgripande förändringar som inrättandet av lärarhögskolorna kom att innebära. 1965 avlade jag studentexamen på S:t Petri högre allmänna läroverk i Malmö på latinlinjens halvklassiska gren och min gymnasietid kom således att sammanfalla med lärarhögskolans inledande år. Lärarhögskolan i Malmö hade som tidigare nämnts inrättats redan 1960.²²

Grundat i början av 1900-talet som Malmö allmänna lägre läroverk, senare Realskolan, blev S:t Petri 1958 högre allmänt läroverk. Realexamen gavs mellan åren 1912–1965 och studentexamen mellan 1956–1968. Fortfarande vittnar den pampiga barockliknande skolbyggnaden om den prestige den dåtida skolan en gång åtnjöt, må det ha gällt lägre eller högre läroverk.

1960-talet blev en avgörande brytpunkt för det svenska skolsystemet. Grundskolan infördes formellt 1962 och ersatte den gamla folkskolan från 1842 om än med viktiga mellanliggande etapper som t.ex. enhetsskolan.²³ Hur som helst vände Lgr 62 upp och ned på många invanda realiteter som avskaffandet av bokstavsbedyngen (A, a, AB, Ba, B, BC, C) till förmån för relativa sifferbetyg med femgradig skala, liksom införandet av standardprov. 1969 års läroplan ersatte fostran med utveckling och bildning med utbildning (jfr Andersson 2012).

Från gymnasietiden erinrar jag mig den ström av lärarkandidater som under ett visst antal veckor varje termin övertog lektionsansvaret från den ordinarie läraren samt de oannonserade inspektionsbesöken av den ansvarige metodiklektorn. S:t Petri hade snabbt etablerat sig som en välrenommerad skola, helt i nivå med Malmö latinskola (så benämnd 1959) med anor från medeltiden och var eftersökt som provårsskola av lärarkandidaterna för fullgörande av ämnespraktiken. Många blivande språklärare passerade revy i latinringarnas klassrum.

Bland de ordinarie lärarna undervisades vi i latin av lektor Gert Cervin, i franska av lektor Stig Lundahl och i spanska av lektor Sven Bjellerup.²⁴ När det gäller spanskan minns jag Ragnar Dahlin, lektor i högstadiets metodik vid

handbok jämte uppslagsregister, 1896; Carl Fant, *Fransk läsebok för de allmänna läroverken och flickskolor samt till självstudium*, 1905; Axel Ahlström, *Handledning i fransk handelskorrespondens för handelsläroverk och handelskorrespondenter*, 1906; Carl Axel Ringenson, *Franska synonymer*, 1908; Johan Vising, *Fransk-svensk ordbok*, 1936.

²² Lärarhögskolan kom sedermera att jämte Tandläkarhögskolan (1948) utgöra grunden för Malmö högskola 1998, Malmö universitet från 2018.

²³ Jfr t. ex. *Innan grundskolan fanns* (SCB, 2020); *Grundskolan 50 år* (Isaksson, 2012); *Från folkskola till grundskola – den långa skolresan* (Dahlkwist, 2023). Jfr även Richardsson (2004).

²⁴ Sven Bjellerup, filosofie licentiat från Göteborgs universitet i romanska språk, författade åtskilliga läromedel i moderna språk, inte minst grundläggande läromedel i portugisiska (ex. *Português* 1966, *Leitura portuguesa: textos e exercícios* 1971, *Portugisisk formlära och syntax* 1973, *Portugisisk språklära* 1988).

Lärarhögskolan i Malmö, som handledde kandidater i franska och spanska. Han utgav 1966 en samling franska texter och i förordet ger han kort och koncist uttryck för den kommunikativa pedagogiska grundsyn som hade implementerats och vilken lärarkandidaterna hade att rätta sig efter.

Utgivaren tillåter sig uttryckligen varna för att använda novellerna som underlag för grammatiska övningar av typen 'je donnai, tu donnas' etc. Då har boken förfelat sitt syfte. (Maurois, 1966, s. 4)

När jag påbörjade mina universitetsstudier i Lund och Uppsala var jag således väl förtrogen med systemet med lärarhögskola²⁵ och också indirekt med den inom lärarutbildningen rådande språksynen.

Kring 1970 skulle vad som helt sonika kom att kallas Språkdebatten kulminera. Den tändande gnistan var en debattartikel i Dagens Nyheter (3.1.1969) *Tänk om i språkundervisningen!* skriven av Alvar Ellegård, professor i engelska i Göteborg, som i ljuset av Noam Chomskys teorier gick till storms mot hur han ansåg språkundervisningen bedrevs med en visserligen modifierad, men dock 'direktmetod', dvs. undervisning uteslutande på målspråket, drillövningar, enspråkiga gloslistor m.m. och han förespråkade vad han benämnde 'insiktsmetoden'. Denna uppfattades i sin tur av många som en återgång till en gammaldags 'läs- och grammatikmetod', vilken flera aktiva lärare framhöll att de sedan länge, i likhet med ovan citerade lektor Dahlin, hade övergivit i sin undervisning.²⁶

De dåvarande metodiklektorerna i Uppsala Per Malmberg, Sten-Gunnar Hellström och Christer Sörensen omfattade också de en 'modern' språksyn och betonade vikten av aktiva kunskaper i språket ('tala/höra' och 'läsa/skriva') och mindre fokus på kunskaper om språket. Alltför stort utrymme, menade de, gavs fortfarande åt formalistiska övningar med koncentration på grammatik och översättning i universitetsundervisningen på bekostnad av olika former av färdighetsträning, främst samtals- och konversationsmoment.²⁷ De tre utgav i *Metodboksserien* manualer med de entydiga titlarna *Engelska* (Malmberg 1985), *Franska* (Hellström 1985), *Tyska* (Tornberg & Sörensen 1985). Dessa handböcker ger matnyttiga

²⁵ Även om jag själv aldrig kom att genomgå någon lärarutbildning, skulle jag senare som studierektor under många år och som prefekt för Romanska institutionen vid Uppsala universitet 1991–2001 samarbeta med åtskilliga lärarutbildare inom ramen för allt som oftast förändrade organisatoriska system.

²⁶ Ang. denna intensiva språkdebatt som pågick ett antal år, se Ellegård och Lindell (1970); Edwardsson (1970).

²⁷ En annan kritik gällde att alltför många språkliga moment ansågs ingå i universitetsundervisningen på bekostnad av litteratur- och realiakunskap. Ännu i *En förnyad språklärarutbildning* konstateras: "Den tid när språkvetenskapen betraktades som den enda och fundamentala källdisciplinen för språkundervisning i skolan är förbi" (Börjesson m. fl., 1990, s. 141).

praktiska anvisningar för den blivande ämnesläraren och ger samtidigt en viss ämnesdidaktisk historik.²⁸

Sten-Gunnar Hellström, som var Fortbildningsinstitutets förste chef verksamhetsåret 1964/65 med riksansvar för fortbildningen av lärare i moderna språk, ger i sin handbok (Hellström, 1985) en specifik översikt över den franska ämnesdidaktikens framväxt, samtidigt som han ger vissa insikter i det aktuella forskningsläget.²⁹ I tre omfattande kapitel förmedlar han ett rikt kunskapsmaterial ägnat den blivande läraren: I) 'Franskundervisningens förutsättningar och utveckling'; II) 'Metoder och färdigheter, erfarenheter och idéer'; III) 'Planer och möjligheter i franska'. Inte minst det andra kapitlets underrubriker ('Höra och tala franska', 'Läsa och skriva franska', 'Grammatik och översättning', 'Ord och text', 'Skönlitteratur, konst och musik', 'Övningar och övningskonstruktioner') ger en antydning om hur Hellström såg på de olika delarnas hierarki inom undervisningen.

Kort sagt önskade Sten-Gunnar Hellström aktivitet i klassrummet, främst muntlig sådan, och om möjligt i en miljö som påminde både lärare och elever om Frankrike, vilket land ännu inte hade fått någon egentlig konkurrens inom undervisningen av andra franskspråkiga länder. Samtidigt bör det noteras att någon form av direktmetod i praktiken alltid existerat. Amalia de Frese (1846, s. 6) skriver exempelvis i sin lärarhandledning:

Till bibringande af färdighet i tal är nästan oundgängligt att läraren från första dagen aldrig, hvarken vid lektionerna eller vid vanliga samtalsstunder, använder annat språk än fransyskan, utan att låta afskräcka sig derifrån, oaktadt han, under loppet av de fyra, fem första veckorna, ofta erhåller svenska svar på sitt fransyska tilltal. Den återstående lärotiden bör detta ej få inträffa.

Andra tongivande ämnespedagoger, tillika gymnasieinspektörer,³⁰ vid denna tid var Erland Kruckenberg, metodiklektor vid Lärarhögskolan i Stockholm (jfr Kruckenberg, 1972) och Kaj Heurlin, verksam i Göteborg. Den sistnämnde expliciterade och kommenterade inte minst de olika läroplanerna (jfr Heurlin, 1964, 1965). Bland hans många utgivna läromedel ingick bland annat *Pour comprendre la France* (Heurlin, 1959), som användes flitigt i franskundervisningen och som illustrerar den allt ökade betydelse realiakunskaper hade kommit att tillmätas.³¹

²⁸ Jfr Thorén (1964); Claesson (2020).

²⁹ I ett historiskt perspektiv uppmärksammar Sten-Gunnar Hellström den tyske språkvetaren Wilhelm Viëtor (1850–1918), vars pamflett *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1882) utlöste en omfattande debatt kring språkundervisningens genomförande i skolorna. Viëtor vände sig mot den rådande formalistiska inriktningen av undervisningen och betonade i stället vikten av fonetik och uttal. Han anses som en av direktmetodens tidiga förespråkare.

³⁰ Jfr *Gymnasieinspektörer minns* (Thelin, 1994).

³¹ En inspirationskälla för denna metodik med den praktiska språkfärdigheten i centrum torde ha varit den inflytelserike språkpedagogen Emil Rodhe (1863–1936), lektor i franska och engelska vid Göteborgs realläroverk och docent i franska vid Göteborgs högskola från 1903. Han utgav ett flertal läromedel i överensstämmelse med den nya "naturliga" metoden, den s.k.

Avslut

I förordet till Renate Gynnerstedts kortfattade metodbok i franska anför Gerhard Arfwedson (båda lärarutbildare vid Stockholms universitet) att

metodiklärare sällan systematiskt skriver ner erfarenheter från sin undervisning. Man använder dem i metodikkurser, där man i muntlig form mycket lättare kan nyansera, peka på risker och variationer. (Gynnerstedt, 1989, s. 4)

Undantag har dock alltid funnits och i ett Uppsalaperspektiv förtjänar Elsa Norström,³² gemenligen apostroferad som madame Norström av såväl elever som kolleger vid Katedralskolan i Uppsala, där hon verkade som lektor från 1951 fram till sin pensionering, ett särskilt omnämnande. Elsa Norström utarbetade flera läromedel och också sin egen metodiska handbok *Att undervisa i franska* (Norström, 1962).³³ Hon har sedermera fått många efterföljare som publicerat handböcker av olika omfattning.

Ett sista och med nödvändighet helt kort nedslag i modern tid får bli en antydan om den mångfacetterade utveckling som skett med den framväxt av nya och utveckling av gamla forskningsdiscipliner som direkt eller indirekt berör aspekter av pedagogik, metodik och didaktik inom språkundervisningen. Utbildningsvetenskaplig forskning, språkinlärningsforskning, andra och tredjespråksinlärnning är några ytterligare övergripande ämnesdomäner, vilka i sig innefattar ett flertal underdiscipliner.³⁴

Jag ger några exempel på allmändidaktiska publikationer, skrivna av författare som har haft eller har anknytning till FBA, såsom Tornberg (2000, 2006, 2020); *Undervisa och utveckla undervisning* (Almqvist m. fl., 2017); *Språkidaktik i praktiken* (Tornberg m. fl., 2020); Lindgren (2020); Hellqvist och Vold (2022); *Dialogens ämnesdidaktik* (Wickström, 2024) och bland kortare handböcker Sundell (1993); Prage och Svedner (2008); *Språk. Världens grej!* (Söderberg, 2008) och *Språklärarens stora blå?* (Söderberg, 2011).

Berlitzmetoden. Emil Rodhe redigerade också de första årgångarna av tidskriften *Moderna språk*, grundad 1906.

³² Elsa Norström (1895–1987) disputerade i Uppsala 1938 på avhandlingen *Étude sur les constructions de certains verbes exprimant la prière, la hâte et la nécessité en français*.

Mellan åren 1952–1969 var hon dessutom ordförande för *Alliance française d'Upsal*.

³³ Stig Strömholm, Uppsala universitets rektor 1989–1997, har framhållit Elsa Norströms avgörande inflytande på tidens unga franskinsresserade: ”Madame Elsa Norström fut la reine ; il n’y a pas à dire. /.../ Elle tenait pour moi, entre mille autres jeunes, les clefs de la France. Elle ouvrit la porte avec générosité. Il n’y avait pas de roi.”

{Madam Elsa Norström var drottningen; det är ovedersägligt, /.../ Hon höll för mig, bland tusen andra ungdomar, nyckeln till Frankrike. Hon öppnade dörren med generositet. Någon kung fanns inte} (Strömholm 1991, s. 87)

³⁴ Jfr Malmberg (1973); Granfeldt (2020); Bardel m. fl. (2021). Se vidare Bardel m. fl. (2016); Forsberg Lundell (2023).

En aktuell manual, *Målspråket i klassrummet* (Hellqvist & Manuguerra, 2021), kan ses som en moderniserad handbok i förhållande till Hellström (1985) vad gäller praktiska tips och anvisningar i klassrumssituationen. Författarna förhåller sig till de nya ämnes- och kursplanerna i moderna språk och förmedlar en mängd ”konkreta och effektiva verktyg för lärare och lärarstudenter”, kort sagt ett veritabelt ’smörgåsbord’ för läraren i klassrummet.³⁵ Fokus läggs på att optimalt kunna maximera målspråksundervisningen och att skapa en fungerande klassrumskultur. Boken ingår i vad som benämns Input-serien, med begreppet input som en viktig teoretisk utgångspunkt.³⁶ Den illustrerar också hur lärarrollen radikalt har förändrats över tid, liksom klassrummet och inte minst själva klassen som med tiden blivit alltmer heterogen.³⁷

Låt mig avslutningsvis konstatera att flertalet av dagens befattningshavare knutna till sextioårsjubilerande FBA har en forskningsbakgrund vid en ämnesinstitution och förenar därmed de gränsöverskridande kompetenser som länge var ett önskemål för lärarutbildare och fortbildare.

Litteratur

- Almqvist, C. J. L. (1838). *Praktisk lärobok i franska språket. Förra delen. Innanläsningslära och formlära, jemte homonymer, synonymer, gallicismer, och samling af ord.* Isbergs förlag.
- Almqvist, J., Hamza, K., & Olin, A. (Red.). (2017). *Undersöka och utveckla undervisning. Professionell utveckling av lärare.* Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2012). En sann fröjd att varje läsår få dela ut fräscha läroböcker. *Grundskolan 50 år.* I C. Isaksson (Red.), *Grundskolan 50 år. Från folkskola till folkets skola* (33–43). Ekerlids förlag.
- Annerstedt, C. (1909). *Uppsala universitets historia. Andra delen 1655–1718.* Akademiska Bokförlaget.
- Bardel, C., Falk, Y., & Lindqvist, C. (Red.). (2016). *Tredjespråksinläring.* Studentlitteratur.
- Bardel, C., Erickson, G., Granfeldt, J., & Rosén, C. (Red.). (2021). *Forskarskolan FRAM. Lärare forskar i de främmande språkens didaktik.* Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbg>.
- Bernhardsson, P. (2015). Klassiska och moderna språk. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria - en introduktion* (s. 245–257). Studentlitteratur.

³⁵ Jfr Persson & Swedenborg (2008).

³⁶ Begreppet ’input’ associeras med Stephen Krashen, som framförde flera teorier för den kommunikativa inriktningen inom främmandespråksundervisningen under främst 1970- och 1980-talen. Han finns med som en viktig referens redan i Hellström (1985). Jfr Krashen (1985).

³⁷ Ämnesrelaterad forskning kring språkundervisning har naturligtvis bedrivits och bedrivs vid andra lärosäten än Uppsala. Icke desto mindre torde de här lämnade översikterna kunna sägas äga något mått av generell giltighet. Jfr t.ex. Claesson (2016; 2021). Ytterligare exempel på pedagogiska handböcker: Insulander & Selander (2018); Thorsten & Samuelsson (2023); Kornhall (2024).

- Bernhardsson, P. (2016). *I privat och offentligt. Undervisningen i moderna språk i Stockholm 1800–1880* (Studier i utbildnings- och kultursociologi 9). Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bertilsson, E. (2015). Lärarutbildning. I E. Larsson & J. Westberg (Red.). *Utbildningshistoria – en introduktion* (s. 189–207). Studentlitteratur.
- Börjesson, B., Hellström, S.-G., & Malmberg, P. (Red.). (1990). *En förnyad språklärarytbildning*. Uppsala universitet, Centrum för didaktik.
- Cederschiöld, M. (1913). *En banbryterska. Skildringar från Ellen Fries' studentår i Uppsala*. Norstedt & Söner.
- Claesson, S. (2016). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2020). Undervisningsmetodik – en svensk historia?. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 6(1), 3–7. <https://doi.org/10.57126/noad.v6i1.6664>
- Claesson, S. (2021). *Undervisningsmetoder*. Studentlitteratur.
- Dahlkwist, M. (2023). *Från folkskola till grundskola – den långa skolresan*. Liber.
- De Frese, A. (1846). *Lärokurs i fransyska språket efter den plan som i England vid språkundervisning användes, med tillhörande läs- och skriföfningar, grammatikaliska tabeller, lexor samt praktisk anvisning för läraren, ådagaläggande att en noggrann kännedom af alla språkets delar medelst denna lärokurs kan på tre månader inhämtas. Förra delen. Lärarens bok*. L.J. Hjerta.
- Deland, J. (1839). *Cours de langue française, rédigé d'après un nouveau plan et tiré des écrits de M:rs Lévi, Lequien, Noël, Chapsal, et de ceux des autres grammairiens les plus connus*. Print.
- Du Cloux, A. (1646). *Petit Abrégé de la Grammaire française*. Upsal.
- Edwardsson, R. (1970). *Språkdebatten 1969–1970*. Utbildningsförlaget.
- Ellegård, A. (3.1.1969). Tänk om i språkundervisningen! *Dagens Nyheter*. Stockholm.
- Ellegård, A., & Lindell, E. (1970). *Direkt eller insikt?*. Gleerups.
- Forsberg Lundell, F. (2023). *Kameleonter och kosmopoliter*. Fri Tanke.
- Geijer, P. A. (1891). Om de romanska språken som föremål för vetenskaplig forskning och akademisk undervisning. *Pedagogisk tidskrift* 27, 313–324.
- Granfeldt, J. (2020). Trettio år av romansk språkinlärningsforskning. I E. Bladh & A. Romeborn (Red.), *Romanistiken i Sverige* (s. 183–200). Kriterium.
- Gribbe, J. (2022). *Förändring och kontinuitet. Reformen inom högre utbildning och forskning 1940–2020*. Universitetskanslersämbetet. <https://doi.org/10.53340/UKAP-4>
- Insulander, E., & Selander, S. (Red.). (2018). *Att bli lärare*. Liber.
- Isaksson, C. (Red.). (2012) *Grundskolan 50 år. Från folkskola till folkets skola*. Ekerlids förlag.
- Guinchard, J. J. (1842). *Lärobok i franska språket. Fjerde förbättrade och tillökta upplagan. Innehållande läran om uttalet, etymologi, samt läsebok*. Vestrell.
- Gynnerstedt, R. (1989). *Några metodiska knep i franska*. HLS Förlag.
- Hagberg, T. (1886). En blick på de främmande lefvande språkens öden i vårt fädernesland. *Verdandi* 4, 49–68.
- Hammar, E. (1981). *Fråkundervisningen i Sverige fram till 1807. Undervisningssituationer och lärare. Stockholm – Uppsala* (Årsböcker i svensk undervisningshistoria 61: 148). Fören. för svensk undervisningshistoria.
- Hammar, E. (1985). *Manuels de français. Publiés à l'usage des Suédois de 1808 à 1905* (Acta Bibliothecae Regiae Stockholmensis XLIV). Kungl. Biblioteket.
- Hammar, E. (1991). "La Française". *Mille et une façons d'apprendre le français en Suède avant 1807* (Uppsala Studies in Education 41). Uppsala universitet.
- Hellqvist, B., & Manuguerra, N. (2021). *Mål språket i klassrummet – en handbok för lärare i moderna språk*. Natur & Kultur.

- Hellqvist, B., & Thue Vold E. (2022). *GERS i korta drag. En lärarguide för Gemensam europeisk referensram för språk*. Uppsala universitet, Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering (FBA).
- Hellström, S-G. (1985). *Franska*. Liber.
- Heurlin, K. (1959). *Pour comprendre la France*. Gleerups.
- Heurlin, K. (1964). *Studieplan för undervisningen i franska i grundskolan. Mindre kurs. Årskurs 7*. Gleerups.
- Heurlin, K. (1965). *Studieplan för undervisningen i franska i grundskolan. Mindre kurs. Årskurs 8 och 9*. Gleerups.
- Jonasson, K., & Ransbo, G. (Red.). (2000). *Anna Ahlström, vår första kvinnliga doktor i romanska språk år 1899. Symposieföredrag den 9 december 1999* (Studia Romanica Upsaliensia 61). Acta Universitatis Upsaliensis.
- Kahlbom, Å. (2015). *Visby Högre Flickskola. Flickors möjlighet till utbildning under 1800-talet*. Nomen förlag.
- Kornhall, P. (2024). *Professionsutveckling tillsammans – hur vi lärare lär av varandra*. Natur & Kultur.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Longman.
- Kruckenbergs, E. (1972). *Effektivare språkstudier. Språklig analys och terminologi för studerande i engelska, franska och tyska*. Prisma.
- Leonardsson, S. (1978). *Den franska grammatikens historia i Sverige. I. En översikt över perioden 1646–1866*. Gleerups.
- Leonardsson, S. (1978). *Histoire de la grammaire française en Suède. II. Analyse sémantique et méthodique*. Gleerups.
- Lindgren, C. (2020). Från traditionell campusutbildning till nätbaserad utbildning i romanska språk. I E. Bladh & A. Romeborn (Red.), *Romanistiken i Sverige* (s. 321–335). Kriterium.
- Malmberg, B. (1973). *Språkinläring* (2. uppl.). Aldus; Bonniers.
- Malmberg, P. (1985). *Engelska*. Liber.
- Maurois, M. (1966). *Rosette. Nouvelles publiées par Ragnar Dahlin*. Skolförlaget Gävle.
- Nelson, A. (1911). *Akademiska afhandlingar vid Sveriges universitet och högskolor läsåren 1890/91–1909/10 jämte förteckning öfver svenskars akademiska afhandlingar vid utländska universitet under samma tid. Bibliografi*. Akademiska bokhandeln.
- Noël, F. J. M., & Chapsal, C. P. (1823). *Nouvelle grammaire française*. Print.
- Norström, E. (1962). *Att undervisa i franska*. Gleerups.
- Ottosson, M. O. (2014). *Uppsala universitet i sin lokala miljö. Ett sekel av kontakter och samverkan* (Skrifter rörande Uppsala universitet, C. Organisation och historia 101). Acta Universitatis Upsaliensis.
- Paban, L. (1840). *Handbok för nybegynnare i franska språket. Innehållande prononciationsöfningar, explikationsöfningar, skrif- och talöfningar*. Hörb.
- Parland-von Essen, J. (2005). *Behagets betydelser. Döttrarnas edukation i det sena 1700-talets adelskultur*. Gidlunds förlag.
- Persson, U. B., & Swedenborg, E. (2008). *Språklärboken*. Pilebooks Publications.
- Prage, S., & Svedner, P. O. (2008). *Tala – samtala – lära. Om lärares och elevers tal i undervisningen – en handledning*. Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Skog-Östlin, K. (2005). *Att bryta ny mark. Kvinnors bruk av läroverkslärarutbildning omkring 1900*. Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Statistiska Centralbyrån (SCB). (2020). *Innan grundskolan fanns. Översikt över historisk utbildningsstatistik 1944–2018* 2020. <https://www.scb.se/contentassets/8f35e5fef60846c5a09e9216bce587a6/innan-grundskolan-fanns.pdf>.

- Strömholm, G. (1992). 1800-talets kvinnliga Uppsala-studenter. I B. Rydén (Red.), *Studenten, Staden och Sanningen. Bilder och essayer utgivna med anledning av Uplands Nations 350-års jubileum* (s. 243–266). Uplands nation.
- Strömholm, S. (1991). Il est loin, le temps des cerise... I N. Fröman (Red.), *L'Alliance Française d'Upsal 1891–1991* (s. 85–93). Alliance Française d'Upsal.
- Sundell, I. (1993). *Studs. Studiehandbok för skolan*. Almqvist & Wiksell.
- Sundell, L-G. (1999). Kring Almqvists lärobok i franska. I K. Jonasson. (Red.), *Résonances de la recherche, Festskrift till Sigbrit Swahn* (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Romanica Upsaliensia 59, s. 415–422). Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sundell, L-G. (2002). Romansk brytpunkt – kring Jacob Theodor Hagberg. I I. Bartning (Red.), *Mélanges publiés en hommage à Gunnel Engwall* (Acta Universitatis Stockholmiensis, Romanica Stockholmiensia 20, s. 303–310).
- Sundell, L-G. (2011). Nyeuropeisk lingvistik och modern litteratur. I Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. *Årsbok 2011* (s. 79–98). Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala.
- Sundell, L-G. (2015). Den tidiga romanistiken i Lund. I Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala. *Årsbok 2015* (s. 79–98). Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala.
- Sundell, L-G. (2020). Den svenska romanistikens första sekel – tradition och förnyelse. I E. Bladh & A. Romeborn (Red.), *Romanistiken i Sverige* (s. 21–45). Kriterium.
- Söderberg, C. (Red.). (2008). *Språk. Världens grej! En handfull texter om språkens gränslöshet – glädjen, nyttan, vikten*. Uppsala universitet, Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering (FBA).
- Söderberg, C. (Red.). (2011). *Språklärarens stora blå? En samling texter om 'Gemensam europeisk referensram för språk'*. Uppsala universitet, Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering (FBA).
- Söderberg, C. (2014). Öppna Dörrar. Jubilarens 50-åriga historia 1964–2014. I C. Söderberg (Red.), *Öppna dörrar. Femtio år av internationell fortbildning*. Uppsala universitet, Fortbildningsavdelning för skolans internationalisering (FBA).
- Taube, G. (1963). *Musik, dans, språk och andra akademiska färdigheter i Uppsala* (Skrifter rörande Uppsala universitet C, Organisation och historia 5). Uppsala universitet.
- Thelin, B. (Red.). (1994). *Gymnasieinspektörer minns*. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria LXXIV 77). Fören. för svensk undervisningshistoria.
- Thorén, B. (1964). *Moderna språk*. Svenska bokförlaget; Norstedts.
- Thorsten, A., & Samuelsson, J. (2023). *Grundläggande principer för undervisning*. Natur & Kultur.
- Tornberg, U. (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om 'kommunikation' och 'kultur' i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000* (Uppsala, Uppsala Studies in Education 92). Acta Universitatis Upsaliensis.
- Tornberg, U. (2006). *Om lärarskapets personliga dimension – några fallstudier*. Gleerups.
- Tornberg, U. (2020). *Språkdidaktik*. Gleerups.
- Tornberg, U., & Sörensen, C. (1985). *Tyska*. Liber.
- Thornberg, U., Thegel, M., & Henryson, H. (Red.). (2020). *Språkdidaktik i praktiken. Metoder, exempel och reflektioner från högskolenivå* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 103). Uppsala universitet.
- Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren*. Hueber.

- Wickström, J. (Red.). (2024). *Dialogens ämnesdidaktik. Utvecklingsdialoger bland universitetslärare inom folkskolläraryrket och lärarprogrammen vid Uppsala universitet* (Rapport nr 18). Uppsala universitet, Avdelningen för kvalitetsutveckling.
- Winberg, O. (2015). Privatundervisning. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria – en introduktion* (s. 83–92). Studentlitteratur.
- Wulff, F. (1929). *Vid åttiofem år. Hågkomster från utvecklingsåren 1865–80, av en gammal lundastudent och Göteborgare*. Elanders Boktryckeri-Aktiebolag.

Practicing interactional competence: It all starts with task design

Silvia Kunitz,¹ Jessica Berggren,² Karina Pålsson Gröndahl,³ Malin Haglind,⁴
Amanda Hoskins⁵, Anna Löfquist⁶, and Hanna S. Robertson⁷

¹Institutionen för kultur och samhälle, Linköpings universitet, and Stockholms stad

²Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet, and Stockholms stad

³Mariaskolan, Stockholms stad

⁴Boo Gårds skola, Nacka kommun

⁵Institutionen för kultur och samhälle, Linköpings universitet

⁶Järla skola, Nacka kommun

⁷Nacka Gymnasium, Nacka kommun

Abstract

Det kan vara svårt att få elever att samtala fritt med varandra på målspråket i språkklassrummet. En anledning är att de undervisningsaktiviteter som används för muntlig interaktion inte ger eleverna förutsättningar för deltagande i samkonstruerade och meningsfulla samtal, vilket i sin tur kan relateras till hur muntlig färdighet conceptualiseras i teori och praktik. Syftet med det här kapitlet, som baseras på forskningsprojektet Från monologer till dialoger, är att visa hur problembaserade uppgifter möjliggör kollaborativa samtal på engelska och moderna språk. I projektet samarbetade forskare och lärare i två faser: Fas 1 som fokuserade på uppgiftskonstruktion och Fas 2 som fokuserade på beskrivning av ”bra interaktion”. I den första fasen konstruerades, testades, analyserades och reviderades uppgifter i flera cykler. Den iterativa processen resulterade i en modell för konstruktion av öppna problembaserade uppgifter som får elever att muntligt interagera med det kommunikativa syftet att lösa problemet. I den andra fasen fördjupades analysen av elevernas muntliga interaktion genom tillämpning av samtalsanalytiska verktyg och det teoretiska konstruktet interaktionell kompetens, som är ett handlingsorienterat perspektiv på muntlig kommunikation. Resultaten visar att uppgifterna ger eleverna förutsättningar att föra dialoger snarare än monologer: I den problembaserade interaktionen använder eleverna sina tillgängliga resurser, både verbala och kroppsliga, för att utföra relevanta handlingar oavsett språklig färdighetsnivå. De samkonstruerade interaktionerna karaktäriseras dessutom av turtagning anpassad till kontexten och till samtalspartnern. Kapitlet lyfter vikten av meningsfulla muntliga uppgifter vars konstruktion möjliggör användning av elevers interaktionella kompetens i språkklassrummet.

Nyckelord: samtalsanalys, interaktionell kompetens, uppgiftsbaserad språkundervisning, uppgiftskonstruktion, främmande språk

Introduction

This chapter reports on a collaborative, practice-based research project called *From monologues to dialogues*, conducted by a research team of researchers and schoolteachers (see also Berggren et al., 2023; Kunitz et al., 2022). The project originated from foreign language (FL) teachers' difficulties with engaging the pupils in collaborative and co-constructed oral interaction. More specifically, the chapter aims to: describe the practice-based problem addressed by the project; present the study design adopted in the project; and illustrate the project's findings which carry important pedagogical implications that are relevant for the language teaching profession. The construct of interactional competence (or IC; see Pekarek Doehler, 2018) will also be discussed as it concerns an important aspect of oral proficiency that was used in the project to describe the interactional skills displayed by the participating pupils with the analytical tools afforded by conversation analysis (CA – Sidnell & Stivers, 2013; see below).

As mentioned above, our starting point was a practice-based problem concerning a challenge that has been described in various studies related to the teaching of both English and Modern Languages (MLs) in Sweden (e.g. Granfeldt et al., 2019; Sandlund & Sundqvist, 2016): the difficulty of “getting pupils to talk”. Generally, foreign language (FL) classroom conversations seem to be driven by a focus on language display rather than language use (cf. Ellis, 2003). In MLs, in particular, pupils are reported to lack opportunities to practice free oral interaction (Granfeldt et al., 2019; Skolinspektionen, 2022), possibly because teaching tends to focus on form rather than on communicative function (Skolverket, 2014). This imbalance is also reflected in the ML textbooks where structured form-focused activities are prevalent (Brito Engman & Aronsson, 2022). Even when speaking skills are practiced, speaking activities tend to be mechanical and controlled, with pupils being instructed to use a set of pre-specified words, phrases, and grammar structures; in addition, pupils are typically given planning time to prepare for speaking activities, which results in script-reading rather than spontaneous production (Skolinspektionen, 2022).

In the English classroom, on the other hand, there are occasions for the pupils to speak spontaneously, but the activities for oral production still seem to limit pupils' possibilities to engage in meaningful communication. Studies on pupil interaction in test situations describe how the conversation tends to unfold as a series of parallel monologues (Galaczi, 2008, 2014) or “monological accounts” (Sandlund & Sundqvist, 2016, p. 123), where each pupil produces an extended turn-at-talk and then gives the floor to the coparticipant with formulaic expressions like *what about you?*, *do you agree?* and *what's your opinion?*; once the coparticipant is speaking, no displays of engagement with the coparticipant's talk are produced. Teachers also describe

unauthentic interview situations in which pupils exchange information that is already known (cf. Berggren et al., 2019).

It can be argued that this paucity of opportunities for meaningful and free oral interaction in the FL classroom contradicts the communicative perspective expressed in the syllabi for English and MLs, for example through the statement that FL instruction should aim for the development of an “all-round communicative ability” (Skolverket, 2024, p. 43). In other words, there seems to be a discrepancy between what is done in the classroom and what is predicated in national policy documents.

In our project, it was hypothesised that the issue of getting pupils to talk might be related to the type of activities available in the FL classroom and, consequently, to the conceptualization of oral proficiency, which seems to focus more on linguistic competence (e.g., accurate use of vocabulary and grammar) than on the pupils’ communicative skills. In other words, the emphasis on language display during FL oral activities shows a concern for lexical and grammatical accuracy rather than a focus on communicative language use. To address these matters, the project team aimed to design oral tasks that might elicit co-constructed interaction and to analyze the communicative interactional skills displayed by the pupils during task accomplishment. The project thus aimed to answer the following research questions: (1) How can we design classroom tasks that elicit oral interaction in the target language?; and (2) What are the interactional features of pupils’ task-based interactions? (see also Berggren et al., 2023). The project was thus articulated in two phases: a first phase focusing on the design and classroom implementation of oral tasks, which included the recording of the task-based interactions of consenting pupils, and a second phase focusing on the analysis of the pupils’ interactions with a conversation analytic lens, which is particularly suited to identify and describe interactional competence. In what follows, we discuss relevant constructs such as tasks and IC, we describe the study design and the analytical methods adopted, and finally, we share the findings of the two project phases.

Theoretical background

Our project relied on the literature on task-based language teaching (TBLT) for the definition of task, which is central to the first phase of the project. The construct of IC, on the other hand, was crucial in the second phase. Both constructs are illustrated in this section.

Tasks

Task-based language teaching (TBLT) is “an approach to course design, implementation, and evaluation intended to meet the communicative needs of

diverse groups of learners” (Long, 2014, p. 5). Specifically, TBLT aims to identify what learners need to be able to do with the target language and to support the practice and development of such skills. One could thus argue that TBLT adopts a view of language-as-action; that is, a view of language as a tool that is used to act in the world. As will be shown below, this pragmatic perspective is highly compatible with CA’s view of language and interaction.

While there are various definitions of what a task entails (e.g., see Ellis, 2003; Long, 2014; Nunan, 2004), there seems to be general agreement on the fact that a language learning task consists of an activity where any of the four language skills (listening, speaking, reading, writing) is used to achieve a communicative outcome. Central to the definition of task is thus the emphasis on the use of the target language for communicative purposes, with a clear focus on meaning rather than form. Furthermore, tasks are understood to involve “real-world processes of language use” (Ellis 2003, p. 10); that is, tasks are entirely different from language exercises and activities that aim for “form-focused language use” (Ellis, 2003, p. 3).

Particularly important, for present purposes, is the list of task design features created by Ellis (2003, p. 21), which was central to the first phase of our project. These features include: the task goal; the task input (instructions and other relevant artifacts such as images or text); the task conditions (e.g., whether the information received through the input is shared or not among the students); the task procedures (e.g., whether the task is performed in groups or pairs, with or without planning time); and the task predicted outcomes.

Interactional competence

In our work, we have chosen to consider oral proficiency from the perspective of IC, a construct developed by researchers in conversation analysis (CA; see the seminal work by Pekarek Doehler, for example in Pekarek Doehler, 2018). IC is grounded in an action-based view of language; that is, the idea that we use language to accomplish social actions, such as greeting someone, asking information-seeking questions, rejecting an offer, etcetera, in situated communicative contexts. Being interactionally competent in a language entails the ability to accomplish recognizable social actions in a socially accountable way. To introduce this idea, let us focus on Excerpt 1 (from Pomerantz, 1978, p. 86) below.

Excerpt 1

01 JOHN you wanna sandwich?
02 DAVE no thanks.
03 I ate before I left.

A first reading of this short excerpt might suggest that John and Dave are engaging in a question-answer sequence, with John asking a question in line 01 and Dave responding in line 02. However, line 01 does more than asking a question; that is, with that turn, John offers a sandwich to Dave, who rejects the offer while also expressing appreciation for it in line 02. Dave then accounts (i.e., provides a reason) for his rejection in line 03.

A more complex example is presented in Excerpt 2 (reproduced in Levinson, 2013, p. 115 and here slightly modified). The excerpt is extracted from a phone conversation.

Excerpt 2

01 CARL hello.
02 I was just ringing up to see
03 if you were going to Bertrand's party.
04 ROB yes. I thought you might be.
05 CARL heh heh
06 ROB yes. would you like a lift?
07 CARL oh I'd love one.

After greeting Rob (line 01), Carl provides a reason for the call (lines 02-03), namely checking whether Rob is going to Bertrand's party. Note that the answer to this (apparently innocent) information-seeking action is provided in line 06, with Rob confirming that he is going to the same party and offering Carl a ride, which is promptly accepted (line 07). What happens in lines 04-05 shows that Rob had actually understood Carl's turn in lines 02-03 as a pre-request, an interpretation that is confirmed by Carl's laughter in line 05. So, Excerpt 2 shows how a pre-request is ultimately responded to with an offer, which acts as a pre-emptive response (Schegloff, 2007). That is, Rob's offer in line 06 pre-empts Carl from issuing a request (see below).

The examples discussed so far focus on offer sequences, at the core of which there is a turn accomplishing an offer (line 01, Excerpt 1 and line 06, Excerpt 2), followed by a turn providing a response (rejection in line 02, Excerpt 1 and acceptance in line 07, Excerpt 2). The core offer sequence just described constitutes a type of minimal sequence of paired actions (also called adjacency pairs; see Schegloff, 2007). A minimal sequence includes a first action (here the offer), which makes relevant a response, and a second action (here the rejection in Excerpt 1 and the acceptance in Excerpt 2), which provides the response. There are many types of adjacency pairs, where the first parts accomplish a variety of actions such as: invitations, requests, compliments, assessments, information-seeking, etcetera. These minimal sequences are the building blocks of interaction. This means that an interactionally competent language user is able to participate in these

exchanges by formulating either first or responding actions in a recognizable and socially accountable way. The latter aspect is also manifest in the examples above. Specifically, Excerpt 1 shows that rejecting an offer is an action that typically requires more than a simple “no” and is thus accompanied by appreciations and accounts. On the other hand, Excerpt 2 shows that requests are often oriented to as somewhat delicate actions that can be pre-empted with offers; Excerpt 2 also shows that accepting an offer can be done straightforwardly, as it is an action that aligns with the interactional project of the first action and moves it forward.

The idea of action-based language use applies to classroom interactions as well, though teachers and students may accomplish rather specialized actions in the institutional setting of the classroom. Let us consider a made-up example (from Lee, 2007, p. 1205), reproduced as Excerpt 3 below.

Excerpt 3

01 A what time is it, Denise?
02 B two thirty.

Without any further contextualization, this excerpt can be taken to reproduce a minimal sequence of question (line 01) and answer (line 02). In interactions of this kind, the participant who issued the information-seeking question usually acknowledges the answer with a third turn. However, as Table 1 shows, the third turn can accomplish rather different actions depending on the type of question and on the role that the participants may have. That is, in Excerpt 3a, the third turn produces an assessment of the answer (“very good, Denise”). From this action we understand that speaker A is a teacher and that the question in line 01 was a known-answer question (or display question; see Lee, 2006) meant to assess the student’s (i.e., speaker B’s) ability to say the time in English.

Excerpt 3a	Excerpt 3b
01 A what time is it, Denise?	01 A what time is it, Denise?
02 B two thirty.	02 B two thirty.
03 A very good, Denise.	03 A thank you, Denise.

Table 1: Third turn: classroom interaction versus ordinary conversation

In Excerpt 3b, on the other hand, the third turn accomplishes an appreciation for the information received (“thank you, Denise”). We thus understand that the question here was a genuine request for information called referential

question (Lee, 2006). If we were to envision a setting where these interactions might take place, then we would say that Excerpt 3b might occur in ordinary conversation when one participant does not have access to the time, while Excerpt 3a might occur in the language classroom. What is interesting in these excerpts is that, while the linguistic formulation of the turns (or turn composition) in line 01 is exactly the same, the two turns accomplish two very different actions; for us as analysts, such difference becomes clear only in relation to the action accomplished by the third turn. This observation is important because it shows that the action accomplished by a turn is not exclusively determined by the linguistic resources (including lexical items and grammar structures) that compose the turn. That is to say, the ability to accomplish recognizable social actions and to respond to such actions in a pragmatically appropriate way does not rest exclusively on the mastery of verbal resources (see Betz & Huth, 2014).

This brings us to a rather crucial consideration: from an IC perspective, linguistic resources (such as grammar and vocabulary) are at the service of communication. In other words, having a rich and diverse linguistic repertoire allows L2 speakers to communicate in a context-sensitive and recipient-designed way, as it allows them to choose – from their linguistic toolkit – the resources that are particularly suited for a specific interlocutor in a specific situation. An important implication, which has been proven through various empirical studies (e.g., Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015; Pekarek Doehler, Wagner, & González-Martínez, 2018), is that IC development and linguistic development (here understood as the increasing diversification of linguistic resources) go together. For example, Pekarek Doehler and Pochon-Berger (2011) conducted a cross-sectional study in which they explored the practices for managing disagreement deployed by speakers at different levels of schooling and proficiency in French. The authors found that lower-intermediate students (enrolled in lower-secondary school) typically display their disagreement with prior talk through polarity markers (e.g., *non*; English ‘no’) that are delivered at the beginning of a turn. The positioning of the disagreement, the minimal linguistic formatting, and the lack of hedges and other elaborations (e.g., explanations, etc.) make these turns instances of aggravated disagreement. On the other hand, advanced students (enrolled in upper-secondary school) use a greater range of methods to package disagreeing turns, with turn-initial *non* (English ‘no’), but also with the *oui mais...* (‘yes but’) format. Moreover, the disagreeing turns are designed with hesitation tokens, hedges, and post-disagreement elaborations. Clearly, the diversification of methods to express disagreement is reflected in the parallel development of linguistic resources. That is, expressing disagreements in a mitigated way (like more advanced speakers do) requires the use of a greater variety of linguistic resources that go well beyond a straightforward non (‘no’).

Another aspect that ties together IC and linguistic proficiency is turn-taking, which refers to the ability to produce timely turns that fit with prior talk. Specifically, in order to participate in interaction, one needs to parse the current speaker's turn-in-progress in order to identify a transition relevance place (TRP; e.g., see Clayman, 2013); that is, a place when change of speakership might occur and another participant might take the floor. The identification of a TRP relies on the ability to understand whether the turn-in-progress is syntactically and pragmatically complete; that is, a prospective next speaker needs to monitor closely the current speaker's turn to see whether the linguistic formulation of the turn is (nearly) complete and whether the action accomplished by that turn is recognizable. At the same time, the prospective speaker who eventually manages to take the floor needs to display the relevance of their new turn in relation to prior talk. Clearly, then, the development of turn-taking skills is linked to the development of L2 grammar and vocabulary, which are needed in order to understand the linguistic formulation of the turn and therefore determine when to take the floor and what to say. A study by Cekaite (2007), for example, shows how a young girl engaged in multiparty interaction in a Swedish primary school initially self-selects as next speaker in a disruptive way, with heavy attention-getting devices (e.g., imperatives, high volume). Over a year, she learns to time the delivery of her turns in an appropriate way, while showing their relevance to ongoing talk.

Methodology

This section focuses on the study design adopted in the project and on the CA analysis that was conducted on the pupils' task-based interactions. As mentioned above, in order to answer the first research question, the first phase of the project engaged the research team in iterative cycles of task design, classroom implementation, and revision (for a more detailed description, see Berggren et al., 2019 and Berggren et al., 2023; for examples of specific tasks see Beslagic, Pålsson Gröndahl, & Rosa, 2020 and our project website: <https://sites.google.com/view/franmonologertilldialoger/>). Our starting point was the framework for task description elaborated by Ellis (2003, p. 21), with its list of essential features for task design (mentioned in the section above); this framework formed the basis for the design, analysis and revision of tasks in our project. Over 6 years, 12 subprojects (6 subprojects in English and 6 subprojects in MLs) were conducted in primary and secondary schools in Sweden, with each subproject focusing on one task; in total, 6 researchers and 30 schoolteachers were involved. In each instance of classroom implementation, all pupils who were present in the classroom completed the target task, but only the consenting pupils were video-recorded, as per the guidelines issued by the Swedish Research Council (Vetenskapsrådet, 2017).

Words-only transcripts of the recordings were transcribed and analyzed by the research team who then decided on the necessary revisions for the next task implementation. At this stage, the analysis was conducted through an empirically developed scheme that focused on observed aspects of pupils' interaction, such as: introducing a new idea, developing ideas, agreeing, disagreeing, talking about the instructions, and searching for words (Berggren et al., 2023, p. 17). After various cycles of design, classroom implementation, and revision it was determined that open-ended problem-based tasks elicited the type of co-constructed interaction that the research team aimed for.

The second phase of the project focused on the interactional features of the pupils' task-based interactions (see the second research question) as they accomplished the open-ended problem-based tasks that were deemed to elicit the expected type of interaction in the first phase of the project. This entailed the analysis of data from 3 of the subprojects in the last cycles. As mentioned above, in this phase of the project, CA-informed analyses were developed. CA in fact affords a detailed analysis of talk-in-interaction (Sidnell & Stivers, 2013) and is in line with our interest for the pupils' IC. CA analyzes naturally occurring interactions that are audio- or video-recorded and later transcribed to a high level of detail (see the conventions created by Jefferson, 2004). CA analyses aim to account for how participants in interaction make sense of the social actions they accomplish through their turns-at-talk. CA analyses have 3 main foci: the action accomplished by each turn, the composition of the turn, and the position of the turn in relation to the unfolding interaction. Furthermore, CA analyses consider the interactional mechanisms that are observable in interaction, such as turn-taking, sequence organization, and repair (i.e., a mechanism used to solve problems of hearing, speaking, and understanding that may arise in interaction). In this phase of the project, the research team viewed the selected recordings multiple times and then produced detailed transcripts of representative examples (for a list of convention symbols, see the appendix). For ethical reasons, all the names appearing in the excerpts reproduced below are pseudonyms. When languages other than English have been used, an idiomatic translation has been provided in the line below the original turn; the translations are meant to reflect inaccuracies in the original language. The next section will report on the results of the two project phases.

Results from the first phase: A blueprint for open-ended problem-based tasks

As mentioned above, in the first phase of our project, the research team found that open-ended problem-based tasks engage pupils in the co-construction of

possible solutions to the problem. This finding led to concrete and actionable outcomes, involving a blueprint for the design of open-ended problem-based tasks which elicit co-constructed interaction (Table 2), as well as a number of oral tasks (all tested in the classroom) to be used in FL teaching. More information about the blueprint as well as a selection of tasks from the subprojects are available on the project website (<https://sites.google.com/view/franmonologertilldialoger>).

Design feature	Description
1 Goal	Engage the pupils in oral co-constructed interaction while unraveling a problem by forming hypotheses
2 Input	Short written introduction of problem Artifacts (actual items or paper cutouts)
3 Conditions	Shared information (one set per group) Reasoning-gap task Converging use of information in an open task
4 Procedures	2-3 pupils No planning time
5 Ending	An action that signals task completion
6 Process	“Good interaction”

Table 2: Blueprint for open-ended problem-based tasks (Berggren et al., 2023, p. 22)

This blueprint is based on an adapted version of Ellis’ design features (2003). The task problem to solve is introduced through the task input consisting of short written backgrounds and a set of cutout pictures or material objects. Moreover, the blueprint indicates that the task needs to have a clear ending. Furthermore, tasks based on this blueprint aim to engage pupils in the process of “good” (i.e., co-constructed) interaction. This process is described and exemplified in the next section.

Results from the second phase: Pupils’ task-based interaction

In what follows, we report on the findings from the second phase of the project, when CA-informed analyses were conducted in order to identify and describe the pupils’ interactional skills as they accomplished open-ended problem-based tasks. To illustrate our findings, we provide two examples of task-based interactions accomplished by pairs of students in English (Excerpt 4) and Spanish (Excerpt 5).

Excerpt 4 reproduces part of the interaction between two students (pseudonyms: Sam and Frida) in the first year of upper secondary school (Swedish gymnasium), as they engage in the *Excavation* task. The input for this task includes an instructions card and cutout pictures of various items (including a kiwi, a boomerang, and a compass). The instructions card presents a problem set in this scenario: “At an excavation of a cave, a person was found with these items. How did the person end up in the cave?”. After discussing various possibilities, Sam starts summarizing his solution to the problem: the person found in the cave is “an adventurous man” (lines 01-02) who was “planning to do an adventure” (lines 11 and 13). For this reason, he had brought a compass (line 13).

Excerpt 4 – *Excavation* task (1st year upper secondary school)

```

01 SAM    °°alright.°° so my- my:: solution is: (0.3)
02        he's a/n/dventurous man,
03 FRIDA  yeah.
04        (0.4)
05 FRIDA  [with a kiwi,]
06 SAM    [he was      ]
07 SAM    hhh wi(h)th a(h) ki(h)wi(h),
08 FRIDA  hh yeah.
09 SAM    [he was-   ]
10 FRIDA  [and a wo]rm.=
11 SAM    =no. (orm.) he was planning to[:::::::      ]=
12 FRIDA                                     [>or a carrot.<]
13 SAM    =e:::h (0.2) do an adventure that's why he has a compass
14        because (0.4) it's not a regular day
15        when you have [a compass on you.]
16 FRIDA                                     [no:. you don't.  ]
17        if you go outside you don't bring *a compass.
        frida                                     *touches compass card
18 SAM    >yeah.< exactly.
19        >so he- he was< planning something adventu[rous,]
20 FRIDA                                     [and      ]
21        he had never been there I think.

```

Let us consider how this interaction unfolds in more detail. In line 03, Frida says “yeah”; with this turn, she displays that she has been attentive enough to acknowledge Sam’s solution. After a 0.4 second pause (line 04), both Frida and Sam start talking at the same time. This means that they have both been monitoring the ongoing interaction and have identified this instant as a moment when either of them can take the floor. Specifically, Sam starts proposing the idea that the man was planning an adventure (see lines 06, 09, and 11), though for the moment he just says “he was” (line 06). At the same time, Frida adds the increment “with a kiwi” (line 05); as a result of her action, the turn originally produced by Sam now sounds like: “he’s an adventurous man with a kiwi”. Sam repeats “with a kiwi” with laughter tokens (line 07), thereby indicating that: (a) he has heard what Frida said in line 05 despite

being in overlap with her (which attests to Sam’s linguistic ability), and (b) he is treating her increment to his turn as non-serious; that is, something that can be laughed about. Note that, with her increment, Frida could have also been heard as challenging Sam’s characterization of the man as adventurous. However, Sam’s reaction does not orient to a potential challenge. Frida then adds further increments: “and a worm” (line 10) “or a carrot” (line 12); these increments actually target their previous discussion over the boomerang card, which they had initially interpreted as illustrating a worm or a carrot. After rejecting Frida’s addition of a worm accompanying the man (line 11), Sam continues with his characterization of the man as adventurous by producing an account: if someone has a compass (lines 13 and 15), “it’s not a regular day” (line 14). At this point, Frida aligns with Sam (line 16) and reformulates Sam’s reasoning in a way that shows her agreement (line 17); in so doing, she also touches the compass as a way to clarify which card she is referring to. Finally, Sam confirms the line of reasoning (line 18) and concludes that “he was planning something adventurous” (line 19), while Frida adds: “and he had never been there I think” (lines 20-21). This turn, which strengthens Sam’s argument about the role of the compass, starts in overlap with Sam’s prior turn (19); however, it starts at a point where Sam’s turn could be projected (i.e., anticipated) as complete. Therefore, Frida’s turn is not interruptive; on the contrary, it shows her ability to monitor Sam’s turn and to anticipate when he might be done.

Overall, we can say that, in Excerpt 4, Sam and Frida have relied on and demonstrated their IC in English, because they have produced recognizable social actions, such as: proposing a solution to the task problem, joking about it, accounting for it, and ultimately agreeing on it with converging arguments. In doing so, they have also closely followed each other’s talk and managed to produce timely and fitting turns that displayed their attentive listenership. This example of task-based interaction has therefore illustrated the affordances of the open-ended problem-based task implemented by these pupils for communicative practice. Put another way, our analysis has shown that the type of task input (with the instructions and the cutout pictures) provided in the *Excavation* task elicited co-constructed interaction, thereby giving pupils an opportunity to practice their IC and to foster their “all-round communicative ability” (Skolverket, 2024, p. 43). In this regard, we should also mention that, in our work on this dataset (see also Kunitz et al., 2022), we have noticed how the material nature of the task input (presented on laminated cards) has had an impact on the pupils’ interaction; specifically, the pupils manipulated the relevant cards with embodied actions (such as pointing, tapping, touching, etc.) that often choreographed their talk and served the purpose of establishing a shared focus of attention and cooperative action (Goodwin, 2013) and of fostering shared understanding, while also emphasizing specific referents. Overall, then, the pupils in English used the interplay of resources at their

disposal, both linguistic (occasionally including Swedish as well) and embodied, to complete the assigned tasks.

This interplay of semiotic resources is even more apparent in the data collected in the ML classroom, where embodiment emerged as a crucial resource for task accomplishment, as shown in Excerpt 5 below. A common concern when designing tasks for ML pupils is their limited linguistic proficiency; that is, ML teachers often worry that their pupils might not be able to complete a communicative task because they are not proficient enough in the target language. What the following excerpt will show is that ML pupils may also accomplish open-ended problem-based tasks if they are allowed to resort to all the semiotic resources in their repertoire. This finding is illustrated in Excerpt 5, which reproduces part of the interaction between two pupils (pseudonyms: Anna and Olle) working with the *Zoo* task. In this task, the pupils take on the role of a zoo manager who needs to assign a color to each cage, in order to make the zoo more colorful and fun. The pupils have a map of the zoo and the cages, on which they place cutout pictures of animals and colored pieces of paper to indicate their joint decisions. Excerpt 5 shows Anna proposing that the giraffe (line 02) will be placed in the yellow cage (lines 03-04) and Olle following Anna's proposal (lines 02-04) and finally agreeing with it (line 05). The excerpt illustrates the interplay of semiotic resources that the pupils use to accomplish the task. These resources include: the first language (Swedish), the target language (Spanish), and embodiment.

Excerpt 5 – Zoo task (year 6)

- 01 ANNA +e:::hm (0.6) vi kanske ska säga typ färgerna.
maybe we should say like the colors
anna +holding giraffe card
- 02 +.hh *e:::hm (0.3) jirafa,
giraffe
anna +lifts up giraffe card and points at it
olle *gazes at Anna
- 03 +*(.) m:::~::~*:::~::h
anna +points at yellow card on zoo map
olle *gazes at Anna's hand
*raises eyebrows and opens eyes wide
- 04 +ama*rilo!
yellow
anna +places giraffe card on yellow card
olle *points at Anna's hand
- 05 (0.7) *(0.8) *(0.4)
olle *nods and claps *claps
anna +taps on her right temple
- 06 ANNA +HE HE applåder!
applause
anna +claps

Specifically, in line 01 Anna uses Swedish to propose how they should go about solving the task problem ('maybe we should say like colors'), as she is holding the giraffe card. In line 02 she lifts up the same card and uses Spanish to mention the animal ('jirafa'; English, 'giraffe'); her turn attracts Olle's attention as he now looks at her. In line 03 Anna points at the yellow card on the board game while she produces an elongated *mh* (possibly a holder for a vocabulary item in Spanish connecting the word for 'giraffe' with the word for 'yellow', mentioned below, in line 04). Olle follows the movement of Anna's hand and eventually raises his eyebrows and opens his eyes wide. In line 04, Anna produces the name of the color in Spanish (the Spanish word is *amarillo*, here pronounced as "amarilo"; English 'yellow') as she places the giraffe card on the yellow card; Olle points at Anna's hand while she is pointing at the yellow card. Overall, lines 02-04 show that Anna is using the resources at her disposal to propose that the giraffe's cage should be yellow, while Olle displays his attentive listenership through embodied actions. Olle finally accepts Anna's proposal, as indicated by his nodding and clapping (line 05). Anna then points at her right temple and taps on it, with a gesture that seems to communicate that she had a good idea; she then laughs and starts clapping too while saying 'applause!' in Swedish (line 06). In the last lines,

then, agreement is reached through embodiment and success is marked with laughter. While in Excerpt 5 it is apparent that the pupils' linguistic proficiency in Spanish is limited, nevertheless these pupils did manage to complete the task with the resources at their disposal. Their IC emerged in their ability to laminate (Goodwin, 2013) their resources in an orderly and systematic fashion, while very much co-constructing the interaction.

Discussion

The present chapter has reported the findings of a collaborative research project that had set out to solve a practice-based problem, namely how to get pupils to engage in collaborative interaction in the FL classroom. Specifically, the research team has confirmed its initial hypothesis that the problem might actually lie in the type of oral activities implemented in the classroom and has found that open-ended problem-based tasks seem to be effective in eliciting co-constructed interaction. Furthermore, the pupils' task-based interactions have been analyzed with a CA lens that has allowed the research team to identify aspects of the pupils' IC, such as the ability of listening to one another, proposing solutions, agreeing, and disagreeing, while using a range of semiotic resources which were skilfully laminated to achieve meaningful communicative outcomes.

Overall, these findings are in line with the Swedish syllabus, which emphasizes the importance of developing the pupils' "all-round communicative ability" (Skolverket, 2024, p. 43) in the target language. To achieve this goal, pupils need ample opportunities to make meaningful, purposeful, and communicative use of the target language. In this chapter, we have seen how such opportunities can be offered through the implementation of oral tasks where the focus is on language use rather than language display, and where success is measured in terms of task completion. We, thus, argue that the process of teaching communicative skills starts with task design.

At the same time, to reflect the emphasis on the pupils' communicative skills set forth in policy documents, it seems crucial to adopt a view of oral proficiency in general and of interactional skills in particular that focuses on language use and that goes beyond the criterion of linguistic accuracy. The construct of IC seems well suited for this purpose. IC provides tools for conceptualizing pupil's free oral interaction in terms of social actions, while also acknowledging the semiotic resources that can be employed to accomplish those actions in a recognizable, appropriate, and socially accountable way.

As the analysis has shown, an essential component of IC lies in the ability to take the floor in a timely and fitting way. Taking the floor rests on the linguistic ability of parsing the ongoing turn produced by the coparticipant, in order to identify a TRP. It is, therefore, also important that pupils are given

the opportunity to practice turn-taking freely. In teacher-pupil interaction, for example, turn allocation is often regulated by the teacher, who nominates a specific pupil as the next-turn speaker or at least indicates when it is time for the pupils to take the floor. In this situation, the ability to monitor the coparticipant's turn to bid for and eventually take the floor is therefore not practiced. However, the tasks that we have presented here clearly offer this opportunity, as the pupils interact with one another in a more spontaneous way and experience the mechanism of turn-taking as it is usually implemented in ordinary conversation. As mentioned before, a focus on IC does not imply disregarding the linguistic and other semiotic resources that are needed to interact with others. On the contrary, looking at pupils' oral production with an IC lens allows us to value what they can do with the resources at their disposal, while also identifying resources that need to become more diversified in order for pupils to produce more context-sensitive and recipient-designed actions. This is to say that we are not advocating for the exclusive use of communicative tasks with a focus on meaning. As research within the communicative language teaching approach has emphasized (see Ellis, 2014), pupils do need to engage in focus on form activities as much as they need to focus on meaningful communication. What is required is a balance, so that pupils are provided with the opportunity to engage in both form-focused and meaning-focused activities, with different goals and different criteria of success, so that their proficiency in a FL is not measured exclusively in terms of their accurate use of linguistic resources but also in terms of the accomplishment of communicative goals. Ultimately, this dual goal of FL teaching and learning reflects the reality of how languages are used in the world.

For hands-on activities and materials for teachers interested in IC and task design, please visit our website:

<https://sites.google.com/view/franmonologertilldialoger/>

References

- Berggren, J., Haglind, M., Löfquist, A., Nyström, K., Anfält, H., Finnson, G., Johansson, E., & Rönquist, A. (2019). En språngbräda till bättre undervisning – Att använda ett teoretiskt ramverk för att konstruera uppgifter. *Lingua*, 1/2019, 8–12.
- Berggren, J., Kunitz, S., Haglind, M., Hoskins, A., Löfquist, A., & Robertson, H. (2023). Combining theory and practice: Findings from a collaborative project on oral task design. In G. Erickson, C. Bardel, & D. Little (Eds.), *Collaborative research in language education research: Reciprocal benefits and challenges* (pp. 11–27). De Gruyter Mouton.
- Beslagic, D., Pålsson Gröndahl, K., & Rosa, S. (2020). Kan ett zoo få nybörjarelever i spanska att samtala? *Lingua*, 2/2020, 39–43.

- Betz, E., & Huth, T. (2014). Beyond grammar: Teaching interaction in the German language classroom. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 47(2), 140–163.
- Brito Engman, C., & Aronsson, B. (2022). Learning activities in course books for Spanish as a foreign language produced for the Swedish context: Focus on forms or focus on meaning? *ASLA Studies in Applied Linguistics*, 29, 55–78.
- Cekaite, A. (2007). A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91(1), 45–62.
- Clayman, S. (2013). Turn-constructional units and the transition-relevance place. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of Conversation Analysis* (pp. 151–166). Wiley Blackwell.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2014). Principles of instructed second language learning. In M. Celce-Murcia, D.M. Brinton, & M.A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th edition) (pp. 31–45). National Geographic Learning.
- Galaczi, E. D. (2008). Peer-peer interaction in a speaking test: The case of the First Certificate in English examination. *Language Assessment Quarterly*, 5(2), 89–119.
- Galaczi, E. D. (2014). Interactional competence across proficiency levels: How do learners manage interaction in paired speaking tests? *Applied Linguistics*, 35(5), 553–74.
- Goodwin, C. (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46, 8–23.
- Granfeldt, J., Bardel, C., Erickson, G., Sayehli, S., Ågren, M., & Österberg, R. (2019). Muntlig språkfärdighet i främmande språk – En studie av samspelet mellan lärande, undervisning och bedömning. In *Vetenskapsrådets Resultatdialog 2019* (pp. 29–32). Vetenskapsrådet.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). John Benjamins.
- Kunitz, S., Berggren, J., Haglund, M., & Löfquist, A. (2022). Getting students to talk: A practice-based study on the design and implementation of problem-solving tasks in the EFL classroom. *Languages*, 7(2), 75.
- Lee, Y.-A. (2006). Respecifying display questions: Interactional resources for language teaching. *TESOL Quarterly*, 40(4), 691–713.
- Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39(6), 180–206.
- Levinson, S. (2013). Action formation and ascription. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of Conversation Analysis* (pp. 103–130). Wiley Blackwell.
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar for interaction. *Classroom Discourse*, 9(1), 3–24.
- Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2011). Developing “methods” for interaction: Disagreement sequences in French L2. In J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development* (pp. 206–243). Multilingual Matters.

- Pekarek Doehler, S., & Pochon Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In T. Cadierno & S. Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 233–268). De Gruyter Mouton.
- Pekarek Doehler, S., Wagner, J., & González-Martínez, E. (Eds.). (2018). *Longitudinal research on the organization of social interaction: Current developments and methodological challenges*. Palgrave Macmillan.
- Pomerantz, A. (1978). Compliment responses: Notes on the cooperation of multiple constraints. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 79–112). Academic Press.
- Sandlund, E., & Sundqvist, P. (2016). Equity in L2 English oral assessment: Criterion-based facts or works of fiction? *Nordic Journal of English Studies*, 15(2), 113–131.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- Sidnell, J., & Stivers, T. (2013). *The handbook of conversation analysis*. Wiley-Blackwell.
- Skolinspektionen (2022). *Skolans arbete för kvalitet i undervisningen i moderna språk - Undervisning för kommunikativ förmåga* [Tematisk kvalitetsgranskning]. Skolinspektionen.
- Skolverket. (2014). *Att tala eller inte tala spanska. En fördjupning av resultaten i spanska från Internationella språkstudien 2011*. Skolverket.
- Skolverket. (2024). *Curriculum for compulsory school, preschool class and school-age educare*. Retrieved from: www.skolverket.se
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed-2017.html>

Transcription conventions (based on Jefferson, 2004)

? / ˆ / , / .	Rising/slightly rising/low-rising/falling intonation
!	Strong emphasis with falling intonation
°word°	Lower, softer volume
WORD	Louder volume
word	Marked stress
wo::rd	Lengthening of the preceding sound
wo-	Cut-off word
<word>	Slower pace
>word<	Faster pace
hh	Laughter
(h)	Laughter within a word
[]	Overlapping talk by two speakers
=	Latched utterances (no gap between two turns)
(.)	A pause of one beat
(0.3)	A pause of 0.3 second
(1.0)	A pause of one second
*/+	Marking the co-occurrence of embodied actions with talk (or silence)

A new approach to teaching intercultural pragmatics: using minimal languages in the language classroom

Susana S. Fernández and Lauren Sadow
Aarhus University

Abstract

In this chapter we propose a new way of working with intercultural pragmatics in second and foreign language teaching, an area which is, at the same time, a central component of intercultural communicative competence (ICC) (Byram, 1997) and a largely overseen element in the language classroom. Our novel perspective on intercultural pragmatics is based on the minimal languages approach (Goddard, 2018) to describing communicative culture in simple terms, which can be understood by speakers of other languages without a loss of meaning—even by speakers who have not yet acquired a large vocabulary in the target language. This approach has recently emerged from research in Natural Semantic Metalanguage (NSM) (e.g., Goddard & Wierzbicka, 2004). The minimal languages approach is currently being explored for different practical applications. In language teaching contexts, our pioneering work in Australian English and Danish as second languages (see e.g., Sadow, 2018, 2019, 2021; Fernández, 2016, 2019, 2020; Sadow & Fernández, 2022) is opening new horizons for effective communicative language learning. In this chapter, we will present our current work with Danish as a second language and propose ways of expanding this work to the languages taught in the school system.

Keywords: Intercultural pragmatics, Intercultural communicative competence, NSM, Minimal languages approach, Language teaching and learning

Introduction

In language teaching, intercultural pragmatics skills are contained within the concept of intercultural communicative competence (ICC) (Byram, 1997), one of the central competences in the Common European Framework of Reference for Languages. Intercultural pragmatics, which deals with

communicative culture in different language groups, is a key to the connection between language and culture and ought to be a central element in language teaching. Nevertheless, numerous authors have observed that there is a lack of pragmatic focus in language teaching materials and consequently also in the classroom (e.g. Fernández, 2019).

In our article, we will present the *minimal languages approach* to describing communicative culture. In this context, communicative culture refers to cultural keywords (i.e. particularly salient words which carry important values for a given group) and cultural scripts (ways of communicating and behaving socially that are accepted or rejected by a language group). The minimal languages approach (Goddard, 2018) uses a reduced vocabulary, which means that descriptions in minimal languages can be understood by speakers of other languages without a loss of meaning, even by speakers who have not yet acquired a large vocabulary in the target language. This makes the approach ideal for describing the communicative culture of a given target language in the language classroom.

The minimal languages approach as a framework for talking about and explaining cultural concepts is only recently being used in language teaching contexts, through the pioneer work of Sadow and Fernández (see e.g., Sadow, 2018, 2019, 2021; Fernández, 2016, 2019; Sadow & Fernández, 2022). In this chapter, we will present our current work with Danish as a second language and propose ways of expanding this work to the languages taught in the school system.

The article is structured as follows: After this introduction, we briefly delve into the area of pragmatics in language teaching, and we present the methodology of NSM for analyzing semantic and pragmatic features of language and its extension for practical purposes, the minimal languages approach. Thereafter, we show this in practice through a description of our present project about Danish as a second language. Finally, we discuss the possibilities of applying the same methodology for including intercultural semantics and pragmatics in other second and foreign language classrooms.

Intercultural pragmatics in language teaching

Pragmatics can be defined as:

the study of the choices we make when we use language, the reasons for those choices, and the effects that those choices convey. (Crystal, 2018, p. 304)

The key role of pragmatics in second language teaching should be clear from this definition, especially if we consider learners as language users who employ their new language in authentic situations, establish social

relationships with their interlocutors and are mutually influenced by this linguistic interaction. Pragmatic competence implies understanding one's interlocutors' intentions, feelings and attitudes and being able to interact appropriately with them in different situations, and, as such, is crucial to language learning (Kasper & Blum Kulka, 1993).

The term *intercultural pragmatics* entails the existence of a *cultural pragmatics*, as it assumes that there exist different "points of view" that people in different languacultures have as a starting point for their habitual way of speaking, thinking and living. In other words, all languacultures operate with unique linguistic-cultural logics (Goddard, 2006; Levisen & Ye, 2024). While cultural pragmatics describes and represents these unique logics, the task of intercultural pragmatics is to describe and explain the language and culture encounters that everyone who crosses linguistic and cultural boundaries must deal with. In language pedagogy, this means to articulate the languacultural logics on which a certain cultural-pragmatic tradition is based (Fernández & Levisen, 2024).

Intercultural pragmatics is at the intersection between language and culture and can be said to comprise both sociopragmatic and pragmlinguistic perspectives (Leech, 1983). Sociopragmatics can be defined as "one's understanding of the sociocultural meaning potential of language in its contexts of use" (van Compernelle, 2013, p. 74), while pragmlinguistics refers to the actual wording of speech acts. Sociopragmatics is a subtle, often invisible and implicit aspect of language use, which is particularly problematic in second languages (L2), where different cultural pragmatics meet. The sociopragmatic rules feel intuitively right to the members of a languaculture, while they are less obvious to L2 users, who are often guided by the sociopragmatic rules of their first language, which can lead to intercultural misunderstandings or awkwardness. Sociopragmatics focuses on why language is used as it is, and what consequences and implications the use of certain linguistic features can have for a given verbal interaction and for the interlocutors' relationships with each other.

Even though many voices (e.g. Ishihara & Cohen, 2010; Morollón Martí & Fernández, 2016) have argued for including knowledge of sociopragmatics in L2 classrooms, the task is not easy, as there are a series of challenges. One of them is the lack of sociopragmatic content in teaching materials, which has been pointed out by several researchers (e.g. Ambjørn, 2015; Peeters, 2013; Pozzo & Fernández, 2008; Fernández, 2019). Pragmlinguistics is often better represented in teaching materials through examples of language in use, albeit with different degrees of authenticity. However, pragmlinguistics without sociopragmatic knowledge is insufficient to make L2-users ready for authentic interactions. In our current work with Danish as a second language (DSA), we are finding numerous examples of this situation in the available manuals, which often present examples of similar phrases - e.g. *Er du sød at slukke for lyset?/ kunne du ikke lige slukke for lyset?* (*Are you sweet enough to turn off*

the lights?/couldn't you turn off the lights?) or minimal pairs in everyday interactions (e.g. finishing an exchange at a shop with *god weekend / tak, i lige made (have a nice weekend / thanks, you too)* without discussing the implications of performing these speech acts in one way over another or in choosing to perform them at all. Other studies have also uncovered similar situations in language textbooks for foreign languages in the Danish school system (see e.g. Fernández (2019) for Spanish).

It is important to note that L2 users do not need to follow the L2's sociopragmatic rules if they believe that following them would identify them with beliefs and values that they do not share (Kinging & Farrell, 2004; Kinginger, 2008). However, it is important that they know these rules, so that they are better able to interpret their interlocutors' linguistic choices and their communicative intentions, as well as avoid misunderstandings and stereotypes. L2 learners need more than exposure to the L2 culture to achieve sociopragmatic awareness, and language teachers have a central role in facilitating this, provided they can rely on suitable materials and tested pedagogical methods. In connection to the latter, there is extensive literature about the affordances of online intercultural exchanges in providing opportunities for authentic communication (O'Dowd, 2006), developing awareness of cultural differences (e.g. Belz & Kinginger, 2003), developing pragmatic competence (e.g. Morollón Martí & Fernández, 2016), providing opportunities to engage in different speech acts (e.g. Belz, 2006) and opportunities to combine these linguistic encounters with reflection and discussion activities (van Compernelle, 2014; McConachy, 2018; Morollón Martí, 2019). In our current work with DSA, we focus on giving both teachers and students tools to explain and understand communication norms and values. An example could be the following, where we explain how it is well-perceived to ask questions when one does not understand a task at work³⁸:

(1) Asking if you do not understand an assignment

When I don't know how to do something at work, it is good if I ask. If I don't ask, I might do things wrong. I can ask a colleague; I can ask my boss.

When I ask, other people at work can know that I want to do my job well. Other people won't think anything bad of me.

Many people in Denmark think that it is good when it is like this.

³⁸ The examples are presented in English for comprehensibility. The originals are in Danish.

We combine these explanations with pedagogical activities targeting the underlying logics, language use and reflection, and we support the teachers' work via training workshops. In the next sections, we present our theoretical and methodological framework.

The minimal languages approach

The minimal languages approach has recently emerged from research within the natural semantic metalanguage approach (NSM) (e.g. Goddard & Wierzbicka, 2004). The NSM approach originated in Australia as a theory of intercultural semantic and pragmatic analysis aiming to study linguistic cultural diversity. Over the past 50 years the approach has been adopted by researchers all over the world (for an overview of the NSM approach in a Nordic context, see Levisen, Fernández & Hein, 2022). NSM stands for “natural semantic metalanguage”, i.e. a language used to describe and represent meaning based on natural languages (such as Danish, English or Spanish). It consists of a vocabulary and associated grammar, and it stands in contrast to the metalanguages used in other semantic and pragmatic approaches, which typically consist of technical words or formal symbols. NSM is based on simple concepts such as 'you' and 'I', 'big' and 'small', 'good' and 'bad', 'see' and 'hear', known in the theory as 'semantic primes' as they cannot be decomposed into simpler units. 65 such semantic primes have currently been identified, and they are believed to have exponents in all languages (Goddard, 2018). Semantic primes are an expression of the minimal universalism that characterizes human language, i.e. many concepts are language specific, but there is a core of basic meanings that languages have in common (Goddard & Wierzbicka, 2004, p. 13). These semantic primes are used to formulate 'reductive paraphrases', i.e. descriptions of the meaning of words, phrases, and grammatical constructions. These descriptions are by default simpler than the concept that is being explained, as they are formulated only through very basic primes that are understandable to everyone, including people without a background in linguistics. This method of paraphrasing is used mainly for two purposes: to compose 'semantic explications', i.e. explanations of what a word, phrase or grammatical construction means (see example (2)), and to compose 'cultural scripts', i.e. descriptions of values or of communication or interactional social norms that a linguistic group share (see example (3)) (Wierzbicka, 2006, p. 35).

(1) Curling parents (*curlingforældre*)

This kind of parent wants to do many things for their children. They want to help their children with everything, so that the children never feel bad and so that the children never have to do anything that is difficult.

(3) It is important to play

Many people in Denmark think that it is good for children to play. It is bad if children do not have time to play.

It is good if children play in many ways. For example, children can play with other children, with adults, without other people. They can play outside in nature. They can play with toys. It is good if they use their bodies when they play.

Children feel something good when they play. They learn many things when they play. When they play in many ways, they learn different things.

Building on this idea, the minimal languages approach is an applied branch of NSM research. While the NSM as a metalanguage has been used for semantic description in a research context, the extremely limited vocabulary can make comprehension more difficult for learners, as explanations are long and do not always read like “natural” text. In the minimal languages approach, the focus is on explaining concepts and interactional norms using a limited defining vocabulary which is bigger than NSM but bound by the same principles of simplicity and cross-translatability. That is to say that while not all words in a minimal language are universal, they are chosen to be more easily translatable and simpler for the users than other alternatives.

The minimal languages approach has been used for a wide range of applications in diverse communication areas such as easy-to-read texts in history education (Christian, 2018), crisis and health communication (Diget, 2023; Goddard et al., 2021), as well as language education. It is more flexible than the NSM approach and more tailored to the contexts in which it is used. An example of the difference between NSM and minimal languages can be seen in example (4), where (4a) is an NSM explication of the weekend from Peeters (2007, p.88-89), and (4b) is a minimal language explication of the weekend from our current work with DSA.

(4a) *Weekend*

part of a week
there is no other part of the week like this
this part has two parts of the same kind
many people think of this part like this:
 I want this part to have more parts of the same kind
 this part is the part when, for a short time, I can do things
 because I want to do these things
 not because I have to do these things
after this part, many people feel something bad
before this part, there is another part
this other part has many parts of the same kind
this other part is the part when people do many things
 because they have to do these things
 not because they want to do them
they do not want to do these things for a long time
this other part is the part when many people think:
 after this part there will be another part
 this is good
when people think like this they feel something good

(4b) *Weekend*

People in Denmark do not have to work every day of the week. Children do not have to go to school every day of the week. There are two days a week when many people do not work and when children do not go to school. These days are Saturday and Sunday. Many people in Denmark do not work on Saturday and Sunday (e.g. teachers, pedagogues, office assistants).

Some people have to work on Saturday and Sunday sometimes (eg bus drivers, doctors, waiters). When this is the case, these people can stay at home on another day (e.g. Monday or Wednesday).

The precise vocabulary of a ‘minimal language’ depends on the field of application but is generally around 250-300 well-chosen words. In our project "Danish in the Making", we are creating a ‘minimal Danish’ (that we call stepping stone Danish) as a metalanguage for DSA teaching inspired by Sadow's work (2019) with *The Australian Dictionary of Invisible Culture for Teachers*.

In the Danish in the Making project (see below), we have used this minimal Danish to explain cultural keywords (such as *hygge*, *fælleskab*, *janteloven*,

ligestilling and many others) in a way which is accessible to newcomers to Denmark. At the same time, we are elaborating cultural scripts with some of the most salient Danish communicative norms, for example scripts about thanking (*tak for sidst, tak for mad*, etc.) or about how to address your colleagues or your boss at work.

The Danish in the Making project

The research project *Danish in the Making. Intercultural pragmatics for learners and teachers of Danish as a second language*³⁹ presented here aims to address the oversight of migrant and refugee language learning needs in second language contexts in Denmark. At the intersection of intercultural pragmatics and language learning, the project investigates the best ways to identify and explain aspects of communicative culture (social values, communicative styles, and cultural keywords) that are embedded in Danish to make them accessible for DSA learners and teachers. We do so by applying the minimal languages approach described above for the creation of a cultural dictionary of Danish (called *Dansk sprog og kultur i brug — danSKiB*), a freely available learning online resource which includes descriptions of chosen elements of Danish communicative culture, examples of language use and pedagogical activities for the DSA classroom. In order to produce a resource which is relevant and useful for the DSA context, we base our work on an extensive teacher and learner cognition study, including classroom observations, a questionnaire and interviews with both DSA teachers and learners. During the development of our product, we test the drafts likewise with teachers and learners. The purpose of the teacher and learner studies is to map the communicative needs of newcomers in Denmark as well as the teachers' needs regarding appropriate teaching materials. The testing is a guarantee that our materials meet the target group's expectations.

The online resource contains entries grouped in different categories, which reveal central aspects of Danish culture and of life in Denmark, such as child raising, the workplace, health, education, social life, democracy, the environment, and many more. For each of these categories, there are a number of entries, containing: a) descriptions of a term or a communicative norm (e.g. *madpakke* [lunchbox], *at tage initiativ på arbejde* [to take initiative at work]); b) notes, which add less essential information or clarify nuances in different contexts; c) 'scenario examples', i.e. constructed examples which in simple words show a situation where the word is used or show the communicative norm in action (e.g. *Sara tager altid initiativ til at præsentere nye ideer under*

³⁹ The project is financed by the Velux Foundation. See: <https://veluxfonden.dk/en/projekt/danish-making-intercultural-pragmatics-learners-and-teachers-danish-second-language>

møder. Hun får ros af sin chef på grund af det. [Sara always takes the initiative to present new ideas during meetings. She gets praised by her boss because of it.]; d) authentic examples from the internet, which are often more complex, but target the more advanced learners. For each category, we include a series of classroom activities, which include elements of both interaction and reflection. Figure 1 shows a partial screenshot of the entry for *det er vigtigt at lege*, belonging to the category “child raising”.

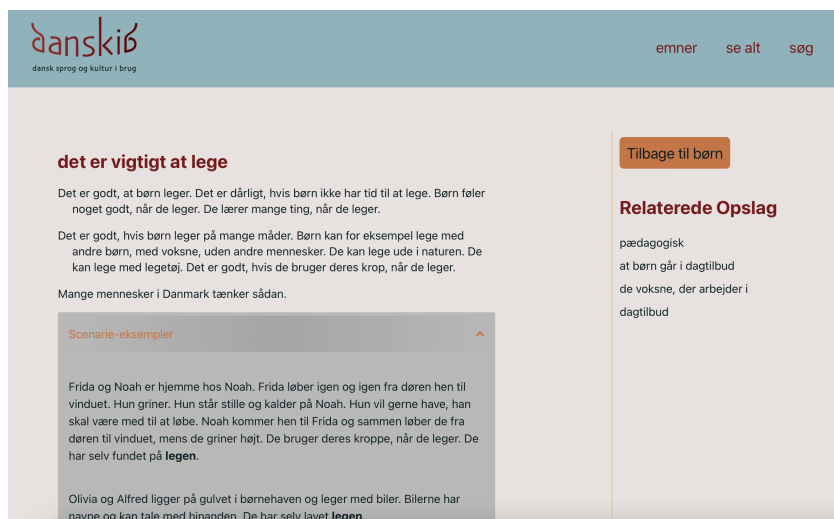


Figure 1: Screenshot from the in-progress *danSKiB* website showing the entry for *det er vigtigt at lege* [it is important to play]

In addition to the online database, we hope that our project will contribute to improving teacher competences in teaching and explaining invisible aspects of culture such as communicative styles and values, which all L2 learners need to master to successfully interact in their new environments, using the technique of the minimal language approach. For that purpose, we will offer a series of free training workshops for DSA teachers.

Applications to other languages

Even though our project focuses on DSA, the results of this research are also applicable to other second language teaching contexts and to foreign language teaching contexts. Previous work from within the NSM and minimal languages approach has already proposed similar applications for French (Peeters, 2013, 2021, 2024), Spanish (Barrios Rodríguez, 2020), and English

(Sadow, 2021; Bullock, 2021). While each of these projects has had its own challenges and adaptations, the principles of using reductive paraphrase applying a well-chosen minimal language vocabulary has proven to be useful for language learners each time.

In the long-term vision of the Danish in the Making project, the plan is to expand both the product and the teacher workshops to other language groups within the Danish and Scandinavian school systems, such as Spanish, French, and German. Danish was a practical language to start with, as there is a lack of dictionary materials aimed at learners of Danish, and there is extensive existing work on Danish cultural keywords and scripts within the NSM framework — particularly through the work of Carsten Levisen and his students. The existing NSM descriptions were quality assessed, updated, improved and supplemented by new original work that “fills the gap” in the existing analytical work.

For a Danish (or Scandinavian) educational context, the current Danish materials can be used as a starting and contrastive point for the second languages taught. For example, the Danish entry for *fælleskab* [society/community] could be used in a French language classroom in Denmark to compare to the French *société* [society/community]. The Danish entry alone can be used to create a starting point for where students think a difference might be and how that might affect their understanding. A comparable entry for the French word could be written by the class to consolidate that discussion. An entry from a similar dictionary for learners of French could also then be used to continue the discussion and to highlight and consider stereotypes which speakers of both languages may have. The minimal languages approach means that these kinds of entries would be effective whether they were written in the students first language (e.g. Danish) or in their L2 (i.e. French).

Of course, this idea can be expanded to any and all language pairings. At this stage, there are not enough resources to provide all language pairings with the depth of materials development as is emerging in the Danish in the Making project, but the minimal languages approach at the heart of such dictionaries is a tool for all teachers, which can be used regardless of the existence of written materials. As such, this project will also offer workshops in using minimal languages and creating reductive paraphrase in second language classrooms for teachers of all foreign languages. In this way, teachers can develop the skills to explain intercultural pragmatics with clarity, and in an accessible way for learners of all levels.

Final remarks

In this article, we have presented our efforts to include more intercultural pragmatics (including both aspects of pragmalinguistics and sociopragmatics)

to the language classroom to help promote learners' intercultural communicative competence. Our present work focuses on Danish as a second language, where we are developing novel and freely available teaching materials based on the minimal languages approach. Our intention for the future is to expand this work to comprise other languages taught in the Scandinavian school context. We hope that this brief presentation can inspire colleagues who might be interested in joining us and contributing to this work. For more information on our project, see our website: <https://cc.au.dk/danish-in-the-making>.

References

- Ambjørn, L. (2015). Interpersonel nærhed i hverdagssamtalen. Forslag til inkorporering af en interkulturel dimension i spanskundervisningen på det gymnasiale niveau. *Rodrigo* 135, 46–60.
- Barrios Rodríguez, M. A. (2020). Minimal and inverse definitions: A semi-experimental proposal for compiling a Spanish dictionary with semantic primes and molecules. In L. Sadow, B. Peeters & K. Mullan (Eds.), *Studies in ethnopragmatics, cultural semantics, and intercultural communication*: Vol. 3. Minimal English (and beyond) (pp. 191–212). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-32-9979-5_10
- Belz, J. A. (2006). At the Intersection of Telecollaboration, Learner Corpus Research, and L2 Pragmatics: Considerations for Language Program Direction. In J. A. Belz & S. L. Thorne (Eds.), *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*, (pp. 207–246). Heinle & Heinle.
- Belz, J. A., & Kinginger, C. (2003). Discourse Options and the Development of Pragmatic Competence by Classroom Learners of German: The Case of Address Forms. *Language Learning* 53, 591–647.
- Bullock, D. (2021). Using Minimal English (Minimal Spanish, Etc.) for Non-circular Learners' Dictionaries. In C. Goddard (Ed.), *Minimal Languages in Action* (pp. 111–137). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64077-4_5
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Christian, D. (2018). Big History meets Minimal English. In C. Goddard (Ed.), *Minimal English for a global world: improved communication using fewer words* (pp. 201–224). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62512-6_9
- van Compernelle, R. A. (2013). Concept Appropriation and the Emergence of L2 Sociostylistic Variation. *Language Teaching Research* 17(3), 343–362.
- van Compernelle, R. A. (2014). *Sociocultural Theory and L2 Instructional Pragmatics*. Multilingual Matters.
- Crystal, D. (2018). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Diget, I. S. (2023). *Minimal Language for Translatable Public Health Messaging: Mapping the Terrain*. [PhD Thesis, Griffith University].

- Fernández, S. S. (2016). Possible contributions of Ethnopragmatics to second language learning and teaching. In S. Vikner, H. Jørgensen & E. van Gelderen (Eds.), *Let us have articles betwixt us* (pp. 185–206). Dept. of English, School of Communication & Culture.
- Fernández, S. S. (2019). Using NSM and "minimal" language for intercultural learning. In L. Sadow, B. Peeters & K. Mullan (Eds.), *Studies in ethnopragmatics, cultural semantics and intercultural communication: minimal English (and beyond)* (pp. 13–32). Springer. <http://978-981-32-9979-5>
- Fernández, S. S., & Goddard, C. (2020). Una aproximación al estilo comunicativo de cercanía interpersonal del español a partir de la teoría de la Metalengua Semántica Natural. *Pragmática Sociocultural*, 7(3), 469–493. <https://doi.org/10.1515/soprag-2019-0022>
- Fernández, S. S., & Levisen, C. (2024). At sige tak på dansk: En minimalsprogstilgang til interkulturel pragmatik i dansk som andetsprog. In S. Dimova, S. Larsen & J. Mortensen (Eds.), *Sprog på dagsordenen/Languages on the Agenda: Festskrift til Anne Holmen* (pp. 153–170). Københavns Universitet. https://cip.ku.dk/udvikling-og-forskning/forskning/studier_i_parallelsproglighed/C18.pdf
- Goddard, C. (Ed.) (2006). *Ethnopragmatics: Understanding discourse in cultural context*. Mouton de Gruyter.
- Goddard, C. (2018). *Ten lectures on natural semantic metalanguage: Exploring language, thought and culture using simple translatable words*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004357723>
- Goddard, C., Vanhatalo, U., Hane, A. A., & Welch, M. G. (2021). Adapting the Welch Emotional Connection Screen (WECS) into Minimal English and Seven Other Minimal Languages. In C. Goddard (Ed.), *Minimal Languages in Action*, (pp. 225–264). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64077-4_9
- Goddard, C., & Wierzbicka, A. (2004). Cultural scripts: What are they and what are they good for. *Intercultural Pragmatics*, 1(2), 153–166. <http://doi.org/https://doi.org/10.1515/iprg.2004.1.2.153>
- Ishihara, N., & Cohen, A. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet*. Pearson Education Limited.
- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage Pragmatics*. Oxford University Press.
- Kinginger, C. (2008). Language Learning in Study Abroad: Case Studies of Americans in France. *The Modern Language Journal*, 92, 1–124.
- Kinginger, C., & Farrell, K. (2004). Assessing Development of Meta-Pragmatic Awareness in Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10(2), 19–42
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Routledge.
- Levisen, C., Fernández, S. S., & Hein, J. (2022). Cognitive Cultural Semantics: A Nordic guide to Natural Semantic Metalanguage (NSM). *Scandinavian Studies in Language*, 13(1), 1–38. <https://tidsskrift.dk/sss/article/view/135133/179897>
- Levisen, C., & Ye, Z. (2024). *The Cultural Pragmatics of Danger*. John Benjamins.
- McConachy, T. (2018). *Developing Intercultural Perspectives on Language Use*. Multilingual Matters.
- Morollón Martí, N. (2019). Consideraciones didácticas orientadas al desarrollo de la conciencia intercultural a través de la reflexión metapragmática en el aula de ELE. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 7(2), 120–153. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v7i2.673>

- Morollón Martí, N., & Fernández, S. S. (2016). Telecollaboration and Sociopragmatic Awareness in the Foreign Language Classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 34–48. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1138577>
- O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. Langenscheidt.
- Peeters, B. (2007). Australian perceptions of the weekend: Evidence from collocations and elsewhere. In P. Skandera (Ed.), *Phraseology and culture in English* (pp. 79–107). Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110197860.79>
- Peeters, B. (2013). Language and Cultural Values: Towards an applied ethnolinguistics for the foreign language classroom. In B. Peeters, C. Béal & K. Mullan (Eds.), *Cross-culturally speaking, speaking cross-culturally* (pp. 231–259). Cambridge Scholars Publishing.
- Peeters, B. (2021). From Cultural to Pedagogical Scripts: Speaking Out in English, French, and Russian. In C. Goddard (Ed.), *Minimal Languages in Action*. (pp. 171–193). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64077-4_7
- Peeters, B. (2024). *Langue, culture et valeurs: Vers une ethnolinguistique appliquée et applicable* [L. Sadow, K. Mullan & C. Béal, Eds.]. L'Harmattan.
- Pozzo, M. I., & Fernández, S. S. (2008). La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo. *Diálogos Latinoamericanos* 14, 99–127.
- Sadow, L. (2018). Can cultural scripts be used for teaching interactional norms?. *Australian Review of Applied Linguistics*, 41(1), 92–117.
- Sadow, L. (2019). *The Australian Dictionary of Invisible Culture for Teachers*. ausdict.translatableenglish.com
- Sadow, L. (2021). Standard Translatable English: A Minimal English for teaching and learning invisible culture in language classrooms. In C. Goddard (Ed.), *Minimal Languages in Action* (pp. 139–169). Palgrave Macmillan.
- Sadow, L. & Fernández, S. S. (2022). Pedagogical semantics: NSM applications to language learning and teaching. *Scandinavian Studies in Language*, 13(1), 53–66.
- Wierzbicka, A. (2006). *English: Meaning and culture*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195174748.001.0001>

”Det blir liksom roligare”: Autentiskt material för motivation och delaktighet i grundskolans spanskundervisning

Berta Gonzalez Guarro¹, Klara Hansson¹,
Maria Håkansson Ramberg² och Fredrika Nyström²
¹Uppsala kommun, ²Uppsala universitet

Abstract

This pedagogical research-based development project (*forsknings- och utvecklingsprojekt*) was conducted within the context of Spanish as a modern language in Swedish lower secondary school. Given a struggle with students' lacking motivation, the present study investigated whether motivation could be increased when students more clearly see the connection between language studies and the out of-school language use, for example through the use of brochures, restaurant websites and social media. Over a six-month period, teaching was developed around authentic materials, and data on students' motivation was collected through student surveys and focus group interviews among 48 students in three Spanish groups.

The results showed that students' motivation was positively influenced by the project. Participants reported that the learning activities with authentic material were perceived as more motivating and led to enhanced learning than with ordinary textbooks alone. Furthermore, they saw a clearer connection between the teaching and the culture of Spanish-speaking countries, and perceived the teaching as more genuine and realistic. The students also appreciated being able to choose between different tasks and to be able to influence the content of the teaching. Another important result is the students' perception of not having worked as much with the course books as they actually had, but in combination with other materials. The use of authentic materials can thus contribute to increase students' motivation and perceptions of involvement in Spanish teaching and learning.

Keywords: motivation, authenticity, teaching and learning languages, Spanish, young learners

Inledning

Motivation är en avgörande faktor för framgångsrikt lärande, inte minst när det gäller att lära sig ett nytt språk eller att fortsätta med redan påbörjade språkstudier (Cardelús, 2015; Henry, 2012; Österberg, 2008). Likaså har studier visat att elevers motivation ökar när de genom lärandeaktiviteter i klassrummet kan se sig själva som framtida användare av ett språk (Rocher Hahlin, 2020). Att lära sig ytterligare språk utöver engelska är däremot inte en självklarhet för många elever och bristande motivation är idag en utmaning i undervisningen i moderna språk. I spanskämnet kan motivationen vara låg på grund av att eleverna sällan möter spanska utanför klassrummet och saknar koppling mellan språkstudierna och verkligheten utanför skolan. Samtidigt understryker språkpolitiska dokument (t.ex. EU-kommissionen, 2008; Skolverket, 2022b) vikten av kunskaper i flera språk. Såväl studier som rapporter framhäver att användning av autentiskt material baserat på elevernas intresse kan öka motivationen i moderna språk (Rocher Hahlin, 2020; Skolinspektionen, 2022). Trots en ökad medvetenhet om betydelsen av att skapa engagemang och använda relevanta lärandeaktiviteter i klassrummet finns få studier, särskilt från grundskolan, som undersökt hur autentiska resurser kan göra språkundervisningen mer verklighetsförankrad och motiverande för elever.

Detta projekt avser att bidra med kunskap om hur lärandeaktiviteter med autentiskt material kan påverka elevers motivation och hur elever upplever arbetet med sådana lärandeaktiviteter i spankundervisningen.

Bakgrund och tidigare forskning

Under senare år har det skett en ökning av forskning som undersöker elevers motivation att lära sig främmande språk i en svensk skolkontext (Cardelús, 2015; Finndahl, 2023; Henry, 2012; Rocher Hahlin, 2020; Sayehli m.fl., 2022). Föreliggande projekt ska förstås i ljuset av tidigare undersökningar som utforskar betydelsen av språkinlärares självbild (*L2 self*). Begreppet *L2 self* (Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ushioda, 2021) definierar hur språkinlärare visualiserar ett framtida jag där de kommer att vara talare av ett nytt språk, där *L2* betyder de/t nya språk som inlärare lär sig efter sitt modersmål, även kallat förstaspråk, *L1* (Ortega, 2014). Dörnyei och Ushioda (2021) utvecklade en modell där den språkliga självbilden är uppdelad i tre dimensioner, kallad *the L2 motivational self system*. De två inre dimensionerna, *the ideal L2 self* och *the ought to L2 self* kan mycket förenklat beskrivas som de sätt på vilka inläraren identifierar sig med det nya språket och språkgemenskapen samt de drivkrafter som då kopplas till att lära sig det. I modellen blir språkkunskaperna å ena sidan något som inläraren vill ha eller önskar att andra har (*ideal*) eller å andra sidan något som inläraren anser att hen eller andra bör

ha (*ought to*). Ju tydligare självbilder, desto starkare motivation, enligt Dörnyei och Ushioda (2021). Den tredje, yttre, dimensionen *the learning experience* belyser att den språkliga självbilden inte bara är en produkt av individuella ansträngningar utan också formas av faktorer relaterade till inlärningskontexten, t ex klassrumsmiljö och undervisningsdesign.

Ett grundantagande är att eftersom språkliga självbilder är dynamiska och kan förändras, så kan de också stimuleras för att påverka självbilden i en positiv riktning, mot ett *ideal L2 self*. Flera studier har använt *L2 motivational self system* som teoretiskt ramverk för att förstå och undersöka elevers motivation inom moderna språk (Rocher Hahlin, 2020; Sayehli m.fl., 2022). I en interventionsstudie undersökte Rocher Hahlin (2020) vilken påverkan klassrumsaktiviteter hade på elevernas ideala självbild och motivation att lära sig franska. Resultatet visar att val och design av klassrumsaktiviteter kan påverka elevers språkliga självbild i en positiv riktning. Vidare betonas inom motivationsforskningen (Deci & Ryan, 2000) behovet av autonomi och vikten av att elever ges möjlighet att påverka sin inlärnin, t.ex. genom att välja arbetssätt eller uppgifter (jfr Finndahl, 2023).

Även om begreppet *autenticitet* kan kopplas till en upplevelse av engagemang och meningsfullhet som sker mellan elev och lärare i klassrummet (van Lier, 2014), relaterar det vanligtvis till olika slags material eller uppgifter (Gilmore, 2019). Inom det kommunikativa paradigmet betraktas användning av autentiskt material som en grundprincip för att främja elevers förmåga att använda språket i verklighetsnära situationer (Little m.fl., 1989), men det saknas en enhetlig definition av begreppet. Forskare har använt sig av olika definitioner beroende på om fokus ligger på källa, syfte, form, mottagare eller kontext. Det kan handla om material som är skapat av modersmålstalare (Porter & Roberts, 1981), ett material som är obearbetat och skapat utan ett pedagogiskt syfte (Hellström, 1990) eller ett stycke verkligt språk som är producerat av en verklig författare för en verklig publik med ett verkligt budskap (Morrow, 1977). Lärare kan, avhängigt syfte, välja ut lämpligt autentiskt material för undervisningen för att utveckla elevers olika kommunikativa förmågor (Gilmore, 2007). Berardo (2006, s. 63) presenterar särskilda kriterier för val av autentiskt material för språkundervisning, nämligen innehållets relevans för elevernas intressen och behov, materialets praktiska tillämpning i undervisningen samt materialets språkliga svårighetsgrad i relation till elevernas språkliga nivå. I föreliggande studie definieras autentiskt material som *material producerat i en målspråkskontext utan pedagogiskt syfte* och vi utgår från Berardos kriterier (Berardo, 2006) för att bedöma materialets relevans, användbarhet och lämplighet för elevernas språkliga nivå.

Senare års forskning har visat att användning av autentiskt material i undervisningen kan ha positiva effekter på elevers språkinlärnin. Studier har också visat att autentiskt material kan öka elevers motivation genom att undervisningen upplevs som mer relevant, intressant och verklighetsnära

(Rocher Hahlin, 2020), främjar kulturell förståelse (Kim, 2015) samt exponerar eleverna för en mer varierad och komplex språklig input, vilket i sin tur kan bidra till att de utvecklar sitt språk (Namaziandost m.fl., 2022). Däremot finns en risk att autentiskt material kan ha en alltför hög språklig svårighetsgrad och därmed vara mer komplext och utmanande för elever än traditionellt kursmaterial (Peacock, 1997). Det är därför av vikt att använda material som är anpassat till elevernas nivå och intressen (jfr Dörnyei, 1994) för att ge eleverna förutsättningar att använda och ta till sig materialet. Det råder emellertid olika uppfattningar om vilken nivå som är lämplig för att autentiskt material ska kunna användas i språkundervisning. Medan vissa forskare hävdar att det enbart bör användas för elever som har kommit långt i sin språkutveckling (Richards, 2006), anser andra att det bör introduceras redan på nybörjarnivå för att vänja eleverna, exempelvis vid egenskaper i autentiskt tal som dialekt (Field, 1998) eller förståelse av ord i litterära texter (Marx Åberg, 2014).

Även om flera studier alltså pekar mot att användning av autentiskt material kan ge positiva effekter, till exempel att elevers motivation ökar när de kan se sig själva som framtida användare av ett språk (Rocher Hahlin, 2020) och att yngre elever är mer aktiva och engagerade när de inte arbetar i läromedlet (Belet Boyaci & Güner, 2018; Masood & Farooq, 2013), varnas också för nackdelar, främst att autentiskt material kan påverka elevers motivation negativt om det är alltför svårt (Peacock, 1997). Få studier har emellertid undersökt kopplingen mellan lärandeaktiviteter med autentiskt material och elevers motivation i språk, eller visat på hur ett sådant arbete kan se ut i praktiken.

Syfte och frågeställningar

Syftet med projektet⁴⁰ är att undersöka om motivationen hos elever att vilja lära sig spanska ökar genom användning av autentiskt material i undervisningen. Mot bakgrund av detta har följande frågeställningar formulerats:

1. Hur påverkas elevers motivation och ideala språkliga självbild kopplad till spanska av lärandeaktiviteter med autentiskt material?
2. Hur beskriver eleverna arbetet med sådana lärandeaktiviteter?

⁴⁰ Projektet har tidigare beskrivits i en rapport publicerad på Uppsala kommuns hemsida (se Gonzalez Guarro & Hansson, 2023).

Metod och material

Projektet innehåller en intervention i form av lärandeaktiviteter baserade på autentiskt material som genomfördes på två grundskolor under ett drygt halvår. Den ena skolan var en centralt belägen i en större stad medan den andra låg i en mindre tätort. Detta urval möjliggjorde jämförelser av mellan de två skolorna. I nedanstående avsnitt redovisas metoder för datainsamling, urval och analys.

I projektet fick spanskelever i årskurs nio använda autentiskt material under lektionerna på ett strukturerat sätt i fyra olika aktiviteter. Dessa aktiviteter genomfördes med 48 elever ur tre spanskgrupper. Arbetet avgränsades till att gälla årskurs nio, eftersom det var intressant att se om dessa elever kunde öka eller behålla sin nivå av motivation, med tanke på hur många elever som inte fullföljer sina språkstudier eller väljer att läsa ett annat språk på gymnasiet (Cardelús, 2015; Skolinspektionen, 2010; 2022).

Fyra aktiviteter skapades med utgångspunkt i läromedlet i spanska. Valet av material till aktiviteterna utgick från styrdokumentens kommunikativa språksyn som beskriver att kommunikationens innehåll ska utgå från för eleverna välbekanta ämnesområden, vardagliga situationer samt sociala relationer i olika kontexter där språket används (Skolverket, 2022a). Materialet skulle dessutom finnas tillgängligt digitalt för att knyta an till det dagliga livet i målspråksländerna, t.ex. webbsidor för restauranger, sociala medier och annonser. Varje aktivitet tog mellan två och fyra lektioner att genomföra och hade följande teman: 1) Att gå på restaurang (se figur 1), 2) Loppmarknader och second hand-annonser, 3) Att följa en känd person på Instagram, 4) Lägerskolor i Spanien. Nedan ses exempel på material som hör till aktivitet 1, "Att gå på restaurang".



Figur 1: Aktivitet 1

Materialet till undersökningen härrör från tre olika källor: enkäter (före och efter interventionen), exit tickets⁴¹ och intervjuer. Före och efter interventionen undersöktes elevernas motivation med hjälp av en enkät (elva slutna frågor, likertskala 1–6), dels i relation till elevernas språkliga självbild kopplad till spanska, dels deras inställning till spanska i skolan och på fritiden.

Enkätfrågorna formulerades utifrån Rocher Hahlins avhandling (2020) och utformades främst för att försöka få svar på den första frågeställningen (se bilaga 1). Efter varje genomförd aktivitet besvarade alla elever exit tickets bestående av två slutna och två mer öppna frågor gällande aktiviteternas svårighetsgrad och användbarhet. Samtliga deltagande elever i projektet svarade på de båda enkäterna (före och efter interventionen) samt lämnades respons genom exit tickets. När samtliga aktiviteter var utförda, skapades två fokusgrupper med elever, fyra elever med olika kunskapsnivåer och inställning till ämnet från varje skola, för intervjuer (se bilaga 2). För att ge deltagarna större möjlighet att utveckla sina tankar och tala mer utförligt, genomfördes semistrukturerade intervjuer (jfr Denscombe, 2018), som sedan transkriberades.

⁴¹ Exit tickets är en formativ bedömningsmetod där elever genom att besvara korta frågor kan ge läraren information om elevernas tankar och förståelse för det som undervisats (William & Leahy, 2015).

Kvantitativa data från enkäterna analyserades genom statistiska beräkningar och jämförelser. I analysen betraktas svar mellan punkt 1 (inte alls) och punkt 3 (i ganska låg grad) som negativa svar och mellan punkt 4 (i ganska hög grad) och punkt 6 (i mycket hög grad) som positiva svar. Kvalitativa data från intervjuerna och de öppna svaren i exit tickets analyserades genom en induktiv innehållsanalys där elevernas svar sorterades i olika tematiska kategorier: autenticitet, användbarhet och relevans, språkkunskaper, arbetssätt och design samt intresseväckande ämnen. Kategorierna kodades även i negativa respektive positiva svar.

Projektet har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017). Samtliga elever samt deras vårdnadshavare har skrivit under en samtyckesblankett och informerades om att deltagandet var frivilligt och när som helst kunde avbrytas. Inga personliga uppgifter samlades in och såväl inspelat material som digitala enkätsvar samt analoga exit tickets förvarades utan tillgång för obehöriga. För att kunna inkludera så många elever som möjligt i projektet fick alla elever i de tre grupperna som så önskade delta.

Resultat

Nedan redovisas undersökningens resultat från enkätdata (kvantitativa resultat) samt från data från intervjuer och exit tickets (kvalitativa resultat). För tydlighetens skull följer resultatdelen projektets frågeställningar.

Påverkan på elevernas motivation och språkliga självbild kopplat till spanska

Enkätsvaren rörande elevernas språkliga självbild presenteras här först i relation till den språkliga självbilden med sikte på framtiden och därefter i relation till spanska som skolämne. Nedan sammanfattas de centrala resultaten från enkätundersökningen och kompletteras med elevsvar från intervjuerna om elevernas självbild och motivation. Redovisningen av frågorna (se bilaga 1) kopplande till elevernas ideala språkliga självbild presenteras i tabell 1:

Enkät	Enkät före aktiviteterna		Enkät efter aktiviteterna	
	negativa svar	positiva svar	negativa svar	positiva svar
Fråga 1	37,2	62,8	36,9	63,1
Fråga 2	88,7	11,3	84,8	15,2
Fråga 3	22,8	77,2	10,9	89,1
Fråga 4	43,9	56,1	47,7	53,3
Fråga 5	47,7	52,3	43,4	56,6

Tab. 1: Enkätresultat i procent kopplade till elevernas språkliga självbild

Resultatet i tabellen visar på såväl positiva som negativa resultat. I analysen av elevernas självbild med sikte på framtiden är skillnaderna små mellan mättillfällena, men överlag kan en positiv tendens ändå skönjas där eleverna ser sig som framtida användare av spanska. Ett exempel är påståendet *Jag ser mig själv som en person som reser i spanstalande länder* där andelen elever som gav positiva svar ökade från 77,2 % till 89,1, % mellan första och andra mättillfället. Eleverna uppgav dessutom i intervjuerna också att de ser nytta av aktiviteter med autentiskt material och att det leder till att deras språkliga självbild som framtida språkanvändare förstärks. Vidare var flertalet elever positiva till huruvida de själva och andra kan se på dem som spanstalande personer i framtiden, och andelen ökade också mellan mättillfällena. Även om enkätsvaren tyder på att eleverna hade svårt att se sig själva som en person som arbetar eller studerar i ett spanstalande land i framtiden så ökade andelen positiva svar från 11,3 % till 15,2 %. Däremot visar resultatet på en minskning av andel positiva svar beträffande att eleverna lätt kan föreställa sig situationer utomlands eller i Sverige där de skulle kunna använda spanska

I tabell 2 nedan redovisas svaren på frågorna kopplade till spanska i skolan och på fritiden (se bilaga 1):

Enkät	Enkät före aktiviteterna		Enkät efter aktiviteterna	
	negativa svar	positiva svar	negativa svar	positiva svar
Fråga 6	68,2	31,8	65,3	34,7
Fråga 7	54,6	45,4	50	50
Fråga 8	38,6	61,4	39,1	60,9
Fråga 9	15,9	84,1	19,5	80,5
Fråga 10	43,2	56,8	41,3	58,7
Fråga 11	38,6	61,4	40	60

Tab. 2: Enkätresultat i procent kopplade till spanska i skolan och på fritiden.

I likhet med tidigare sammanställning visar resultatet i tabell 2 såväl positiva som negativa resultat. Vad gäller resultatet på frågorna som relaterar till spanska nu i skolan och på fritiden visade svaren i huvudsak i positiv riktning. Framför allt är en hög andel av svaren kring spanska i skolan redan vid det första mättillfället positiva, till exempel för *Jag tycker att det är värt att lägga ner studietid för att bli bättre på spanska, Jag är fortfarande nöjd med mitt språkval spanska*, samt *Jag känner mig motiverad att lära mig mer spanska*, trots att andelen positiva svar minskade något mellan de två mättillfällena. Ett mer negativt resultat rörde elevernas intresse för spanskspråkig film, musik och andra medier utanför klassrummet, där inställningen var negativ vid båda enkättillfällena, trots att en liten uppgång kunde skönjas vid det andra mättillfället, från 68,2 % till 65,3 %.

En ökad andel elever gav däremot positiva svar till påståendena om spanska som ett viktigt skolämne samt att de vill fortsätta sina spanskstudier på gymnasiet. Värt att notera var att fler elever valde det mest negativa respektive mest positiva alternativet beträffande framtida gymnasiestudier i spanska samt att resultatet tydligt skiljde sig mellan skolorna. Fler elever var positiva till att fortsätta sina spanskstudier i den större staden än i den mindre tätorten.

Eleverna uppgav dessutom i intervjuerna att de hade blivit mer motiverade genom projektet och såg en koppling mellan motivation och autenticitet. En elev uttryckte att motivation ökade på *ett bra sätt* eftersom hen fick *en vilja att ta upp språket igen som man kanske tappade när det bara var att lära sig grammatik* för att grammatik kändes *väldigt upprepande och tråkigt och då kan man tappa lusten*. En annan beskrev hur motiverande det var att *se hur mycket man faktiskt kunde* och för att *det blev roligare att faktiskt se det på ett riktigt läger* i stället för att jobba med boken. Vidare berättade eleverna att de tycker sig minnas och lär sig spanska bättre när det är roligt. Avslutningsvis uttryckte ingen elev att det var tråkigt att jobba med autentiskt material.

Elevers beskrivning av arbetet med lärandeaktiviteterna

Eleverna fick även ge sin syn på hur arbetet med lärandeaktiviteterna fungerade i klassrummet. Analysen av data från intervjuer och exit tickets redovisas nedan och är strukturerade i de teman som identifierats i analysen. Dessa teman är till viss del överlappande eller har flera inbördes kopplingar.

Autenticitet

Eleverna uppskattade att arbeta med autentiskt material eftersom de tyckte att de lärde sig mer om spanskspråkig kultur och såg en tydligare koppling mellan skolan och den spanstalande världen. Till exempel uppgav de att man fick lära sig om *en kändis i Spanien, om olika slags restauranger, när spanska människor äter och olika maträtter på spanska och restauranger, lite mer om klädesplagg och hur kläder ser ut i Spanien* eller *kolla på olika campingställen i Spanien*. De upplevde vidare att denna tydligare länk till kulturen gjorde spanskan mer stimulerande, vilket visas i följande intervjuцитat:

”Man liksom kopplar någonting till kulturen i Spanien som man kanske tycker är lite spännande [...] Det blir lite mer spännande samtidigt som man lär sig spanska”. (Elev 1, intervju)

Arbetet med de autentiska aktiviteterna väckte intresse för spanskspråkig kultur och upplevdes spännande. *Riktigt, äkta* och *sant* är några ord som återkommande användes och några elever uppgav att arbetet kändes verkligare än att jobba i boken eftersom de tvingades att sätta sig in i situationen som aktiviteten utgick ifrån.

Användbarhet och relevans

Många elever trodde att de skulle kunna få användning av innehållet, både nu och i framtiden. Flera elever trodde sig få användning av aktiviteten som handlade om att gå på restaurang och en elev uppgav att den sökta informationen var användbar. Andra elever nämnde att de nu hade läst och förstått spanska hemsidor samt lärt sig många nya användbara ord.

Några elever ville kunna kommunicera med spanstalande personer och ansåg att de skulle ha nytta av att kunna spanska t.ex. på semesterresor, även om eleverna inte alltid tycktes ha funderat så mycket över sig själva som framtida spanstalande. Vidare upplevde eleverna att innehållet i aktiviteterna underlättade lärandet eftersom de satte in ord och fraser i ett större och verkligt sammanhang, vilket gjorde att det kändes meningsfullt och användbart.

Språkkunskaper

Lärandeaktiviteterna under projektet bidrog till en positiv språkutveckling enligt eleverna, som själva upplevde att arbetssättet både förenklade och påskyndade inläringen av bl.a. lingvistiska strukturer, vokabulär och uttal. Några elever förklarade också att det var lättare för dem att lära sig genom att sätta begrepp i ett sammanhang i jämförelse med isolerade övningar i läroboken. Eleverna uppskattade också att fokus låg mer på kommunikation och mindre på grammatik eller språkriktighet under projektet och uppgav att de gillade att använda orden utan att tänka så mycket på om det som de säger var helt korrekt eller inte.

Eleverna kommenterade även materialets språkliga svårighetsgrad. Angående den språkliga svårighetsgraden som eleverna tillfrågades om i exit tickets efter varje aktivitet, uppgav eleverna i regel att de tyckte att den språkliga svårighetsgraden var lagom. Trots att en uppgift kunde kännas lite svår lyckades eleverna ändå förstå ganska mycket, vilket stärkte deras självkänsla. Emellertid uppgav några eleverna också att alltför svåra uppgifter kunde få motsatt effekt och leda till trötthet och uppgivenhet.

Arbetssätt och design

I projektet använde eleverna sina språkkunskaper genom att själva söka nödvändig information online och eleverna uppgav att de föredrog att arbeta utan lärobok. Boken upplevdes som upprepanande och tråkig och de tyckte sig göra övningarna i första hand för att bli färdiga och inte för att lära sig spanska.

Särskilt positivt upplevdes autentiskt material som variation och i kontrast till läromedlet, samt att aktiviteterna kunde bli mer intressestyrda. De uttryckte att *det var kul att få möjligheten att välja själv och att få skriva om något kul*, samt att det var bra att *man fick välja vad man ville ha med i sin presentation*.

Även designen på aktiviteterna kommenterades. Eleverna angav att de uppskattade valbarheten i uppgifterna. Den gjorde att de själva kunde välja svårighetsgrad på materialet, vilket var en grundtanke med aktiviteterna. Eleverna uppskattade också att de själva kunde anpassa muntliga och skriftliga framställningar efter sina egna färdigheter i spanska. En annan aspekt av valmöjligheter var att eleverna i viss mån kunde påverka aktiviteterna utifrån sina egna intressen, vilket de såg som något positivt

Främst två aspekter framkommer där eleverna ser nackdelar med arbetssättet och projektets design. Det gäller tekniska aspekter och tidsaspekter. Kritik angående tekniken gällde främst svårigheten att spara bilder, att komma åt en viss webbsida, att informationen hade försvunnit på Internet eller att Internet inte fungerade. Eleverna nämnde även att de skulle vilja ha längre tid på sig, både för förberedelser och genomförande av aktiviteten.

Intresseväckande ämnen

Eleverna talade ofta om projektet i termer av roligt eller tråkigt. De tyckte att det var roligare att arbeta med aktiviteterna än med boken. I intervjuerna förekom för det mesta adjektivet *roligt* åtföljt av orden *fritiden* och *intresse*.

“I alla fall jag personligen tyckte det här var alltså mycket roligare än spanskaböckerna. Jag tyckte det var en mycket roligare uppgift att liksom jobba med det här på det här sättet för att ja, men för mig när vi jobbar med kändisarna, det var det något jag hade intresse för. Det blir liksom roligare helt enkelt.” (Elev 2, intervju)

På frågan om vad som kunde gjorts annorlunda för att göra aktiviteterna ännu mer intressanta och stimulerande, gav eleverna också egna förslag på lektionsaktiviteter som skulle kunna öka motivationen och poängterade då vikten av att hitta ämnen som intresserar elever även utanför klassrummet. En elev kommenterade också att det kan vara bra att utgå från elevernas egna intressen för att nå fram även till dem som egentligen är mindre intresserade av att läsa spanska utan endast gör det för att de måste läsa ett språk.

Slutsatser

Sammantaget visar projektet på positiva effekter av autentiskt material på elevers motivation. Resultaten från enkäterna visar på en positiv tendens på elevernas motivation som sedan förstärks i intervjuerna. I likhet med Rocher Hahlins studie (2020) framkommer det tydligast i intervjuerna att aktiviteterna har stärkt elevernas bild av sig själva som framtida språkanvändare med en vilja att kommunicera med spanstalande personer. De språkliga självbilder

som eleverna i projektet uppvisar kan också kopplas till Dörnyeis modell kring *the ideal L2 self* (de egenskaper som du eller någon annan skulle vilja att du har). Även om eleverna inte alltid såg sig som framtida invånare i ett spanstalande land, så föreställde de sig ändå kunna använda spanska som ett verktyg när de reser, studerar eller arbetar i spanskspråkiga länder. Detta kan tolkas som att deras *ideal L2 selves* har påverkats positivt.

Projektet tydliggör också att den didaktiska designen i språkundervisningen spelar roll. Ett intresseväckande innehåll och möjligheten att välja framstod som viktiga faktorer för eleverna och är nära relaterat till motivation (jfr Deci & Ryan, 2000; Finndahl, 2023). Valbarheten kunde relateras till såväl intresse som hur eleverna genomförde och löste uppgiften. En viktig aspekt i detta sammanhang är att eleverna också uppskattade att kunna välja språklig svårighetsgrad i aktiviteterna. Resultatet bekräftar tidigare studier som poängterar vikten av att välja material på en lämplig nivå (Gilmore, 2007; Peacock, 1997). Vidare upplevde eleverna i studien att projektet med autentiskt material stärkte deras självförtroende genom att ge dem en utmaning som de klarade av. Deras upplevelse av ökat lärande samt en förskjutning av fokus från språkriktighet till kommunikation kan kopplas till studier där autentiskt material visat sig ha en mer varierad och komplex input, vilket stärker språkutvecklingen (jfr Namaziandost, m.fl., 2022).

Eleverna visade i både intervjuer och exit tickets, att de i projektet uppskattade den tydliga kopplingen till spanskspråkig kultur. De kunde se en tydligare koppling mellan skolan och verkligheten, vilket också inspirerade dem att lära sig spanska. Därmed ökade deras engagemang och intresse för ämnet eftersom det kändes mer autentiskt och relevant (jfr van Lier, 2014); mer “riktigt”, “sant” och “verkligt” med elevernas egna ord. Resultatet bekräftar tidigare studier (Peacock, 1997; Rocher Hahlin, 2020) där autentiskt material kan stimulera elevers intresse genom att de ser tydligare länkar mellan undervisningen och målspråkskulturen. Däremot visade enkätresultaten inte att eleverna blivit mer intresserade av exempelvis film eller musik på spanska utanför klassrummet, vilket kan förstås som att den starka preferensen för engelskspråkig kultur som fungerar som en hämsko för att lära sig ytterligare språk (jfr Henry, 2012).

Även om projektet har visat på flera fördelar, innebär arbete med autentiskt material också flera utmaningar. Projektet krävde noggranna förberedelser, exempelvis sökande efter lämpligt material som tar hänsyn till elevernas intresse och språkliga nivå. Den didaktiska designen blir tidskrävande för lärare och därför kan det vara bra att skapa aktiviteter av mer allmän karaktär som kan omarbetas till ett annat tillfälle eller en annan undervisningsgrupp. Eleverna påpekade också tidsaspekten och önskade mer undervisningstid till aktiviteterna med autentiskt material. Utöver detta fanns det tekniska utmaningar som understryker vikten av att exempelvis spara material som ska användas i undervisningen.

Projektet genomfördes under en förhållandevis kort tid vilket kan vara en delförklaring till att enkätresultaten generellt endast visade på små förändringar. Dessutom skulle eleverna vid genomförandet av den andra enkäten genomföra sitt första gymnasieval och det visade sig att flera elever inte skulle fortsätta läsa spanska, vilket kan ha påverkat deras svar. Här visade sig också en skillnad mellan skolorna där elever från skolan på den mindre tätorten inte i lika hög utsträckning såg sig själva som framtida talare av spanska, vilket kan förklaras av att elever från den skolan i högre grad valde yrkesförberedande program utan möjlighet att läsa moderna språk. Resultatet är i linje med tidigare undersökningar där det är vanligare att barn i en större stad eller storstadsnära kommuner väljer en utbildningsväg med ett modernt språk (Granfeldt m.fl., 2021; Krih, 2019; Skolinspektionen, 2022).

Avslutningsvis ansåg eleverna i likhet med andra studier som fokuserat på yngre inlärare (Belet Boyaci & Güner, 2018; Masood & Farooq, 2013) att arbete i läroboken var tråkigt. Eleverna föredrog att arbeta utanför boken och upplevde att de inte arbetade med läroboken, trots att de *också* gjorde just det, vilket är en viktig slutsats. Lärare måste alltså inte välja mellan autentiskt material och lärobok, utan det kan vara motivationshöjande att kombinera båda delarna. Att eleverna sedan fick använda sin skolspanska i ett autentiskt sammanhang, gav dem möjlighet att förstå värdet av kunskaperna i ett verkligt sammanhang.

Litteratur

- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading matrix*, 6(2), 60–69.
- Belet Boyaci, S. D., & Güner, M. (2018). The Impact of Authentic Material Use on Development of the Reading Comprehension, Writing Skills and Motivation in Language Course. *International Journal of Instruction*, 11(2), 351–368.
- Cardelús, E. (2015). *Motivation, attityder och moderna språk: en studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärande av moderna språk* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken*. Studentlitteratur.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273–284.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. L. Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Routledge.
- EU-kommissionen (2008). *Flerspråkighet: en tillgång för Europa och ett gemensamt åtagande*. KOM(2008) 566. Europeiska gemenskapernas kommission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0003>
- Field, J. (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), 110–118.

- Finndahl, I. (2023). *Young students' Language Choice in Swedish compulsory school—expectations, learning and assessment* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.
- Gilmore, A. (2019). Materials and authenticity in language teaching. I S. Walsh & S. Mann (Red.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (s. 299–318). Routledge.
- Gonzalez Guarro, B. G., & Hansson, K. (2023). *Jobba i boken eller inte? Autentiskt material som motivationsfaktor i språkundervisningen: möjligheter och begränsningar*. En projektrapport publicerad för Uppsala kommun.
- Granfeldt, J., Sayehli, S., & Ågren, M. (2021). Trends in the study of Modern languages in Swedish lower secondary school (2000–2018) and the impact of grade point average enhancement credits. *Education Inquiry*, 12(2), 127–146.
- Henry, A. (2012). *L3 Motivation*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Hellström, S. G. (1990). Autenticitet och verklighetsanknytning i språkundervisningen. I Skolöverstyrelsen. *Undervisning i främmande språk. Kommentarmaterial* (s. 137–144). Utbildningsförlaget.
- Kim, H. S. (2015). Using Authentic Videos to Improve EFL Students' Listening Comprehension. *International journal of contents*, 11(4), 15–24.
- Krigh, J. (2019). *Språkstudier som utbildningsstrategi hos grundskoleelever och deras familjer* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Little, D., Devitt, S., & Singleton, D. M. (1989). *Learning foreign languages from authentic texts: Theory and practice*. Authentik.
- Marx Åberg, A. (2014). Positiva läsupplevelser på främmande språk i undervisningen – går det?. *Fokus på språk*, 32, 9–29.
- Masood, A., & Farooq, M. U. (2013). Exploiting authentic materials for developing writing skills at secondary level—an experimental study. *Journal for the study of English linguistics*, 1(1), 21–71.
- Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. I S. Holden (Red.), *English for specific purposes* (s. 13–17). Modern English Publications.
- Namaziandost, E., Razmi, M. H., Ahmad Tilwani, S., & Pourhosein Gilakjani, A. (2022). The impact of authentic materials on reading comprehension, motivation, and anxiety among Iranian male EFL learners. *Reading & Writing Quarterly*, 38(1), 1–18.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144–156.
- Porter, D., & Roberts, J. (1981). Authentic listening activities1. *ELT journal*, 36(1), 37–47.
- Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Richards, J. C. (2006). Materials development and research—making the connection. *Relc Journal*, 37(1), 5–26.
- Rocher Hahlin, C. (2020). *La motivation et le concept de soi: Regards croisés de l'élève et de l'enseignant de français langue étrangère en Suède* [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Sayehli, S., Österberg, R., & Granfeldt, J. (2022). Emotion and motivation in younger learners' second foreign language acquisition. 2022). I V. De Wilde & C. Goriot (Red.), *Second language learning before adulthood: Individual differences in children and adolescents* (s. 203–224). De Gruyter.

- Skolinspektionen. (2010). *Moderna språk, Sammanfattning av rapport 2010:6*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/moderna-sprak/sammanfattning-moderna-sprak.pdf>
- Skolinspektionen. (2022). *Skolans arbete för kvalitet i undervisningen i moderna språk – Undervisning för kommunikativ förmåga* (Diarienummer 40-2020-516). <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2022/moderna-sprak/skolans-arbete-for-kvalitet-i-undervisningen-i-moderna-sprak.pdf>
- Skolverket (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.
- Skolverket (2022b). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk – Grundskolan*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9791>
- van Lier, L. (2014). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Routledge.
- Vetenskapsrådet (2017). *God sed i forskningen*. Ny upplaga. Vetenskapsrådet.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. Natur & Kultur.
- Österberg, R. (2008). *Motivación, aptitud y desarrollo estructural. Un estudio sobre la actuación lingüística en aprendientes suecos de español L2* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

Bilaga 1. Aktiviteter

Enkätfrågor som ställdes före och efter aktiviteterna

Svaren uppgavs på en skala från ”Inte alls” till ”I mycket hög grad”

1. Jag kan se mig själv som en person som kan prata och förstå spanska i framtiden
2. Jag kan se mig själv som en person som jobbar/studerar i ett
3. spanstalande land en tid i framtiden.
4. Jag ser mig själv som en person som reser i spanstalande länder
5. Jag kan lätt föreställa mig situationer, utomlands eller i Sverige, där jag skulle kunna använda spanska.
6. Jag gillar idén att människor omkring mig ser mig som en person som kommer att kunna spanska i framtiden.
7. Jag skulle vilja titta oftare på filmer, lyssna på musik, surfa på nätet osv på spanska utanför klassrummet,
8. Jag tycker att spanska är ett viktigt ämne i skolan.
9. Jag tycker att det är värt att lägga ner studietid för att bli bättre på spanska
10. Jag är fortfarande nöjd med mitt språkval (spanska).
11. Jag vill fortsätta med spanska på gymnasiet.
12. Jag känner mig motiverad att lära mig mer spanska

Bilaga 2

Lappar med frågor som eleverna fick under gruppintervjuerna

1. Vad tyckte ni om detta arbetssätt? Förklara!	2. Var det någon av aktiviteterna som ni tyckte mer om? Vilken och varför i så fall?	3. Känner ni att arbetet med dessa aktiviteter gjorde ämnet spanska mer "verkligt" för er eller inte? Förklara.
4. Vilka skillnader upplever du om du jämför med när vi arbetar mer i spanskböckerna?	5. Hur var det att arbeta med riktiga hemsidor och sociala medier? (innehåll)	6. Hur var svårighetsgraden på språket?
7. Att använda autentiskt material som vi gjort, hur påverkar det er motivation att lära er spanska?	8. Hur har det här arbetssättet påverkat ert intresse att upptäcka mer om den spansktalande kulturen (turism, musik, idrott, mat, mode...)?	9. Hur har aktiviteterna påverkat er när ni tänker på spanska och er framtid? Kan era spanskkunskaper öppna dörrar för er när det gäller studier eller jobb? Berätta hur ni tänker.
10. Hur mycket spanska tror ni att ni kommer att använda i framtiden? Om ni kommer att använda spanska, hur ofta och i vilka sammanhang?	11. Vad skulle vi ha gjort annorlunda för att aktiviteterna skulle ha varit ännu mer intressanta och stimulerande?	12. Vad tror ni är viktigast att tänka på när man vill ge eleverna lust att vilja lära sig mer spanska och lägga mer tid på det?

Bedömningslitteracitet för språklärare i alla ämnen

Helena Reierstam
Stockholms universitet

Abstract

Linguistically heterogeneous classrooms have become increasingly common, which means that more and more teachers meet second language learners, regardless of the subject. One consequence is that more teachers need to be language teachers in a sense, and in assessment students' language abilities come into focus regardless of whether the language is the goal or the means for communicating subject content. Therefore, the importance of developing language proficiency as an integrated part of course objectives in all subjects comes to the fore, something that is also highlighted in the expanded version of the Common European Framework of Reference for Languages, CEFR. Already in the introduction it says that the descriptors for language proficiency now extend beyond the learning of foreign languages to aspects relevant for language teaching across subject boundaries. Developing students' language proficiency, whether it is subject-specific, cross-disciplinary, or a second language, should be one of the primary goals already when planning a course; its content, activities and assessment. Designing assessments that align with course objectives and what has been practiced while considering students' needs and the consequences of the use of assessment outcomes are part of teachers' assessment literacy.

This chapter will start by defining assessment literacy and a brief discussion on how language and content are perceived across disciplines before presenting an assessment literacy framework for a structured approach to assessment. It includes key components such as teachers' views of learning, the students and the purpose, content, format and consequences of assessment. Examples from a couple of disciplines and CEFR descriptors are used to show how teachers can identify content and language before engaging with the assessment process to foster language development and accommodate equitable quality assessment across different subjects among language learners.

Keywords: Teacher assessment literacy, second language learners, language across the curriculum

Inledning

Lärares kompetens att göra genomtänkta och kvalitativa bedömningar hänger samman med lärares bedömningslitteracitet, något som detta kapitel syftar till att synliggöra och utveckla. Bedömning är något som lärare ägnar sig åt hela tiden oavsett om det handlar om att kartlägga elevers färdigheter för planeringen av en kurs, samla underlag inför betygsättning, kommunicera med elever under kursens gång om hur de ligger till i sin kunskapsutveckling eller utvärdera den egna undervisningen. Bedömningar görs med andra ord initialt, under tiden och i slutet av en kurs, men med lite olika syften. I lärares professionella yrkesroll ingår därmed att ha gedigen kompetens inom bedömning, eller med andra ord att vara 'bedömningslitterat'. De flesta håller förmodligen med om att lärares bedömningslitteracitet är en av de viktigaste kompetenserna då det är avgörande för hur väl elever lyckas samt hur rättvisa och rättvisande betygen i slutändan blir. Det har beskrivits som en nyckelkompetens för kvalitet i undervisning, i lärares professionella yrkesroll och inom lärarutbildning (Pastore, 2023).

Detta kapitel kommer att belysa bedömningslitteracitet med särskilt fokus på språk och innehåll, både där språkfärdighet är målet, som exempelvis i kurser i moderna språk, samt i kurser där språk ingår som en integrerad del och utgör ett medel för att kunna kommunicera ämnesinnehåll. I kontext med andraspråkselever kommer elevers språkförmåga att hamna i centrum vid bedömning oavsett om språket är mål eller medel för att kommunicera ämnesinnehåll. Avsaknad av tillräcklig språkfärdighet blir emellanåt ett hinder när elever ska visa på högre grad av kognitiv förmåga och kunnande vilket i sin tur blir ett dilemma för lärare att hantera vid bedömning (Elmeroth, 2017; Reierstam, 2020). Samtidigt innebär den ökande språkliga mångfalden att en förskjutning har skett i diskursen från målspråksideal och 'brist' till att tillvarata elevers hela språkliga repertoar och transspråkande vilket delvis har påverkat synen på språkanvändning och flerspråkighet.

I den nya "CEFR Companion volume", en utökad version av den gemensamma europeiska referensramen för språk, GERS, står flerspråkighet över ämnesgränser i fokus. Redan i introduktionen konstateras att de kvalitativa beskrivningar som finns för olika nivåer av språkfärdighet nu sträcker sig bortom lärandet av moderna språk till aspekter som är relevanta för språkundervisning i alla ämnen (Council of Europe, 2020). GERS kan därmed bli ett verktyg för att bedöma språklig progression överallt där det finns andraspråksinlärare. Den handlingsorienterade synen i GERS fokuserar autentiska situationer snarare än en linjär förutbestämd syn på språkutveckling och vad elever inte kan (Council of Europe, 2020). Den innebär också att fokus flyttas från traditionella former av bedömning i form av vokabulär- och grammatikprov till mer uppgiftsbaserade och interaktiva uppgifter där språkanvändning står i fokus (Beacco m.fl., 2016).

Språk och innehåll finns med i alla ämnen, de är oseparatorbara, och utgör två sidor av samma mynt (Mohan, 1986). Det innebär att alla lärare är språklärare i någon mening, men med olika uppfattning om när språk övergår till att bli innehåll liksom vad som kännetecknar målspråket i den aktuella kursen. Forskning visar att lärare har olika syn på hur språk ska hanteras i undervisning och bedömning, något som delvis kan förklaras med deras ämnesbakgrund. Lärare med en dubbel behörighet att undervisa både språk och ett annat ämne tenderar inkludera aktiviteter som synliggör språket i större utsträckning i ämneskurser (Reierstam, 2020).

Hur språk kan definieras i relation till ämnesinnehåll och hur språkförmåga kan bedömas i olika sammanhang kommer diskuteras i det följande. Kapitlet vilar på en systemisk funktionell lingvistisk syn på språk, där fokus är mer på språkanvändning än på språklig form. Den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) kommer att användas som referens tillsammans med bedömningsteori som ramas in med hjälp av en bedömningslitteracitetsmodell (Reierstam, 2020). Med hjälp av detta ramverk som innehåller konkreta frågor om bedömningars syfte, innehåll, form och konsekvenser kommer kapitlet belysa hur lärare kan synliggöra sin bedömarkompetens på ett systematiskt sätt kopplat till synen på elever och lärande liksom bedömningsteoretiska frågor som validitet, reliabilitet, rättvisa, likvärdighet och relevans.

Vad innebär det att vara bedömningslitterat?

Ordet litteracitet har dykt upp i olika sammanhang och nu i samband med bedömning. Enkelt uttryckt signalerar det en förmåga eller ett kunnande, i detta fall att vara 'kunnig i bedömning'. Begreppet bedömningslitteracitet myntades av Stiggins (1991) och han beskrev det som en grundläggande förståelse för vad som karaktäriserar bedömningar av låg respektive hög kvalitet och att kunna använda bedömning för att hitta lämpliga åtgärder för att hjälpa elever till framgång.

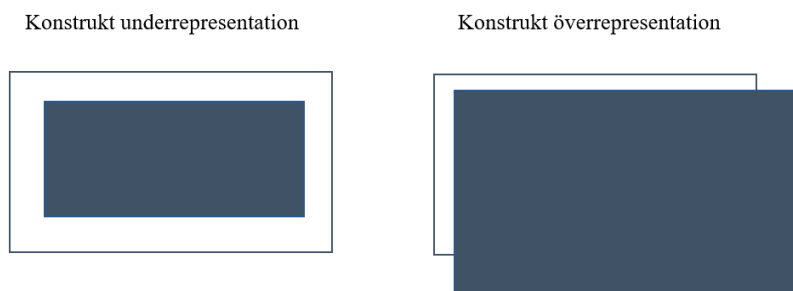
Stiggins (1995) definierar fem nödvändiga komponenter i lärares bedömarkompetens: förståelse för syftet med bedömningen, kunna definiera och lära ut de kompetenser bedömningen avser pröva, välja lämplig bedömningsmetod, avgränsa ett lämpligt urval uppgifter samt medvetenhet om vilka eventuella orättvisor som kan uppstå i samband med bedömningen och undanröja dessa. Xu och Brown (2016) integrerar dessa kompetenser i en modell i flera nivåer där den grundläggande nivån omfattar bl.a. teoretisk förståelse för sitt eget ämnes beskaffenhet, bedömningars varför, vad och hur, betygsättning och poängsättning, bedömningsetik och rättvisa. Den andra nivån innebär medvetenhet om sin egen syn på bedömning och hur den färgas av både individuella upplevelser och kollektiva kontextuella faktorer. Den tredje nivån representerar lärarens bedömningspraktik och den fjärde och sista

nivån lärarens identitet som bedömare. Xu och Brown (2016) beskriver att bedömningslitteracitet uppnås genom en transformativ medvetandeskapande process där läraren rör sig fram och tillbaka mellan dessa nivåer. En bedömningslitterat lärare förstår de nära sambanden mellan bedömning, undervisning och lärande samt reflekterar återkommande över sin bedömningspraktik.

Popham (2011) beskriver att bedömningslitteracitet kan definieras som en individs [lärarens] förståelse för grundläggande begrepp och procedurer som påverkar beslut kopplade till undervisning. Det finns ett antal centrala begrepp som ingår i en professionell bedömdiskurs: *validitet*, *reliabilitet*, *rättvisa*, *likvärdighet* och *relevans*. Den övergripande termen kan beskrivas som *kvalitet*.

Validitet har många ansikten och ersätts ibland med 'giltighet'. Messick (1995) förordade ett utvidgat användande av begreppet som inte begränsas till om ett enskilt prov bedömer det som det avser att bedöma, utan även konsekvenserna av hur resultat används, något som Kane (2013) byggde vidare på. Båda menade att bedömning behöver vila på genomtänkta argument för bedömningars användbarhet där konsekvenser både för enskilda och samhälle vägs in.

I engelskspråkig bedömningskontext görs en distinktion mellan olika typer av rättvisa. Antingen som ett resultat av att *exakt samma* bedömningsform har använts, alternativt att *rimliga och lämpliga* bedömningssätt har använts för att utjämna orättvisor (Kane, 2010), en faktor att tänka på vid anpassningar eller alternativa bedömningssätt. Det inkluderar en medvetenhet om aspekter som kan utgöra ett hot mot kvaliteten och validiteten i en bedömning, vilket ingår i den första grundläggande nivån av bedömningslitteracitet enligt Xu och Brown (2016). Messick (1989) identifierar två sådana hot: *konstrukt-underrepresentation* och *konstrukt-irrelevant varians*, även kallat *konstrukt-överrepresentation*. De är på sätt och vis varandras motsatser. Se figur 1:



Figur 1: Två hot mot valida bedömningar, konstrukt-underrepresentation och konstrukt-överrepresentation (inspirerad av Messick, 1989)

Vid konstrukt-underrepresentation, till vänster i figuren, rör det sig om att bedömningen blivit för snäv (grå ruta i mitten) och inte ger elever möjlighet att visa det som ska bedömas (vit ruta). Det kan handla om ett enskilt prov eller bedömningen under en hel kurs. I en språkkurs kan det exempelvis innebära en obalans mellan förmågor där tonvikt läggs på prov som testar läsförståelse och skriftlig produktion medan hörförståelseprov är sällsynta. I ett ämne kan det handla om att ämneskunskap bedöms genom flervalsfrågor fast kursmålen beskriver förmåga att kunna resonera.

Vid konstrukt-överrepresentation, till höger i figuren, innebär det att något kommer med i bedömningen som egentligen inte har med bedömningens fokus att göra, något 'irrelevant'. Ett exempel är skrivförmåga då det skulle gå lika bra att kommunicera muntligt eller visa kunnandet praktiskt. Ett annat exempel är läsförmåga i uppgifter med långa instruktioner eller texter för att kunna utföra en uppgift. Båda riskerar missgynna elever i läs- och skrivsvårigheter eller språkinlärare. Om skrivförmåga ingår som en del av det som ska bedömas, det vill säga i konstruktet, bör elever ges möjlighet att utveckla aktuell skriftlig genre under kursen för att inte bedömningen ska påverkas negativt. Det är en fråga om rättvisa och validitet vid bedömningen, att alla har fått likvärdiga möjligheter och tillgång till relevant kunskap (Gipps & Stobart, 2009; Kane, 2010; Stobart, 2005).

För att bedömning ska bli rättvis och träffsäker är det viktigt att tänka på elevers olika bakgrund och erbjuda olika sätt för dem att arbeta med kursinnehåll och visa sitt kunnande (Gipps, 1994). Det bör påpekas att det inte finns något perfekt sätt att bedöma. Om vi tror att det existerar något som optimal rättvisa kommer vi att bli besvikna (jfr Bachman & Palmer, 2010; Kane, 2010). Likväl bör vi eftersträva så rättvisa bedömningsprocesser som möjligt och om möjligt erbjuda alternativ och anpassningar, dock med kritisk prövning av vad eventuella anpassningar kan medföra för rättvisande resultat. Vissa anpassningar som förändrar förutsättningarna eller själva konstruktet gör att bedömningar inte blir jämförbara och valida (Abedi, 2008).

Reliabilitet förknippas med stabilitet och konsekvens vid bedömning vilket innebär att resultat kan anses tillförlitliga oaktat vem som bedömer eller när en bedömning görs (Popham, 2009). Gipps (1994) menar att reliabilitet skulle kunna ersättas med 'jämförbarhet', att resultat ska genereras under likvärdiga förhållanden. Begreppen överlappar till viss del där likvärdighet är ett resultat av valida, reliabla och rättvisa bedömningsprocesser. Relevans i bedömning syftar både på form och innehåll. Gipps (1994) talar om "fitness-for-purpose", en förståelse för olika metoders användbarhet. Av utrymmesskäl kommer inte denna text fördjupa innebörden av dessa begrepp mer än så. I det följande fokuseras hur begreppen omsätts i praktiken, men med uppmuntran till alla att fortgående fördjupa sig inom området genom ytterligare läsning, se exempelvis referenslistan i detta kapitel.

Bedömningslitteracitet är en tvärvetenskaplig kompetens som delas av alla lärare, men den är även kontextuell och påverkas av lärares ämnesbakgrund.

Den generiska kunskapen om vad som representerar god bedömningspraktik ska anpassas efter situation och beroende på olika elevers behov. Lärandemålens skiftande fokus i olika ämnen kommer spela in där det alltid ingår någon sorts språklig eller kommunikativ kompetens. Här närmast följer en diskussion om hur språk och innehåll kan betraktas i olika ämnen.

Språk och innehåll som kursmål

I inledningen av det här kapitlet konstaterades att språk och innehåll är separata, men ändå inte separerbara. Bloom och Lahey (1978) delar in språk i tre överlappande komponenter: *innehåll*, *form* och *användning*. Innehållet blir därmed en integrerad del av språket. På motsvarande vis konstaterar Stiggins (1995) att förmåga att resonera, vilket förutsätter språk användning, är sammanbundet med att behärska ämnesinnehåll. Anderson och Krathwohl (2001) benämner fyra kunskapsdimensioner: fakta-, begrepps-, procedur- och metakognitiv kunskap. Stiggins (1995) beskriver att språk och innehåll förenas i den tredje dimensionen procedurkunskap där fakta och begrepp används för att kommunicera förståelse för olika händelser eller förlopp.

Begreppskunskap, även kallad konceptuell kunskap, skapar lite större oenighet. En vanlig missuppfattning enligt Ahl och Helenius (2018) är att begrepp uppfattas som terminologi. Enligt kognitionsvetenskapen innebär begreppskunskap ett systemtänkande, ett särskilt sätt att förstå och tolka fenomen inom en specifik domän. Tillägnandet av begrepp beskrivs ske på flera nivåer där ord får sin innebörd och tillämpning (Allwood & Jensen, 2012). Ahl och Helenius (2021) beskriver hur progression i matematikämnet hänger samman med en utvidgning i begrepps-förståelse och tillämpning. Det första steget där begrepp får mening handlar om situationer innan man kan gå vidare till att beskriva procedurer och samband. I forskning inom samhällsvetenskapliga ämnen konstateras att ämnesspecifika koncept överbryggar gapet mellan idé, erfarenhet och process. Genom att förse elever med utvalda nyckelbegrepp som de kan relatera till varandra får de verktyg för att utveckla ämneskunnandet (Dessen Jankell m.fl., 2021).

I en studie om lärares syn på bedömning i natur- och samhällsvetenskapliga ämnen bland nyanlända elever blev det tydligt att lärare betraktade begrepp som en del av ämnesinnehållet. De sågs som viktiga men svåra för elever vid bedömning, tillsammans med de förmågor som beskrivs i lärandemålen (Reierstam, 2020). I kurs- och ämnesplanerna finns ett syfte, centralt innehåll och betygskriterier för varje kurs som inkluderar kommunikativa förmågor, t ex att kunna beskriva och förklara samband samt visa grundläggande kunskaper om begrepp i biologi, eller utveckla kunskaper i att ställa frågor och analysera samband i geografi. I engelska ska elever kunna använda språket i olika situationer och för olika syften. De ska även kunna hitta strategier för att kommunicera när språket inte räcker till. I ämneskurser benämns detta ibland

som ”hybridspråk”, ett språk på väg mot ämnesdisciplinens specifika diskurs som blandar vetenskapligt språk med vardagsspråk (Jacobsson, 2015), vilket skulle kunna betraktas som ett slags transspråkande.

Den handlingsorienterade språksynen i GERS nya ”CEFR Companion volume” (Council of Europe, 2020) innebär att lärande anses ske i autentiska uppgiftsanknutna situationer. Elever förväntas samarbeta för att lösa uppgifter där receptiva, produktiva och interaktiva färdigheter ingår liksom mediering, förmåga att kunna förmedla och förhandla betydelse och innehåll. Handlingsorienteringen förstärker den instrumentella synen på språkanvändning vilket beskrivs som att inte bara vara lingvistiskt kompetent utan att kunna röra sig mellan olika typer av diskurser och språk för att processa innehåll (Council of Europe, 2020).

Behovet att synliggöra målspråkskompetens i ämneskurser bland andraspråksinlärare har lyfts fram i litteratur (Gibbons, 2009b). Detta utgör även en del av bedömarkompetensen som nämnts tidigare, att tydliggöra lärandemålen. Med inspiration från forskning och innehåll från kurs- och ämnesplaner ges i tabell 1 nedan exempel på hur innehålls- respektive språkliga mål skulle kunna separeras i biologi för årskurs 9 (Skolverket, 2022), se kolumn 1 och 2, och jämföras med GERS språkförmåga för B2-nivå i kolumn 3. I tabell 2 har språk och innehåll separerats på motsvarande vis i ämnet moderna språk steg 4 för gymnasieskolan (Skolverket, u.å.-a) som är den nivå som tar vid efter årskurs 9. Exempelen i tabell 1 och 2 är därmed hämtade från två skolformer för att visa att det språk- och ämnesintegrerade perspektivet är applicerbart i både grund- och gymnasiekurser, men också påvisa att GERS-nivåerna inte är årskursbundna. De språkliga och innehållsliga målen relateras till det som har identifierats som relevant nivå enligt GERS (Council of Europe, 2020), i detta fall B1 och B2, vilket motsvarar självständig nivå. GERS nivåbeskrivningar är översatta från engelska där A är grundläggande, B självständig och C avancerad nivå. Exempelen från biologi och moderna språk är hämtade från betygskriteriet för E, det lägsta godkända betygssteget. Kursiverad text beskriver vad eleven ska kunna göra.

Innehållsmål	Språkliga mål	GERS-nivå och kompetens
Kunskap om miljö och hälsa	<i>För resonemang, framför och bemöter argument</i>	B2, Monolog: <i>Kan göra klara förberedda presentationer med argument för eller emot en ståndpunkt</i> (2020, s. 72) B2, Mediering av koncept: <i>Kan beakta två olika perspektiv och ge argument för och emot</i> (2020, s. 212)
Söker information i ämnet	<i>För enkla resonemang om källors trovärdighet</i>	B2, Läsning för information och argumentation: <i>Kan känna igen när en text innehåller fakta eller försöker övertyga läsaren om något</i> (2020, s. 63) B2, Skriftlig produktion: <i>Kan skriva klara detaljerade texter [...] bedömer information från olika källor</i> (2020, s. 75)

Tabell 1: Innehåll och språk i kursplan i biologi åk 9 och motsvarande GERS-nivå

Språkliga mål	Innehållsmål	GERS-nivå och kompetens
<i>...uttrycker sig [...] enkelt och begripligt samt i någon mån anpassat till syfte, mottagare och situation. ...använder [...] strategier som i viss utsträckning underlättar och förbättrar interaktionen</i>	I interaktion i olika sammanhang...	B1, Samarbete: <i>Kan använda en grundläggande språklig repertoar för att hålla igång ett samtal</i> (2020, s. 101) B2, Talad interaktion: <i>Kan interagera med visst flyt och spontanitet [...] utan att det blir ansträngt för någon av deltagarna</i> (2020, s. 83)
<i>Eleven diskuterar översiktligt på målspråket,</i>	... förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används	B2, Talat språk: <i>Har tillräckligt språk för att kunna ge tydliga beskrivningar, uttrycka synpunkter om de flesta generella ämnen</i> (2020, s. 171)
[innebär hör- och läsförståelse, möjligen interaktion]	Sökning och värdering av innehåll i muntliga och skriftliga källor av olika slag utifrån olika syften	B2, Läsning för information och argumentation: <i>Kan känna igen när en text innehåller fakta eller försöker övertyga läsaren om något</i> (2020, s. 63)

Tabell 2: Språk och innehåll i ämnesplan i moderna språk, steg 4 och motsvarande GERS nivå

I betygskriterierna i moderna språk specificeras inte något konkret innehåll, dock kan det göras av lärare i samband med olika uppgifter utifrån en handlingsorienterad språksyn. I syftestexten i ämnesplanen står följande för moderna språk, steg 4 (Skolverket, u.å.-b):

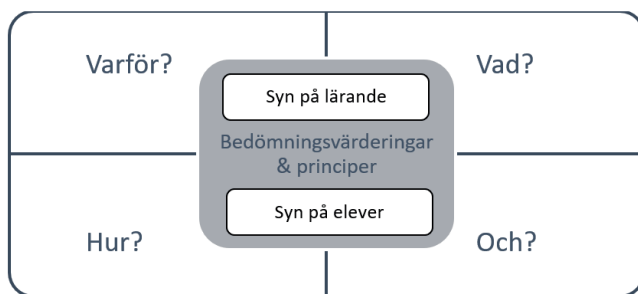
Undervisningen ska dra nytta av omvärlden som en resurs för kontakter, information och lärande samt bidra till att eleverna utvecklar förståelse av hur man söker, värderar, väljer och tillägnar sig innehåll från olika källor för information, kunskaper och upplevelser.

Lika viktigt som det är att uppmärksamma språkets roll i alla ämnen, är det att förstå innehållets roll i språkkurser. Olika innehåll kan främja eller begränsa elevers möjligheter att visa på sin språkförmåga beroende på deras bakgrund, intressen eller erfarenheter. Oavsett om elever ska diskutera husdjur eller fotosyntes är det viktigt att de har fått möjlighet att förbereda sig för att bedömningen ska anses valid. I ämneskurser är innehållet mer givet, men därmed också mindre flexibelt vilket i sin tur kan missgynna elever i anknytning till deras språkliga repertoar, även i relation till vardagliga företeelser som de förväntas kunna relatera till (Reierstam, 2020).

I nästa avsnitt presenteras en modell som syftar till att på ett systematiskt sätt synliggöra lärares bedömningslitteracitet oavsett ämnestillhörighet. Utgångspunkt är att rättvis och rättvisande bedömning förutsätter en medvetenhet om hur språk och innehåll samspelar i alla ämnen, något som behöver genomsyra hur en bedömningslitterat lärare svarar på modellens frågor.

Bedömningslitteracitetsmodellen

All bedömning börjar med planering och kommer utgå från lärarens bedömningslitteracitet som beskrivits i inledningen där värderingar, syn på lärande och på elever står i centrum och kommer att påverka olika val. Det första steget är att reflektera kring vad elever kan, inte minst utifrån deras språkliga förmåga, och hur de på bästa sätt kan visa sitt kunnande. Modellen som illustreras i Figur 2 innehåller ett antal frågor som förknippas med grundläggande bedömningslitteracitet. Erickson (2023) använder samma frågor när hon sammanfattar bedömningars kvalitet där generella såväl som ämnesspecifika perspektiv anläggs. Hon använder ytterligare en fråga, Vem? som inte behandlas i denna modell då vem representerar läraren. Dock visar det sig att det kan uppstå en konflikt mellan lärares uttalade syn på bedömning och vad de i praktiken gör (Abell & Siegel, 2011; Oscarson & Apelgren, 2011). Bedömningslitterata lärare är medvetna om grunden för sin bedömningspraktik och reflekterar över sina val. Bedömningslitteracitetsmodellen nedan kan utgöra ett verktyg för detta.



Figur 2: Bedömningslitteracitetsmodellen. Figur från Reierstam (2020), inspirerad av Abell och Siegel (2011)

Varför bedömer jag?

Frågan handlar om syftet med bedömning vilket oftast kan inordnas under ett av följande alternativ: Bedöma elevers förmåga och kunskap innan ett moment (diagnostiskt), stödja elevers lärande (formativt/bedömning för lärande) involvera elever i bedömningen (bedömning som lärande), få underlag för betygsättning (summativt/bedömning av lärande) eller anpassa undervisningen.

Vad bedömer jag?

Vad-frågan handlar om det som kursmålen anger och som undervisningen syftar till att utveckla, innehåll liksom språk, där det kan vara relevant att identifiera både och som i tabellerna ovan. Det kan innebära teoretisk eller praktisk kunskap, *kunskap om eller kunskap att*. Vid utformning av bedömningsuppgifter görs ett urval som utgör ett stickprov av en större domän.

Frågor att ställa sig kring *Vad?* i en språk- och ämnesintegrerad kontext (jfr Gibbons, 2009a, s. 162f.; Gottlieb, 2016, s. 224):

- Vilka nyckelbegrepp, idéer och tematiskt innehåll ingår som jag vill att alla elever ska förstå och kunna använda/kommunicera?
- Vilket (akademiskt) språk behövs för att kunna förstå och uttrycka ämnesinnehåll?
- Fästs särskild vikt vid någon förmåga? Hur tungt väger den?
- Vilka modaliteter/färdigheter ingår (muntlighet, skriftlighet, läs- och hörförståelse)?
- Har jag gett elever chans att tillägna sig det som krävs i den aktuella uppgiften?

Hur bedömer jag?

Hur-frågan är nära förknippad med "vadet" för att synliggöra aktuell förmåga och kunskap på bästa vis. Den omfattar olika verktyg och strategier, inklusive holistisk eller analytisk bedömning, användning av betygsdefinitioner eller poäng. Det handlar om formella och informella bedömningssituationer där det sista kan utgöras av moment som integreras i undervisningen och inte betygsätts, exempelvis en så kallad "exit-ticket" eller loggboksreflektion för att synliggöra elevens tankar kring det egna lärande. "Huret" påverkas därmed även av varför-frågan, d v s syftet.

Frågor att ställa sig kring *Hur?* i en språk- och ämnesintegrerad kontext (jfr Gibbons, 2009a, s. 162f.):

- Vilka uppgiftstyper är användbara för att bedöma elevers förståelse av stora idéer och nyckelbegrepp?
- Kommer elever ha likvärdiga möjligheter att visa sitt bästa med den valda formen?
- Vilken typ av anpassning kan jag erbjuda utan att äventyra validiteten?
- Finns det alternativa bedömningssätt och vad visar de respektive inte?
- Har jag gett elever chans att träna de uttrycksformer som krävs i den aktuella uppgiften?

Och, vilka blir konsekvenserna?

Till sist, den viktiga frågan om vilka konsekvenser bedömningar kan få för individer liksom relevans för samhälle och framtida arbetsgivare. Samtidigt som vi vill att alla elever ska få en chans att lyckas kan vi inte sänka ribban. En bedömningslitterat lärare kan avgöra vilka mål som måste uppnås och hur elever ska ta sig dit.

Frågor att ställa sig kring *Och?* i en språk- och ämnesintegrerad kontext:

- Är bedömningen rättvisande? Finns det risk för konstrukt-underrepresentation, att områden inte täcks in?
- Har studenter fått likvärdiga möjligheter att lära sig det de behöver fram till bedömningstillfället? Finns det risk för konstrukt överrepresentation varians, att något annat skymmer elevers kunskande?
- Är bedömningsresultat jämförbara för elever som fått respektive inte fått olika anpassningar?
- Visar bedömningsresultaten på relevanta kunskaper och förmågor för det som utbildningen avser?

Till sist, den bedömningslitterate läraren förstår vad som karaktäriserar bedömningar av låg respektive hög kvalitet och kan använda sin bedömarkompetens för att hitta lämpliga åtgärder för att hjälpa sina elever till

framgång och relevanta ämnes- och språkkunskaper inom ramen för bedömningsvaliditet.

Litteratur

- Abedi, J. (2008). Utilizing Accommodations in Assessment. I E. Shohamy & N. H. Hornberger (Red.), *Language Testing and Assessment* (Vol. 7, s. 331–347).
- Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment Literacy: What Science Teachers Need to Know and Be Able to Do. I D. Corrigan, J. Dillon & R. Gunstone (Red.), *The Professional Knowledge Base of Science Teaching* (s. 205–221). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3927-9_12
- Ahl, L. M., & Helenius, O. (2018). Vad är egentligen ett matematiskt begrepp? *Nämnamnaren*, 2018(2), 27–31.
- Ahl, L. M., & Helenius, O. (2021). Ett ramverk för progression. *Nämnamnaren*, 2, 39–44.
- Allwood, J., & Jensen, M. (2012). *Kognitionsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. Longman.
- Bachman, L. F., & Palmer, Adrian. S. (2010). *Language assessment in Practice*. Oxford University Press.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for*. 170.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. <https://doi.org/10.7916/D8QZ2GQ5>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Dessen Jankell, L., Sandahl, J., & Örbring, D. (2021). Organising concepts in geography education: A model. *Geography*, 106(2), 66–75. <https://doi.org/10.1080/00167487.2021.1919406>
- Elmeroth, E. (2017). *Möte med andraspråkselever. [Meeting second language learners.]*. Studentlitteratur.
- Erickson, G. (2023). Bedömning och återkoppling – med fokus på muntlighet. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.46364/njltl.v11i1.1037>
- Gibbons, P. (2009a). *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone*. (Heinemann).
- Gibbons, P. (2009b). *Lyft språket—Lyft tänkandet. [Scaffolding language, scaffolding learning.]*. Hallgren & Fallgren.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*. Routledge.

- Gipps, C., & Stobart, G. (2009). Fairness in Assessment. I C. Wyatt-Smith & J. J. Cumming (Red.), *Educational Assessment in the 21st Century: Connecting Theory and Practice* (s. 105–118). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9964-9_6
- Gottlieb, M. (2016). *Assessing English Language Learners: Bridges to Educational Equity* (2nd ed.). <https://www.ebooks.com/en-us/2509958/assessing-english-language-learners-bridges-to-educational-equity/margo-gottlieb/>
- Jacobsson, A. (2015). Att utveckla en medveten språkanvändning i naturvetenskaplig undervisning. I *Del 2. NO-undervisning som kommunikativ verksamhet*. Skolverket.
- Kane, M. (2010). Validity and fairness. *Language Testing*, 27(2), 177–182.
- Kane, M. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50, 1–73.
- Messick, S. (1989). Validity. I R. L. Linn (Red.), *Educational Measurement* (Vol. 3, s. 13–103). American Council on Education.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749.
- Mohan, B. (1986). *Language and content*. Addison-Wesley.
- Oscarson, M., & Apelgren, B. M. (2011). Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading: A two-stage empirical inquiry. *System*, 39(1), 2–16. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.014>
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2023.1217167>
- Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48, 4–11.
- Popham, W. J. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273.
- Reierstam, H. (2020). *Assessment in Multilingual Schools. A comparative mixed method study of teachers' assessment beliefs and practices among language learners — CLIL and migrant students*. Stockholm University.
- Skolverket. (u.å.-a). *Moderna språk [Ämnesplan]*. Hämtad 14 maj 2024, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne>
- Skolverket. (u.å.-b). *Moderna språk [Ämnesplan]*. Hämtad 04 oktober 2024, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne>
- Skolverket. (2022). *Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

- Stiggins, R. J. (1991). Assessment Literacy. *The Phi Delta Kappan*, 72(7), 534–539.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment Literacy for the 21st Century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238–245.
- Stobart, G. (2005). Fairness in multicultural assessment systems. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(3), 275–287.
<https://doi.org/10.1080/09695940500337249>
- Xu, Y., & Brown, G. (2016). Teacher Assessment Literacy in Practice: A Reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Effektiv feedbackpraktik för elevers skrivutveckling i engelska

Sara Gunneriusson, Andrew Clarke, Catrin Dinér, Pernilla Elander Malmqvist,
Elsa Hjelmgren, Monika Paukkonen, Jenny Pettersson, Zandra Svensson,
Sebastian Malmberg och Marie Svärd
Bäckängsgymnasiet, Borås stad

Abstract

Utifrån analys av elevresultat vid nationella prov i engelska 6, år 2 på gymnasiet, konstaterades att elevernas resultat i skriftlig färdighet var sämre i jämförelse med övriga färdigheter. Elever hade svårigheter att fördjupa ett innehåll, skapa sammanhang i sina texter och de verkade visa både begränsad förmåga och intresse när det gällde att använda den feedback de fick av sina lärare. Arbetet med att formulera feedback upplevdes alltså inte ge önskad effekt och var därmed inte tidsmässigt hållbart för lärarna. I svensk gymnasiekontext tycktes forskning om elevers användning av feedback i engelskundervisningen vara begränsad. Inom ramen för ett ULF-projekt, undersöktes därför huruvida lärare kunde förändra sin feedbackpraktik så att eleverna använde feedback i större utsträckning samt utvecklade sin skriftliga färdighet i engelska. Studien genomfördes i form av aktionsforskning med inledande elev- och lärarenkäter, think aloud protocols samt elevintervjuer. Utifrån dessa konstruerades en förändrad feedbackpraktik, med en gemensamt strukturerad skrivprocess, där digital feedback gavs synkront i flera steg. Utvärderingar visade att elevernas vilja att använda feedback ökade och att deras självförtroende gällande textproduktion stärktes. Ett längre skrivförlopp, där elever i övningsfasen skriver i par, ökar också hållbarheten i lärarnas feedbackpraktik. Slutsatsen drogs också att eleverna behöver lärolett stöd för att kunna använda feedback mer effektivt.

Keywords: feedbackpraktik, skrivutveckling, skrivprocess, engelska, aktionsforskning, gymnasium

Inledning

Att som lärare spendera mycket tid med att ge feedback som inte verkar nå fram eller få någon effekt kan vara nedslående. Ur den frustrationen föddes ett

utvecklingsprojekt där en grupp gymnasielärare i engelska ville undersöka vad som kunde förändras i deras praktik för att feedback skulle få önskad effekt men samtidigt inte innebära en ännu större arbetsbörda. Samtidigt, i en organisation där fortbildning och utvecklingsarbete oftast formulerats ovanifrån, fanns också ett behov av att själva få identifiera ett verkligt praktikinära utvecklingsområde och att lära sig applicera ett mer systematiskt arbetssätt som vilade på både beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Det visade sig dock att det inte fanns så mycket forskning att vila på som specifikt behandlat undervisning av engelska i en svensk gymnasiekontext.

Bakgrund och syfte

Under flera år kunde lärarna i ämnesgruppen konstatera att elevernas skrivfärdighet var sämre än övriga färdigheter i engelska. Dessa observationer grundades framför allt i resultat på nationella prov i kursen Engelska 6 där eleverna hade svårigheter med formellt språk, bland annat med att vidhålla en formell ton genom en hel text. Eleverna visade också svårigheter i att utveckla innehållet tillräckligt som istället blev väldigt ytligt behandlat. Feedback hade redan tidigare varit en viktig del av skrivundervisningen men eleverna upplevdes inte ta till sig sin feedback tillräckligt och lärarna såg därmed inte den utveckling hos eleverna som borde vara möjlig. Mycket tid lades på att ge eleverna feedback, vilket inte kändes hållbart när eleverna inte tog den till sig. Alla lärare gav inte heller alltid eleverna lektionstid till att arbeta med feedback och elevens arbete med den följdes inte alltid upp. Ämnesgruppen var också angelägen om att det fortsatta utvecklingsarbetet av skrivundervisningen skulle vila på vetenskaplig grund för att säkerställa att de metoder som arbetas fram stämmer överens med aktuell forskning.

Tillsammans formulerade gruppen därför syftet att genom aktionsforskning undersöka huruvida lärarna på ett effektivt sätt kunde förändra sin feedbackpraktik så att eleverna använde feedback i större utsträckning och därigenom utvecklade sina skriftliga färdigheter i engelska. Arbetet inleddes med att skapa en bild av det rådande forskningsläget.

Forskningsbakgrund

Feedback har länge ansetts vara en central del av undervisningen kring elevers textproduktion på ett främmande språk (Hyland & Hyland, 2006). På senare tid har det också skett en förskjutning från summativ feedback på en färdig produkt till en mer formativ och processorienterad feedback (Carless, 2022). Idag är feedbackforskningens fokus inte bara på hur lärare kan ge feedback effektivt, utan också hur eleven kan vara mer involverad i feedbackprocessen (Carless, 2022; Carless & Boud, 2018; Van der Kleij, 2020; Winstone m.fl.,

2017), eftersom det visats hur elever tenderar att inte engageras av eller agera utifrån den feedback de får (Winstone m.fl., 2019). Utifrån detta har ett antal studier även utforskat sätt att utveckla elevers feedbacklitteracitet som ett steg i att få feedback att ge bättre effekt (Carless & Boud, 2018; Ducass & Hill, 2019; Molloy m.fl., 2019). Resultaten tyder bland annat på att eleverna behöver involveras i att ge, processa och svara på feedback för att det ska få effekt på lärandet (Carless, 2022).

I en forskningsöversikt rörande feedback publicerad av Skolforskningsinstitutet presenteras tre centrala aspekter för feedbackpraktiken: vad feedbacken fokuserar på, hur feedbacken delges eleven, och när feedbacken gör störst skillnad för eleven. Just skriftlig feedback upplevs vara enklare för eleven att kategorisera och översätta till en sorts bedömning (Lefroy, 2019). Trots detta finns det också forskning som visar att eleverna upplever svårigheter med att förstå den skriftliga feedback som ges (Van der Kleij, 2020). En aspekt av feedback som också lyfts fram är betydelsen av att eleven har tillfälle att diskutera feedback med sin lärare (Beaumont m.fl, 2011).

Tidigare studier visar även att feedback som givits i ett summativt syfte, efter avslutad textproduktion, inte leder till utveckling för eleven. Istället betonas betydelsen av att feedback ges i dialog med eleven under pågående skrivprocess och att det är i en sådan situation som elevens engagemang med feedback ökar (Skolforskningsinstitutet, 2018). Tuzi (2004) visade genom sin undersökning av effekten vid digital feedback att elever föredrog att få feedback muntligt men att det digitala formatet i större utsträckning hade en positiv påverkan på elevens sätt att agera utifrån sin feedback och bearbeta texten därefter. Även Saliu-Abdulahy och Hellekjaer (2020) kunde visa att elevers engagemang med feedback ökade när den gavs på ofärdiga texter.

Elever som inte är framgångsrika i sitt skrivande har sannolikt problem med själva kompositionsprocessen, snarare än språket (Zamel 1983; Raimes 1985). Det har också visats att skickliga elever alternerar mellan faser av skrivande och reflektion löpande under arbetet (Hedge, 2000). Därför är det viktigt att undervisningen synliggör för eleverna hur skrivande är en rekursiv process som involverar planering, utkast och redigeringar. Trots att det verkar motsägelsefullt så tyder forskningen på att det som tycks vara en stökig process ändå leder till en välstrukturerad text. Att undervisa med hjälp av en tydlig skrivprocess som leder eleverna in i ett rekursivt skapande kan med andra ord gynna utvecklingen av deras skrivfärdigheter genom att öva på och ge dem större kontroll över de kognitiva processer som pågår under skrivandet.

Sammantaget visar forskningen på flera utmaningar och framgångsfaktorer vad gäller skrivundervisning och feedback. Dock framgår det att inte mycket forskning gällde skrivutveckling i engelskundervisning genomförts i en svensk gymnasiekontext. Det framgår även i Skolforskningsinstitutets systematiska översikt där bara två studier var svenska, varav en rörde gymnasiet, men ingen specifikt studerat engelskundervisning (2018). Mycket

av den internationella forskningen är applicerbar men det tyder ändå på behov av ytterligare forskning.

Inledande undersökning

Kursen Engelska 6 fokuserar i större utsträckning på skriftliga färdigheter i en formell kontext, därför valdes elevgrupper i den kursen som deltagare för projektet (Skolverket, u.å.). Inledningsvis genomfördes kvalitativa intervjuer med engelsklärare på skolan och kvantitativa frågeformulär med drygt 150 elever i Engelska 6. I samband med detta inleddes också ett samarbete med forskare inom pedagogiskt arbete vid ett lärosäte i Sverige för att få handledning genom ett ULF-projekt.⁴²

För att undersöka tidigare praktik genomfördes en skrivuppgift med skrivprocess och feedback, ett tillvägagångssätt som var en sammanvägning av de vanligaste arbetssätten bland de deltagande lärarna. Uppgiften var att skriva ett formellt brev och bedömdes vara lämplig för Engelska 6. Momentet var sedan tidigare gemensamt framtaget och lärarna var förtrogna med det tillgängliga materialet. Av det centrala innehållet var det två områden som ingick i uppgiften: samhälls- och arbetsliv samt skriftlig produktion. Texttypen innebar att det fanns krav på både innehåll och formellt språk.

Eleverna fick genomgång av texttypen, exempeltexter och förväntad språknivå under en inledande lektion. Följande lektion skrev eleverna individuellt en egen text som lämnades in för feedback vid lektionsslut. Under tiden eleverna skrev sina texter användes lektionstiden på olika sätt av de undervisande lärarna. Några gav eleverna feedback under skrivandet, främst muntligt men även digitalt. Andra lärare använde tiden för att planera kommande moment eller för inläsning av annat material. Mellan lektioner gav läraren sedan formativ feedback genom markeringar och kommentarer i elevens utskrivna texter samt att en uppgiftsspecifik bedömningsmatris fylldes i. Utifrån kommentarer, markeringar i texten och bedömningsmatrisen fick eleverna nästa lektion i uppgift att individuellt gå igenom sin feedback och bearbeta texten ytterligare. Möjligheten gavs i klassrummet att fråga läraren och få stöd i bearbetningen.

För att få insyn i elevernas tankar kring och hur de bearbetade sin feedback, genomfördes inspelade "think aloud protocols" (TAPs) med ett mindre antal frivilliga elever. Dessa elever deltog inte i klassrumssituationen beskriven ovan utan fick möta sin feedback i direkt anslutning till sin TAP. Då ombads de att verbalisera sina tankar kring den feedback de fått på sin text. De tänkte högt och sa vad de reagerade på, hur de uppfattade kommentarerna och hur de ville ändra sina texter utifrån lärarens feedback. Inspelningen genomfördes med en annan lärare än elevens undervisande med förhoppning om att eleven

⁴² Utveckling, Lärande och Forskning, en nationell försöksverksamhet kring praktikinlärande forskning

då skulle reagera mer ärligt. Som en uppföljning på TAPs genomförde lärosätets forskare individuella strukturerade djupintervjuer med samma elever. Transkriptionerna av genomförda TAPs och djupintervjuer analyserades sedan utifrån en mall som tagits fram med utgångspunkt i det teoretiska ramverket för praktikarkitekturer (Rönnerman, 2018; Kemmis & Grootenboer, 2008). Genom att använda detta ramverk gavs struktur för analyserna av lärares och elevers praktik i relation till arbetet med skrivandet. Praktikarkitekturerna synliggjorde vad som sades och vad som gjordes i relation till feedbackarbetet. Ramverket visade också vilka möjligheter och begränsningar som kunde observeras i arbetet. Analysen lyfte fram de möjliggörande, alternativt begränsande, faktorerna i elevernas och lärarnas arbete.

I analyserna av TAPs och djupintervjuer indikerades det som möjliggörande för elevernas lärande och arbete att de fick tillbaka sina texter med kommentarer och markeringar i form av symboler och förkortningar samtidigt som de fick en matris. De begränsande faktorer som framkom vid analysen var bland annat att elever ofta fann lärarens handstil svårtydd. Dessutom var inte alla lärare konsekventa med sina markeringar vid rättning och eleverna, och även andra lärare som läste materialet, kunde vara osäkra på vad markeringar betydde. TAPs visade också att vissa elever var fokuserade på matrisen för att försöka utläsa ett betyg på den enskilda skrivuppgiften, trots att matrisen inte hade några utsatta betygssteg. Dessa elever bearbetade därför inte texten alls eller mycket lite. De elever som bearbetade sina texter utifrån den feedback de fått valde i stor utsträckning att prioritera rättning av enklare stavnings- och grammatikfel, istället för att ta sig an kommentarer om språkets anpassning eller textens flyt och struktur. Utifrån resultaten identifierades tre behov: att hitta en form för feedback som skulle leda eleverna fram till mer bearbetning av den egna texten, att utveckla elevernas skriftliga färdigheter och som samtidigt gav lärarna en effektiv feedbackpraktik för en hållbar arbetssituation.

Förändring av feedbackpraktik och skrivprocess

Som nästa steg i utvecklingsprojektet genomfördes två ändringar i den rådande feedbackpraktiken: användande av synkron formativ feedback och en systematisk processkrivning. Syftet med förändringarna var att synliggöra att skrivande är en icke-linjär och rekursiv process eftersom forskning tyder på att löpande revidering och omprövning av sitt innehåll och språk är nödvändigt för att framgångsrikt kunna skriva olika texttyper (Hedge, 2000).

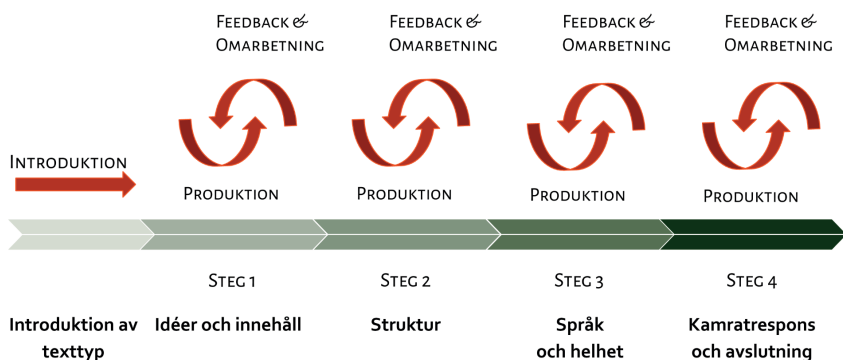
Synkron formativ feedback

Den första förändringen fokuserade på tidpunkten för feedback. Istället för att ge feedback på ett färdigt elevarbete eller ett längre första utkast, gavs det digitalt och synkront kommentarer löpande under skrivandeprocessen i enlighet med vår forskningsöversikt.

Det bör understrykas att typen av feedback i sig inte förändrades eller var föremål för analys inom projektet. Det vill säga att lärarna valde själva hur de ville formulera sig, och det kunde vara kommentarer med korrigerande återkoppling av både explicit och implicit typ. Kommentarer innehöll återkoppling gällande form och språk både på lokal och global nivå.

Systematisk processkrivning

En systematisk skrivprocess utgjorde den andra förändringen för att synliggöra vilka steg vi ville använda i skrivundervisningen. Syftet var att ge eleverna en stödstruktur som de senare skulle kunna automatisera och använda självständigt.



Figur 1: Skrivprocessens steg - en komprimerad modell över de fyra stegen i den förändrade rekursiva processkrivningen.

Steg 1: Idéer och innehåll

Brainstorming och planering är fokus i detta steg. Eleverna delas in i par, för att möjliggöra för läraren att ge synkron feedback under lektionstid, då textantalet halveras, och för att eleverna förhoppningsvis ska bli läranderesurser för varandra. Tillsammans läser paren fiktiva platsannonser och efter läsningen fokuserar de på de kvaliteter och egenskaper som efterfrågas i annonsen och hur det påverkar innehållet i deras blivande text. De samlar sina tankar i ett digitalt dokument som delas med läraren. Läraren ger där korta digitala kommentarer kring innehållet synkront under lektionstid.

Steg 2: Struktur

Dispositionen av texten är nu i fokus för arbetet. Innehållet i ett personligt brev presenteras i helklass med hjälp av modelltexter. Efteråt arbetar paren vidare utefter materialet i steg 1 för att organisera och anpassa innehållet efter den lämpliga dispositionen. Återigen ges feedback digitalt och synkront av läraren, som endast kommenterar arbetet med att disponera det tänkta innehållet

Steg 3: Språk och helhet

Språket och stilnivå är nu i fokus för arbetet. I helklass används modelltexterna för att synliggöra språket och stilen som används och förväntas. Eleverna bygger vidare på sin text och tränar på att använda lämpligt språk för texttypen. Parens text börjar växa fram. Återigen ges feedback digitalt och synkront av läraren, som endast kommenterar arbetet med språket. Arbetet i steg 3 pågår tills paren har en färdigskriven text. Läraren går in och ut ur parens texter och ger synkron feedback under arbetets gång. Mot slutet av skrivandet kan lärarens feedback även inkludera kommentarer kring texten som helhet.

Steg 4: Kamratrespons och avslutning

Utifrån en av läraren genomgången checklista för kamratrespons ger paren feedback till varandra på den avslutade texten. Syftet med kamratresponsen är att låta eleverna se vad andra par skrivit och därigenom tränas i att identifiera för uppgiften lämpligt innehåll, disposition och språkanvändning samt att få respons på hela texten för en sista bearbetning.

Den förändrade undervisningen

Efter att arbetet med att ta fram den systematiska skrivprocessen var färdigt genomfördes ett nytt skrivmoment där processen applicerades, nu med både elevgrupper från förstudien och ett flertal ytterligare grupper i engelska 6. I inledningen av arbetsmomentet med ett formellt personligt brev i form av ett cover letter, delgavs eleverna en planering för den kommande tidens arbete, där det synliggjordes hur eleverna först skulle arbeta med att träna och erövra textspecifika kompetenser genom en synliggjord skrivprocess genomförd i par. Det arbetet ledde fram till en examination där eleven självständigt skulle producera ett personligt brev där den övade skrivprocessen fungerade som en stödstruktur. Den individuella texten blev summativt bedömd. Sammantaget ägnades mer lektionstid åt att träna elevernas skriftliga färdigheter i relation till situationen än tidigare. Lektionstiden som behövdes var beroende av flera faktorer, bland annat gruppstorlek och förkunskaper.

Diskussion

Efter genomförd undervisning enligt den förändrade praktiken genomfördes individuella reflektioner av undervisande lärare och deltagande elever. Alla som deltagit ombads beskriva kort hur de hade upplevt undervisningen och arbetet i momentet. Eleverna fick frågor om vad de funnit användbart, och hur väl förberedda de hade känt sig inför examinationen.

Från de avslutande elev- och lärarreflektionerna framkom att eleverna i undersökningen visat förändring av sin inställning och känt sig mindre rädda för att misslyckas vid examinationen. De kände ökad motivation och kontroll tack vare det strukturerade arbetssättet, med ett synligt mål och feedback i ett tidigt skede. Den förändrade praktiken ledde till att lärarna upplevde eleverna som mer självständiga i sitt arbete och att de skiftade fokus från detaljer till helheten i skrivandet. Eleverna uppgav att de visste vad som förväntades av dem, och slutprodukten visade på förbättrade resultat jämfört med föregående årets examination av samma arbetsmoment. Samtliga elever uppvisade denna gången kunskaper för minst E vid den summativa bedömningen, något som inte varit fallet förut. Det är såklart svårt att dra en slutsats om förändringens effekt på resultaten på så kort sikt, men det upplevdes ändå av lärarna som signifikant och motiverar fortsatt arbete med metoden.

Då forskning visat att feedback som ges i dialog med eleverna leder till mer engagemang adresserades detta genom att ge digital synkron feedback i den förändrade praktiken (Skolforskningsinstitutet, 2018). Eleverna gavs möjlighet att förändra sitt skrivande direkt, vilket ledde till att deras engagemang upplevdes öka och de var mer mottagliga för och kunde använda feedback mer effektivt i skrivsituationen. Det ska understrykas att det sättet arbetsprocessen var konstruerad också begränsade eleverna på så sätt att det inte fanns mycket till alternativ, mer än att arbeta med sin feedback. Därav blev den också mer intressant för eleverna. Omedelbar reflektion möjliggjordes till skillnad mot förut då feedback givits på en slutprodukt och eleverna gavs möjlighet att få hjälp att förstå den feedback som gavs under pågående arbete i salen. Det digitala formatet bidrog även till att all feedback kunde avkodas korrekt av eleverna, vilket tidigare hade varit ett hinder när otydligheter i handstil, markeringar och tecken hade försvårat.

Med hjälp av synkron feedback förbättrades interaktionen mellan lärarna och eleverna eftersom de kunde diskutera skrivandet medan det pågick, och eleverna upplevde sig bekräftade av sin lärare i och med att de fick kontinuerlig feedback vid olika tillfällen. I en klass med omkring 30 elever är det svårt att som lärare hinna gå i muntlig dialog med samtliga elever. Den digitala kommentarsfunktionen möjliggjorde för eleverna att skriva svar och reaktioner på lärarens feedback, vilket i sig är en sorts dialog. Under lektionerna förekom även korta muntliga samtal i viss mån, dock prioriterades den digitala feedbacken för att ge alla texter lika tillgång till lärarens feedback. En annan dialog som möjliggjordes var mellan eleverna i skrivparen. De tog

gemensamt emot lärarens kommentarer och reagerade tillsammans på det som läraren skrivit. Att eleverna skrev tillsammans kunde bidra till att de i sin dialog synliggjorde resonemang och beslut under skrivandets gång i den metakognitiva process som möjliggör en kvalitativ text. Det gynnade även eleverna med redan väl utvecklade färdigheter. Det kan finnas behov av att variera den skriftliga digitala feedbacken, något som efterfrågas av både elever och lärare. Genom att i den inledande fasen, idéer och planering, istället använda muntlig feedback i dialog med elevparen, skapas mer direkt stöd i arbetet med att spåna och planera innehållet.

Under processens gång noterades även viss negativ återkoppling från elever. Det fanns ibland ett motstånd till processen från skickligare elever som redan hade utarbetade strategier och ansåg sig vara goda skribenter. De blev ibland otåliga när de inte direkt fick möjlighet att gå vidare i processen eller skriva hela texten i ett svep. Dessutom kunde det fortfarande finnas en tendens att elever fokuserade på svagheter snarare än förtjänster i såväl sitt eget som andras skrivande. Några elever skrev också i sin utvärdering att de fortfarande önskade mer stöd i skrivprocessen, att de hade velat ha ännu mer tid till att skriva och att de inte trivdes med att ge eller få kamratrespons. Detta är en situation man som lärare är bekant med då det inte är möjligt att ge alla allt i en klassrumssituation men elevernas svar indikerar ändå att inställningen till feedback är positiv. Elevernas invändningar har dock minskat efter att arbetet med skrivprocessen upprepats. Ytterligare en insikt som elevernas återkoppling föranlett är att kamratrespons är en färdighet som behöver tränas innan klassen inleder arbetet med den systematiska processbeskrivningen för att alla ska vara förtrogna och bekväma med arbetet.

Ett viktigt resultat av förändringen blev tidsaspekten för lärarna. När feedback gavs synkront på lektionerna under skrivprocessen, istället för på det färdiga arbetet, blev tidsanvändningen mer effektiv och arbetet upplevdes mer hållbart för lärarna. Dels eftersom texterna skrevs i par, men också eftersom stegen i skrivprocessen hade olika fokus och det gav en naturlig avgränsning för vad som skulle ges feedback på. Det underlättade också att lektionstiden användes för feedback, istället för att göra det på planerings- eller efterarbetstid. Effektiviteten i arbetet upplevdes också förbättrad eftersom den tid som lagts på feedback verkade ha mer effekt i och med att eleverna arbetade mer med och applicerade de kommentarer de fått. Att inte använda den första texten som bedömningsunderlag kan tyckas ineffektivt med tanke på den tid som spenderats på att arbeta fram den. Det vore dock inte lämpligt eller rättssäkert att använda underlag för bedömning som inte är producerat av eleverna individuellt. Tanken var heller inte att skapa ett tillfälle för bedömning, utan att skapa en stödstruktur för skrivande som gav eleven mer förståelse och kontroll över processen. Förhoppningsvis finns ytterligare tidsvinst på längre sikt när eleverna har internaliserat strukturen och kan arbeta mer autonomt så att nya skrivmoment inte kräver samma startsträcka.

Stödstrukturen ämnade visa för eleverna hur processkrivande kan användas och syftade till att de så småningom skulle bli mer självständiga skribenter

som kan applicera processens steg i senare skrivande både i engelska, men även i andra ämnen. Eftersom bland annat Hedge (2000) menar att elever som planerar sitt skrivande i större utsträckning lyckas med att färdigställa en kvalitativ text borde både skrivprocessen och feedbackpraktiken vara relevant även för andra ämnen. Lärare som deltog i projektet har applicerat anpassade versioner av processen i andra ämnen med framgång, till exempel i historia. Den strukturerade arbetsprocessen visade sig dessutom gynna elever med anpassningsbehov som behövde få tydliga delmål.

Utvecklingsprojektet har till viss del bidragit med mer kunskap om feedback på skrivande i en svensk gymnasiekontext, men det behövs såklart ännu mer. Projektet visar också på vikten och styrkan av praktisknära utvecklingsarbete där lärarna själva i sin dagliga verksamhet identifierar behoven. Att bedriva ett sådant projekt kräver tid och resurser som behöver prioriteras av skollädares och huvudmän.

Slutsatser

Förändringen av skrivprocessen och feedbackpraktiken som genomfördes hade märkbar inverkan på elevernas självförtroende samt resultaten vid examinationen. Eleverna var mer delaktiga i feedbackprocessen, vilket, enligt utvärderingarna, gav dem en ökad känsla av ansvar och engagemang för sitt eget lärande. Elevernas tidigare missuppfattning, där summativ bedömning och feedback kopplats ihop, har i större utsträckning ersatts med en tydligare förståelse för syftet med feedback. Dessutom blev det tydligare för eleverna vad som förväntas av dem och hur man skriver en viss texttyp med god kvalitet. Efter förändringen verkar fler elever använda feedbacken som ett stöd för sin utveckling snarare än en bedömning av sin prestation.

Vidare har det blivit tydligare för de lärare som deltog i projektet att undervisningen i skrivprocessen vilar på vetenskaplig grund. Den nya feedbackpraktiken upplevdes mer hållbar av lärarna, inte på grund av att läraren lade mindre tid på feedback totalt sett, utan för att tiden som användes gav mer effekt för elevernas skrivande på grund av tidpunkten vilket gjorde att eleverna också direkt faktiskt använde den.

Sammanfattningsvis visar projektet att en förändrad feedbackpraktik, där tidpunkten för feedback flyttats in i skrivprocessen, verkar ha positiva effekter på elevernas lärande och prestationer. Kontinuerlig utvärdering och anpassning av undervisningsmetoder kan främja en effektiv och meningsfull lärandemiljö för eleverna, samt en hållbar arbetssituation för lärarna, samtidigt som arbetet förankras och vilar på en vetenskaplig grund. Aspekter som fortfarande kan undersökas och utvecklas framöver i den förändrade feedbackpraktiken är bland annat specifikt fokus på vilken typ av korrigerande feedback som är lämpligast eller når bäst resultat. Det är också av intresse för

gruppen att fortsätta följa arbetet mer långsiktigt för att mer reliabelt kunna utvärdera förändringens effekter på elevernas lärande.

Litteratur

- Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualizing assessment feedback: A key to improving student learning. *Studies in Higher Education*, 36, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03075071003731135>
- Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143–153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Ducass, A.M., & Hill, K. (2019) Developing student feedback literacy using educational technology and the reflective feedback conversation. *Practitioner Research in Higher Education*, 12(1), 24–37.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83–101.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I P.S.P. Salo & S. Kemmis (Red.), *Enabling Praxis: Challenges for education* (3 uppl., vol. 1, s. 37–64). Sense Publishers.
- Lefroy, R (2019). Audio or written feedback? The secondary school English student experience, *English in Education*, 54(4), 321–333. <https://doi.org/10.1080/04250494.2019.1585184>
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2019). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do when they write: a classroom study of composing. *TESOL Quarterly* 19(2), 229–55.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktisknära forskning [Elektronisk resurs] Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning och Lärande/Education and Learning*. 12(1), 41–54. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-29116>
- Saliu-Abdulah, D., & Hellekjær, G. O. (2020). Upper secondary school students' perceptions of and experiences with feedback in English writing instruction. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 1–35. <https://doi.org/10.5617/adno.8299>
- Skolforskningsinstitutet (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Systematisk översikt 2018:01.
- Skolverket. (u.å.). *Engelska 6* (Kursplan). Hämtad 2024-10-01, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENG%26courseCode%3DENGENG06%26version%3D6%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_ENGENG06

- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21, 217–235.
- Van der Kleij, F. (2020). Evaluation of the ‘Feedback Engagement Enhancement Tool’ to examine and enhance students’ engagement with feedback on their writing. *Studies in Educational Evaluation*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100907>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). ‘It’d be useful, but I wouldn’t use it’: barriers to university students’ feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026–2041. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130032>
- Zamel, V. 1983. The composing processes of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly* 17(2), 165–187.

The effect of unfocused indirect written corrective feedback on errors

Toni Mäkipää
University of Eastern Finland⁴³

Abstract

The aim of this study is to explore the effects of unfocused indirect written corrective feedback on students' writing. A total of 67 Finnish upper secondary students wrote two essays during an English course and revised them according to teacher feedback. The results show that the most common error types were in the use of articles, prepositions, verb forms, and spelling. The students made fewer errors in the second essay, and particularly the number of errors related to articles decreased. Interview data from six students indicated a positive attitude to unfocused indirect written corrective feedback as it made students active agents in their own learning process. A takeaway for English teachers is that they should provide unfocused indirect written corrective feedback to accelerate students' language learning.

Keywords: corrective feedback, grammar, teaching of English, upper secondary education

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella fokusoimattoman epäsuoran kirjallisen korjaavan palautteen vaikutusta opiskelijoiden kirjoittamiseen. 67 suomalaista lukiolaista kirjoitti kaksi kirjoitelmaa englannin kurssilla ja korjasi ne opettajan palautteen mukaisesti. Tulosten mukaan tyypilliset virheet liittyivät artikkeleihin, prepositioihin, verbimuotoihin ja oikeinkirjoitukseen. Lukiolaiset tekivät vähemmän virheitä jälkimmäisessä kirjoitelmassa, ja erityisesti artikkelivirheet vähenivät. Kuuden lukiolaisen haastatteluaineistosta välittyi myönteinen suhtautuminen fokusoimattomaan epäsuoraan kirjalliseen korjaavaan palautteeseen, sillä se teki opiskelijoista aktiivisia toimijoita omassa oppimisprosessissaan. Englannin opettajien näkökulmasta tulokset osoittavat, että heidän kannattaa antaa fokusoimatonta epäsuoraa kirjallista korjaavaa palautetta, jotta he voivat tukea opiskelijoiden kielenoppimista.

Avainsanat: korjaava palaute, kielioppi, englannin opetus, lukio

⁴³ At the time this study was conducted, Toni Mäkipää was employed at the University of Helsinki

Introduction

The main aim of this study was to explore the use of unfocused indirect written corrective feedback (henceforth, WCF) in an English as a foreign language course in Finland. In foreign language teaching, providing feedback to students is a prominent feature of high-quality instruction. The feedback provided by language teachers is frequently referred to as corrective feedback (Lee, 2019). By providing corrective feedback, the teacher indicates that the student has used an incorrect linguistic form (Lightbown & Spada, 2013).

The significance of formative assessment is prevalent in language education in Finland (FNBE, 2019). From the perspective of English teachers, this means that diverse formative assessment practices, such as self-assessment, peer assessment and feedback, should be implemented into teaching. Over the past few years, feedback has received greater attention in Finnish research on language teaching. The focus has been on investigating feedback through students' lenses, in other words, through students' perceptions. However, the number of studies on specific types of corrective feedback are limited. For instance, research on unfocused WCF is nascent in Finland and also around the world; a considerable amount of research has explored focused WCF, but few studies have explored the effects of unfocused WCF on language proficiency (Karim & Nassaji, 2020). Therefore, the main objective of this study was to enlighten both researchers and English teachers about the effects of unfocused indirect WCF on learning English. The research questions were: 1) What grammatical errors do Finnish upper secondary students make in English writing? 2) How does providing unfocused indirect WCF affect the number of errors in upper secondary students' essays? 3) How do upper secondary students perceive unfocused indirect WCF?

Written corrective feedback

Research on corrective feedback abounds; researchers have been engaged in determining what type of WCF accelerates learning, how students and teachers perceive WCF, and what WCF practices occur in foreign language teaching. However, the responses to these perennial questions seem to be elusive and even conflicting. Despite the lack of overall consensus, several meta-analyses (e.g., Brown et al., 2023; Kang & Han, 2015; Li, 2010) have indeed shown that WCF enhances various aspects of language learning, such as grammatical accuracy and spelling. Nevertheless, meta-analyses usually have different foci, which makes the comparison of the results somewhat challenging (Brown et al., 2023). It is also imperative to bear in mind that despite the usefulness of feedback, students do not always appropriate the WCF from teachers (Nicolás-Conesa et al., 2019).

WCF can be either direct or indirect. If the teacher provides the student with the correct form, the feedback is direct; if the teacher instead points out that the student has made an error but does not provide the correct form, the feedback is indirect (Karim & Nassaji, 2020). Indirect feedback can be provided in a variety of fashions. For example, the teacher can highlight the location of the error or merely indicate that the student has made an error but not show its precise location (Ellis, 2009). To foster learning, several studies have indicated that students should correct their errors based on the feedback provided by the teacher because it activates students and engages them in problem solving (e.g., Ferris 2004, 2006). In contrast, some studies have also suggested that direct feedback can enhance learning and that correcting one's errors can be particularly arduous for intermediate learners (e.g., Bitchener & Knoch, 2010; Sinha & Nassaji, 2022; Zhang & Cheng, 2021). Admittedly, low-achieving students might not possess the competence required to correct their errors (Ferris, 2004). Despite these results, direct feedback can enhance grammar learning if it is combined with written languaging (Nicolás-Conesa et al., 2019), which means "the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language" (Swain, 2006, p. 98).

Scholars differentiate between errors and mistakes. Errors are systematic and persistent, indicating a misunderstanding or a lack of knowledge, while mistakes do not stem from a lack of knowledge; rather, they are primarily occasional and unsystematic (Nassaji, 2015). Further, errors can be classified as treatable and untreatable. Some non-idiomatic errors, such as unnecessary words or missing words, are more difficult for students to correct on their own than errors related to verb forms or subject-verb agreement (Ferris, 1999). Therefore, the distinction between mistakes and errors, as well as between treatable and untreatable errors, may provide a rationale for the choice of the directness of WCF (Ferris, 1999; Nassaji, 2015). However, given the complex nature of direct and indirect WCF, it is challenging to examine what type of feedback is 'the best' (Ellis, 2009).

In addition to the distinction described above, another typical division is made between focused and unfocused feedback. The former refers to feedback that focuses on a particular language issue (such as the use of adjectives), while the latter refers to feedback on all types of errors (Karim & Nassaji, 2020). Put differently, focused feedback is intensive and unfocused feedback is extensive (Ellis, 2009). Moreover, research findings on focused and unfocused feedback are conflicting. On the one hand, di Gennaro and Ekiert's (2021) study suggests that unfocused feedback improves students' grammatical accuracy, while the effects of focused feedback are merely minor. On the other hand, Frear and Chiu (2015), Ellis et al. (2008), and Karim and Nassaji (2020) argue that both focused and unfocused feedback boost learning. Furthermore, Ellis (2009) argues that unfocused feedback might be more difficult for the student given the complexity of correcting various grammatical errors and processing corrections. Likewise, Lee (2019) points

out that unfocused WCF can be overwhelming for the student. However, unfocused WCF might be more suitable for advanced students as less advanced students who are still developing their writing skills usually make more errors (Lee, 2019). These inconsistent results in terms of direct and indirect as well as focused and unfocused feedback accentuate the intricate nature of WCF.

Methodology

Participants and context

A total of 67 upper secondary students participated in this study. The students were in the 12th grade (3rd grade in the Finnish system). In this grade, students are 18–19 years old. Basic education in Finland takes nine years, after which students habitually continue their educational path in either upper secondary or vocational education. Students generally complete upper secondary education in three years.

The students had completed the mandatory six English courses, each lasting approximately six or seven weeks. They were enrolled in an optional course when the study was undertaken. The teacher of the course had extensive experience (over 20 years) in teaching English at the upper secondary level. In line with di Gennaro and Ekiert (2021), this study was carried out in a classroom to increase ecological validity and to approximate existent practices in English teaching. This will further the discussion on the implications of the results for English teachers.

Research permission was obtained from the municipality and the school prior to commencing the study. Participation in this study was voluntary, and privacy notices including essential information on the study were distributed to students at school. Anonymity was considered at all stages of the study.

Data collection and analysis

The dataset in this study consists of English essays from 67 students and interviews with six of them. The data were collected from upper secondary students in the autumn term of 2022. Each student wrote two essays during this seven-week course, approximately two weeks apart. Therefore, the data comprised 134 essays.

On both occasions, the students were given several topics from which they could choose their individual essay topic. For example, the topics included writing about a childhood memory, military service, or what students had learnt during their years at school. The essays were to be 700–1,300 characters long, which is the length used in the (optional) English test in the matriculation examination at the end of upper secondary education.

For each essay, the English teacher provided unfocused indirect WCF. She used a list of 15 types of errors: article, verb form, preposition, spelling, incorrect word, word order, word missing, genitive, plural, unclear meaning, comma, to before an infinitive, singular, subject, and indirect question. In Finnish, sentences can sometimes omit an explicit subject, making the category of subject particularly relevant for Finnish students.

If a student made an error, the teachers underlined the erroneous form and used codes (e.g., ‘A’ for article, ‘G’ for genitive) to indicate what type of error the student had made. Based on the feedback, the students corrected their errors and submitted a revised version of the text. The students were allowed to use additional resources, such as books and the Internet, during the revision process. They could also ask for help from peers or the teacher.

An assessment scale from 4 (failed) to 10 (excellent) is used in Finnish schools. To provide richer information, six students of various proficiency levels were interviewed to explore students’ perceptions of unfocused indirect WCF. The students were interviewed individually in Finnish, which was the students’ mother tongue, because the purpose of the interview was not to assess students’ oral skills in communicating in English. Rather, the purpose was to explore their perceptions of unfocused indirect WCF. It was also probable that students would express themselves more fluently and effortlessly in their mother tongue than in a foreign language. Background information of the interviewees is shown in Table 1.

pseudonym	previous course grade	number of completed English courses	motivation to study English
Everly	5 (adequate)	8	high
Maya	6 (moderate)	9	high
Ariana	7 (satisfactory)	8	high
Peyton	8 (good)	10	high
Samantha	9 (very good)	9	high
June	10 (excellent)	10	limited

Table 1. Interviewees.

As shown in Table 1, the interviewees had completed several English courses, and all but one student was motivated to study English. However, as June had taken ten courses, it suggests that she was motivated to study English. Moreover, all the interviewees were female. The length of the interview was 20–25 minutes per student.

The essays were analysed quantitatively. The number of errors in each essay was calculated and compared using percentages. Concerning the interviews, they were analysed by inductive content analysis (Tuomi & Sarajärvi, 2018). The interview data were coded and subsequently grouped

thematically. Direct quotes, translated from Finnish to English, and examples of students' errors have been provided to illustrate the results.

Results

Types of errors in students' essays

The results of this paper will primarily relate to the aspect of directness. The first research question asked what type of errors Finnish upper secondary students make in English writing. In the two essays that each student wrote, they made 757 errors. The types of errors are described in Table 2.

type of error	frequency (%)
article	28
verb form	17
preposition	17
spelling	13
incorrect word	9
word order	4
word missing	3
genitive	2
plural	2
unclear meaning	2
comma	1
to before an infinitive	1
singular	1
subject	0
indirect question	0

Table 2. Frequencies of errors in students' (N=67) essays.

From the data in Table 2, it is apparent that the most difficult grammatical structure for the students was the use of articles. Moreover, verb forms, prepositions and spelling were also challenging. In contrast, writing indirect questions and using a subject in a sentence were unchallenging for the students. Examples of students' erroneous sentences are provided below:

1. Human is social animal who need's people around.
2. Some of those skills being even more important and useful than ability to read and write properly.
3. Today's topic deal with how encounter troubles with speaking English as a second language.

These examples illustrate typical errors the students made. For example, these errors included articles, verb forms, and spelling.

Effect of unfocused indirect written corrective feedback on students’ errors

The second research question focused on how providing unfocused indirect WCF affects the number of errors in students’ essays. Table 3 displays the distribution of errors.

type of error	essay 1 (%)	essay 2 (%)
article	31	25
verb form	17	16
preposition	13	20
spelling	13	13
incorrect word	9	9
word missing	4	3
word order	3	4
genitive	2	2
plural	2	2
comma	2	1
to before an infinitive	2	1
unclear meaning	1	2
singular	1	1
indirect question	0	0
subject	0	1
number of all errors	410	347

Table 3. Comparison of errors in students’ (N=67) essays.

As shown in Table 3, a comparison of the two essays reveals that the unfocused indirect WCF given decreased the number of students’ errors in general as the students made 63 fewer errors in the second essay compared to the first. More specifically, the students made fewer errors with several grammatical structures, such as articles, verb forms and missing words. Nevertheless, the unfocused indirect WCF given did not appear to affect several grammatical issues, such as spelling, using incorrect words, or use of the genitive. The most significant difference was in article use, for which the difference was six percentage points. Interestingly, the students struggled more with prepositions in the second essay, the difference between the essays here being seven percentage points.

How students perceived unfocused indirect written corrective feedback

The third research question aimed at exploring students' perceptions of unfocused indirect WCF. A recurrent theme in the interviews was a positive attitude to it. All the students highlighted that at a general level, indirect WCF is conducive to language learning. June mentioned:

It's always better from the point of view of learning if you use like problem solving and personal thinking instead of just getting the correct answer. So, from the point of view of learning, I think it's a good thing [that the teacher provides unfocused indirect WCF]. (June)

As June mentioned, correcting one's own errors enhances reflection and learning in general. Similarly, the students found unfocused WCF to support language learning. Ariana put it as follows:

I think it supports language learning because it makes you more aware of your own proficiency, allowing you to understand what you need to focus on more in the future. (Ariana)

Ariana's response suggests that unfocused WCF increases students' awareness of their proficiency. Similarly, in terms of the positive aspects of unfocused indirect WCF, the other students pointed out that they had become aware of recurrent errors in their essays, what types of errors they had made, and what they needed to focus more on in subsequent essays. They had also learnt to use grammatical structures and to express themselves more fluently. However, the students underscored that correcting one's errors with teacher feedback can be more demanding for weaker students. Samantha discussed:

I can imagine that for those students who have low skills in English, correcting the errors can be difficult. It can be really challenging. (Samantha)

As described by Samantha, students' rudimentary skills in English might hinder the correction of one's errors. In terms of initial reactions after receiving the essays with teacher feedback, most students mentioned that their reactions had been neutral or positive. However, Everly underscored that sometimes she had felt discouraged. She said:

Sometimes when I get the essay back, I wonder if I ever learn these issues, whether there's any sense in correcting the errors. But gradually I start to correct them, and it usually goes well. (Everly)

Even though Everly's initial reaction might be discouraging, she is able to start correcting the errors. She also commented on the unfocused aspect, mentioning that it could facilitate gradual improvement as she engaged with

and applied the corrections. When asked what the students actually do after receiving their paper back, they mentioned similar practices: They started to analyse each error, and using the codes given by the teacher, they pondered alternative forms. If they were unable to correct the erroneous form, they asked a peer or the teacher for guidance. They also used books and additional materials. Peyton explained:

Well, I always ask the teacher to help me if there's something unclear, like what the error was. Then the teacher usually gives tips. ... She might say that this isn't necessarily wrong, but I could say it in a better way. (Peyton)

It is apparent in Peyton's extract that the teacher points the students in the right direction if they are unable to correct a certain error and might also provide additional feedback on the text. Furthermore, the students were asked whether they preferred indirect WCF to direct WCF. All the students underscored that indirect WCF was superior to direct WCF. They explained that if they received the essay with the corrections, they would not engage with the errors systematically. Maya illustrated this point:

I think I would only glance at the paper and wouldn't examine it more closely. I think I wouldn't learn so much because I hadn't done the work [the corrections]. (Maya)

As Maya pointed out, direct WCF might make students inert as they are not required to take responsibility of the corrections. Therefore, indirect WCF seems to activate students more than direct WCF. However, the students mentioned that to some extent, direct WCF can also stimulate language learning. Ariana pointed out:

It [direct WCF] can have positive effects too because then you wouldn't correct the error wrongly thinking that it's actually correct. (Ariana)

As Ariana mentioned, students might not correct the errors flawlessly. As a result, they could consider erroneous forms to be correct. Regarding focused and unfocused WCF, the students opted for unfocused WCF. Maya had the following to say:

I think it's better if the teacher provides feedback on all errors. It helps maintain other skills as well. Even if, for example, only verbs were studied during this course, the other aspects would still stay in mind. (Maya)

Maya's response indicates that unfocused WCF contributes to the maintenance of other language skills.

Discussion

The novelty of this study lies in its examination of unfocused indirect WCF in learning English grammar in Finnish upper secondary education. This study yields several practical implications for developing the teaching of English. First, unfocused indirect WCF clearly led to a decrease in the number of errors in students' essays. To help students learn and internalise grammar rules, it appears that English teachers should opt for providing unfocused indirect WCF. As Finnish upper secondary students have studied English for many years and many of them have attained an advanced level, unfocused indirect WCF could be an instructive way of providing feedback (Lee, 2019). In terms of grammatical structures, this type of feedback notably affected the number of errors with articles. Put simply, unfocused indirect WCF appears to be a powerful tool for enhancing the use of articles in English. This result corroborates the findings of previous research on the effectiveness of unfocused indirect WCF and WCF in general (Brown et al., 2023; di Gennaro & Ekiert, 2021; Kang & Han, 2015; Karim & Nassaji, 2020; Li, 2010).

Second, although the overall number of errors decreased in students' essays, the errors with prepositions increased substantially in the second essay. One explanation lies in the fact that article use is systematic while prepositions have much less systematicity. Therefore, it is doubtless more challenging for the student to choose the correct preposition. A solution to this dilemma could be to provide additional teaching about prepositions and distribute additional self-study materials on prepositions to students. Moreover, the teacher can provide more oral feedback on prepositions for students when they are revising their texts in the classroom.

Third, the students perceived unfocused indirect WCF as advantageous for learning English. They stressed that it activates them and makes them take more responsibility for learning. However, low-achieving students might face problems with self-corrections due to their limited language proficiency. This is in line with previous studies (Bitchener & Knoch, 2010; Sinha & Nassaji, 2022). Thus, English teachers should place a greater emphasis on teaching self-editing strategies. This would also unequivocally help high-achieving students as they might learn new strategies for error correction. In addition, teachers could provide tangible instructions on the steps involved in self-correction and what the students can do if they are unable to correct some errors. For example, teachers can promote peer collaboration as an effective means of facilitating self-corrections.

Fourth, based on the two essays, the most challenging issues for the students were the use of articles, verb forms, prepositions, and spelling. This result denotes a clear need for focusing on these issues in English lessons. The rules regarding particularly prepositions and articles are nuanced and require a great deal of time for students to fully internalise them. Hence, the

aforementioned four issues should be given more weight in future teaching to intensify students' learning.

Limitations and future research

Although the results of this study suggest potential effectiveness of unfocused indirect WCF, a few limitations need to be highlighted. All the students did not write the essays on the same topics, because they were provided with a range of topics to select from. Put differently, some topics might be more demanding and complex than others, which might affect the number of errors. Moreover, the second essay was written only a couple of weeks after the first one. Therefore, if the second essay had been written several weeks after writing the first essay, the results might have been different. However, the length of the course was only seven weeks, which affected the study design. If the course had been longer, the delayed effect of unfocused indirect WCF on the first essay could quite possibly be divergent. It is also important to note that the long-term effect of unfocused indirect WCF on students' grammatical proficiency remains unknown.

There is insufficient research on unfocused indirect WCF to draw any firm conclusions on its impact on learning. However, on the basis of the evidence presented in this paper, it seems fair to suggest that unfocused indirect WCF can enhance language learning and particularly the learning of English articles. Subsequent studies need to examine these results more closely. For example, it would be of interest to survey how long the effect of unfocused indirect WCF lasts, particularly on the use of articles. Another essential question to consider is how unfocused indirect WCF can contribute to the learning of English prepositions. Lastly, given that teacher feedback lay at the heart of this study, more attention is required to establish how peer feedback enhances the learning of English grammar. Focusing on these salient questions will be of critical importance for many stakeholders, such as researchers, students, and English teachers.

References

- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31(2), 193–214.
- Brown, D., Liu, Q., & Norouzian, R. (2023). Effectiveness of written corrective feedback in developing L2 accuracy: A Bayesian meta-analysis. *Language Teaching Research*, 1–33.
- di Gennaro, K., & Ekiert, M. (2021). The impact of corrective feedback on English articles. *ELT Journal*, 75(3), 290–299.

- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353–371.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1–11.
- Ferris, D. R. (2004). The “Grammar Correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49–62.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81–104). Cambridge University Press.
- FNBE 2019 = *National core curriculum for general upper secondary education 2019*. (2019). Finnish National Agency for Education, Regulations and guidelines 2019:2c.
- Frear, D., & Chiu, Y. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners’ accuracy in new pieces of writing. *System*, 53, 24–34.
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1–18.
- Karim, K., & Nassaji, H. (2020). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students’ writing. *Language Teaching Research*, 24(4), 519–539.
- Lee, I. (2019). Teachers’ frequently asked questions about focused written corrective feedback. *TESOL Journal*, 10(3), 1–15.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th ed). Oxford University Press.
- Nassaji, H. (2015). *The interactional feedback dimension in instructed second language learning: Linking theory, research, and practice*. Bloomsbury Academic.
- Nicolás-Conesa, F., Manchón, R. M., & Cerezo, L. (2019). The effect of unfocused direct and indirect written corrective feedback on rewritten texts and new texts: Looking into feedback for accuracy and feedback for acquisition. *The Modern Language Journal*, 103(4), 848–873.
- Sinha, T. S., & Nassaji, H. (2022). ESL learners’ perception and its relationship with the efficacy of written corrective feedback. *International Journal of Applied Linguistics*, 32, 41–56.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency, and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 85–108). Continuum.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* [Qualitative research and content analysis]. Tammi.
- Zhang, L. J., & Cheng, X. (2021). Examining the effects of comprehensive written corrective feedback on L2 EAP students’ linguistic performance: A mixed-methods study. *Journal of English for Academic Purposes*, 54, 101043.

Elevers holdninger til og erfaringer med fremmedsprogsundervisningen i Danmark

Mette Skovgaard Andersen og Sonja Barfod Lund
Det Nationale Center For Fremmedsprog (NCFF),
Københavns Universitet

Abstract

I denne artikel præsenteres centrale fund fra Det Nationale Center For Fremmedsprogs (NCFF) rapport om elevperspektiver på sprogundervisningen i Danmark, der bygger på en analyse af 230 gruppeinterviews med cirka 1000 elever fra grundskolen og de gymnasiale uddannelser om deres holdninger til og erfaringer med fremmedsprogsundervisningen (Lund et al., 2023). Artiklen dokumenterer, at eleverne i fremmedsprogsundervisningen ikke føler sig mødt i deres ønske om at opnå færdighed til at kunne kommunikere. De efterlyser massivt at blive trænet i mundtlighed og peger på en grammatikundervisning, der synes præget af en strukturel tilgang. Eleverne synes på baggrund heraf at have to konceptualiseringer af sprog: 'sprog i virkeligheden' og 'sprog i skolen'. Dette tegner en diskrepans mellem det officielle sprog- og grammatiksyn, således som det fremtræder i den officielle del af curriculum: styredokumenterne (grundskolens læse- og gymnasiernes læreplaner) og elevernes oplevelser, for ifølge styredokumenterne undervises der efter et kommunikativt sprog- og grammatiksyn. Undersøgelsen bakker med sine fund op om tidligere undersøgelser (fx Andersen & Blach, 2010), og i artiklen perspektiveres til læreruddannelserne til både grundskole- og gymnasielærere, hvor supplerende data peger på en yderligere diskrepans mellem det, der forventes af lærerne, og det, de er uddannet til. Artiklen peger afslutningsvis på, at der skal sikres en bedre overensstemmelse mellem læreruddannelserne og undervisning, så 'sprog i virkeligheden' og 'sprog i skolen' i højere grad mødes i håbet om, at det vil øge elevernes motivation for fremmedsprog.

Keywords: Fremmedsprogsundervisning, Styredokumenter, Kommunikativ sprogundervisning, Elevkognitioner

Introduktion

Fremmedsprogsundervisning er en prioritet i det danske uddannelsessystem. Alligevel ønsker stadig færre unge mennesker i Danmark at læse et fremmedsprog eller overhovedet at dygtiggøre sig inden for fremmedsprog. Den negative udvikling truer allerede nu forsyningen af sprog lærere til uddannelsessystemet og dermed på længere sigt Danmarks fremmedsprogsberedskab. En lignende udvikling kan konstateres mange steder i Europa, og som ved andre grænseoverskridende fænomener vil der også kunne findes en lang række forklaringer og samvirkende årsager til den manglende interesse. I denne artikel peger vi via Det Nationale Center for Fremmedsprogs store kvalitative interviewundersøgelse af elevernes perspektiver på sprogundervisningen (Lund et al., 2023) på nogle af de oplevede udfordringer og sammenholder disse med de officielle styredokumenter, som undervisningen er underlagt i gymnasiet, der på en og samme tid rummer kandidaterne fra og er rekrutteringsgrundlaget til universiteternes sproguddannelser samt til professionshøjskolernes læreruddannelser (se figur 1). Efter en kort gennemgang af fremmedsprog i det danske uddannelsessystem sammenlignes styredokumenternes overordnede sprog- og grammatiksyn med elevernes perspektiver, således som de fremtræder i undersøgelsen *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium* (Lund et al., 2023). Afslutningsvist vil vi pege på mulige veje at gå for at imødegå den manglende elevmotivation.

Fremmedsprog i det danske uddannelsessystem

I Danmark starter de fleste i skole det år, hvor de fylder seks. Året efter får de i 1. klasse engelsk.⁴⁴ Engelsk er et obligatorisk fag resten af undervisningspligtiden, dvs. til og med 9. klasse. I 5. klasse starter eleverne med det andet obligatoriske sprogfag, som for de fleste betyder tysk grundet tysks særlige status, der i Folkeskoleloven formuleres således: "Hver skole skal udbyde tysk og kan udbyde fransk." (Folkeskoleloven, 2022: §5, stk. 2, vores understregninger). De facto betyder denne formulering, at udbredelsen af fransk er meget skævt fordelt og især er et hovedstadsfænomen. Fremmedsprog i grundskolen ser således ud:

⁴⁴ I skrivende stund er der indgået et folkeskoleforlig, der indebærer start af engelsk i 2. klasse og start af andet fremmedsprog i 6. klasse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Aftalen træder i kraft fra skoleåret 2025. Artiklen forholder sig til gældende lovgivning på skrivetidspunktet.

Sprog	År	Timer i grundskolen	Tilstræbt slutniveau (alle elever) (CEFR)	Elever med sproget på eksamensbeviset
Engelsk	9 år	630 timer	B1	100 %
Fransk	5 år	390 timer	A2	11 %
Tysk	5-4 år	390 timer	A2	86 %

Tabel 1 De obligatoriske fremmedsprog i grundskolen

Fremmedsprog i gymnasiet ser således ud:

Sprog	År	Timer	Slutniveau (dygtig elev) (CEFR)	Elever med sproget på eksamensbeviset
Engelsk	2/3 år	210/325	B2/C1	100 % (46,3 %/53,7 %)
Fransk fortsætter	2/3 år	200/325	B1/B2	11 % (9,7 %/1,1 %)
Fransk begynder	3 år	325	B1	7 %
Spansk begynder	3 år	325	B1	26 %
Tysk fortsætter	2/3 år	200/325	B1/B2	57 % (52,4 %/4,5 %)

Tabel 2 De mest udbredte fremmedsprog i gymnasiet

Cirka 86 % af eleverne afslutter, som det fremgår af Tabel 1, grundskolen med tysk på afgangsbeviset, cirka 11 % med fransk (Børne- og Undervisningsministeriet, uden dato a). Omkring 70 % af en ungdomsårgang fortsætter på en to-treårig gymnasial ungdomsuddannelse (hhx, hf, htx, stx), der har til formål at forberede eleverne til videregående uddannelse. Engelsk samt andet fremmedsprog er som hovedregel obligatorisk i de første to år. Eleverne kan derudover enten vælge at fortsætte med det sprog, som de havde i grundskolen: fransk eller tysk, som de kan afslutte efter to år eller efter tre år. Eller de kan i stedet for vælge et begyndersprog, som de skal have alle tre år. De mulige sprog er her: arabisk, fransk, italiensk, kinesisk, russisk, spansk og tysk, men det afhænger naturligvis af det lokale udbud. De primære sprog, der vælges på det almene gymnasium, er fransk, spansk og tysk: Som det fremgår af Tabel 2 afslutter 57 % af eleverne gymnasiet med tysk på eksamensbeviset, 26 % med spansk og 18 % med fransk (Børne- og Undervisningsministeriet, uden dato a; se også en gennemgang af tallene i NCCF, 2024a).

Med andre ord prioriteres sprog i det danske uddannelsessystem, hvor eleverne efter 9. klasse har haft 630 timer i engelsk⁴⁵ og gerne skulle afslutte på B1-niveau og 390 timer i deres andet fremmedsprog, hvor fagets orientering er mod A2-niveau, jf. Den Europæiske Referenceramme for Sprog. Tilsammen giver det 1020 sprogtimer, hvor eleverne til sammenligning har 1350 timer i matematik (Børne- og Undervisningsministeriet, uden dato b).

I gymnasiet har eleverne efter andet år haft yderligere 210 timer i engelsk og 200 timer i deres fortsættersprog (fransk eller tysk), som 'den dygtige elev' afslutter på henholdsvis B2- og B1-niveau. Hvis eleverne vælger at have sproget i alle tre år, vil de efter gymnasiet have haft 325 timer i engelsk og/eller tysk/fransk fortsætter, som 'den dygtige elev' afslutter på henholdsvis C1- og B2-niveau. De kan også have yderligere 325 timer med deres begyndersprog (oftest spansk), som 'den dygtige elev' afslutter på B1-niveau. Bemærk her formuleringen 'den dygtige elev' (se fx Børne- og Undervisningsministeriet, uden dato c). Der er således ikke tale om et målniveau for alle, men kun for den dygtige elev.

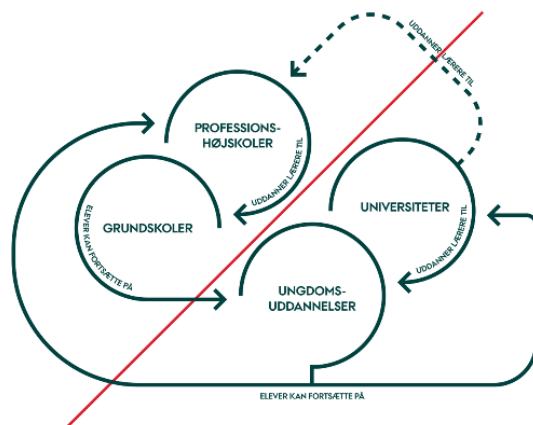
Prioriteringen synes imidlertid især at være organisatorisk. På individniveau prioriteres sprog på højt niveau ikke længere. Således er der et markant fald i det treårige tilvalg af fortsættersprog i gymnasiet, og på de videregående uddannelser nærmer sprogfagenes faldende optaget sig et kritisk niveau. Det er de videregående uddannelser, der er ansvarlige for læreruddannelserne, hvorfor vi i det nedenstående kort skitserer de to danske læreruddannelser til henholdsvis grund- og gymnasieskolen.

Læreruddannelserne i Danmark

Danmark har i modsætning til både Sverige og Norge fortsat to helt separate læreruddannelser. Den ene er forankret på de såkaldte professionshøjskoler og uddanner lærere til grundskolen, og den anden er forankret på universiteterne, hvor en kandidateksamen ses som en forudsætning for at blive gymnasielærer, mens den egentlige gymnasielæreruddannelse foregår i et såkaldt pædagogikum, som forudsætter en fast gymnasielærerstilling. Uddannelserne er helt separate og kan illustreres således:

⁴⁵ Reduceres til 600 timer, jf. ny aftale (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

LÆRERUDDANNELSER



Figur 1 Læreruddannelserne i Danmark

Uddannelsen til folkeskolelærer i Danmark

Uddannelsen til folkeskolelærer er en professionsbachelor på fire år. For at kunne undervise i et sprogfag, herunder engelsk, skal man have faget som undervisningsfag. Sprogfag udgør 35 ECTS (svarende til lidt mere end et halvt årsværk) og for engelsk vedkommende undertiden 50 ECTS. Hovedfokus i sprogundervisningen er fagdidaktik, og undervisningen baserer sig på et kommunikativt sprog- og grammatiksyn.

Uddannelsen til gymnasielærer i Danmark

Forudsætningen for at kunne komme til at undervise på et gymnasium er, at den uddannelse, man har taget, lever op til de faglige mindstekrav, der er lovforankrede (se Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018). De sproglærere, der underviser i gymnasierne, er uddannet på universitetet og har for en meget stor dels vedkommende en generel cand.mag.-eksamen. Således leverer de respektive sprogfag på landets universiteter følgende procentmængde af deres samlede kandidater til undervisningsbranchen: Engelsk: 50%, Fransk: 58%, Spansk: 62%, Tysk: 69% (NCFF, 2024b, s. 5 og 8).

Selvom der i cand.mag.-uddannelserne i fremmedsprog undertiden findes såkaldte gymnasierettede profiler med indhold, der retter sig mod en gymnasiepraksis (fagdidaktik), er dette ikke et krav til ansættelse i et gymnasium, og den egentlige forberedelse til en hverdag som fremmedsprogsunderviser på et gymnasium foregår i et etårigt pædagogikum, der både består af en teoretisk del og en praktisk del. Den teoretiske del er delt op i en almen didaktisk og en fagdidaktisk del. Sidstnævnte omfatter i alt 22

undervisningstimer, svarende til 3 ECTS, og strækker sig over tre sammenhængende dages undervisning. Det er i de fagdidaktiske undervisningstimer, at kandidaterne får viden om fremmedsprogstilegnelse og dermed viden om, hvordan de kan undervise i fremmedsprog ud fra et kommunikativt sprog- og grammatiksyn.

Inden vi vender os mod elevstemmerne og den manglende motivation for fremmedsprog, kommer først et par ord om de officielle styredokumenters sprog- og grammatiksyn, der ikke adskiller sig væsentligt fra de øvrige nordiske lande.

Styredokumenternes sprog- og grammatiksyn

Til trods for, at formuleringerne i henholdsvis grundskolens Faghæfter for sprogfagene og gymnasiernes forskellige læreplaner varierer en smule, kan det samlet hævdes, at det sprog- og sprogstilegnelsessyn og grammatiksyn, der fastlægges i styredokumenterne, er forankret i et kommunikativt sprog- og grammatiksyn (jf. engelsk-, fransk- og tyskfagets Faghæfter på EMU 2019 og engelsk-, fransk-, spansk-, og tyskfagets læreplaner på Børne- og Undervisningsministeriet uden dato d). Dette er ikke nyt, men har været gældende mindst de seneste 20 år (se Digitale læreplaner, uden dato; Børne- og undervisningsministeriet, 2004).

At fremmedsprogsundervisningen i Danmark skal baseres på ovenstående indebærer, at underviseren først og fremmest må se sproget som et redskab til at handle med, at gøre ting, at opnå det, man gerne vil: Det er sprogets funktion. Eleverne skal fx forstå, at der findes forskellige talehandlinger, at vi bruger sproget for at opnå forskelligt. Og samtidig må underviseren anerkende, at den eneste vej til at lære sproget er ved at bruge det. Sproget er dermed både mål og middel (se fx Henriksen et al., 2020; Lund, 2019a; Lund, 2019b): Eleven skal i en stadig spiralisk udvikling have tillid til at kunne (*confidence*), øve sig (*fluency*) for dernæst at forfine sproget (*accuracy*) (se fx Skehan, 1998). Forenklet set står dette i modsætning til en mere strukturalistisk tilgang, hvor det antages, at eleven skal lære relevante dele af systemet korrekt, øve det og dernæst vil opnå at kunne tale og skrive fejlfrit. En kommunikativ grammatikforståelse fokuserer nødvendigvis på den betydningsbærende grammatik, der har en tydelig funktion, og den må grundlæggende være forskellig fra en strukturalistisk, der handler om at have styr på de grammatiske kategorier. En undervisning baseret på det officielle sprogsyn må fokusere på det diskursive niveau og sætte pragmatikken før grammatikken.

For at blive klogere på, hvilken undervisning den enkelte elev giver udtryk for at opleve, og derigennem måske kunne belyse den manglende motivation for fremmedsprog, iværksatte NCFE en større undersøgelse i 2021. Undersøgelsens resultater kan ses i rapporten *Elevperspektiver på*

fremmedsprog fra grundskole til gymnasium (Lund et al., 2023) og fremlægges nedenfor.

Elevperspektiver

De primære fund fra rapporten kan opstilles som en forskel mellem at kunne sprog, der værditilskrives positivt, og at lære sig sprog, der qua elevernes oplevelse af sprogundervisningen i skolen snarere anses negativt. Det er positivt at konstatere, at eleverne primært og gerne vil kunne fremmedsprog for at kunne kommunikere med andre mennesker, at lære dem at kende og at forstå dem. Også selvom de generelt synes at mangle forståelse for, hvorfor de skal lære et andet fremmedsprog end engelsk, som de oplever i stort omfang dækker deres kommunikationsbehov. Omvendt synes eleverne i deres sprogglæring generelt ikke at opleve progression i deres sprogfærdigheder i andet fremmedsprog, heller ikke at deres primære kommunikationsambition, som er udvikling af den mundtlige sprogfærdighed, understøttes i undervisningen. Til gengæld oplever de, at undervisningen er domineret af tekstlæsning, skriftlighed, korrekthedsfokus og grammatiktræning (Lund et al., 2023; se også Andersen & Blach, 2010). Dette er påfaldende i forhold til det dominerende sprogsyn i uddannelsernes styredokumenter, jf. ovenfor.

Data og metodetilgang

De ovenstående meget kortfattede resultater bygger på en analyse af 230 gruppeinterviews med cirka 1000 elever.⁴⁶ Respondenterne kom fra 3., 6. og 8. klasse i grundskolen og 1., 2. og 3. gymnasieklasse. Interviewguiden er inspireret af elevkognitionsfeltet (se også Daryai-Hansen & Ghandchi, 2018), der udspringer af lærerkognitionsteori (*teacher cognition*), der med Simon Borgs ord kan beskrives som "the unobservable cognitive dimension of teachers – what teachers know, believe and think" (Borg, 2003, s. 18; se desuden Henriksen et al., 2020). Ideen bag lærerkognitionsfeltet er at gøre læreres *viden om, holdninger til og erfaringer med* undervisning til undersøgelsesgenstand for bedre at kunne forstå lærernes bevæggrunde for deres undervisningshandlinger. Overført til elever var ideen at komme tættere på en forståelse af elevernes manglende motivation ved at lade omdrejningspunktet for interviews være elevernes *viden om, holdninger til og erfaringer med* fremmedsprogsundervisningen.

Transskriptionerne af interviewene blev indlæst i Nvivo og grovkodet efter interviewguidens temaer samt for sprog. Analysetilgangen var tematisk – dels først med kategorier, der udsprang deduktivt fra temaerne i de anvendte interviewguides, dels fulgt op af mere induktive kategorier, der stammede fra

⁴⁶ Grundet datamætning blev kun halvdelen af disse transkriberet.

læsningen af data. Et eksempel til illustration: På spørgsmålene: Hvornår er sprogundervisningen bedst? Hvordan ser den ideelle time ud? blev svarene først kategoriseret til disse spørgsmål. Dernæst analyseredes svarene ud fra de kategorier, der emergerede af data, hvilket gav kategorier af oplevet god undervisning og oplevet ikke så god undervisning. Disse resultater sættes så efterfølgende i relation til styredokumenterne og det officielle sprog- og grammatiksyn.

Hovedfund

Da der er tale om et meget stort datamateriale, er det ikke muligt at illustrere alle resultater. Her er valgt nogle af de mest fremtrædende, set både kvalitativt og kvantitativt. Af omfangsmæssige grunde kan kun gives enkelte eksempler på hvert fund. Der henvises derudover til rapporten (Lund et al., 2023).

Elevernes værditilskrivning af fremmedsprog

Et meget væsentligt fund og et fund, der overraskede i lyset af den diskurs, der hersker i Danmark omkring fremmedsprog, er, at analysen af data, som nævnt ovenfor, viser en positiv værditilskrivning af fremmedsprogskompetencer. De interviewede elever udtrykker ønske om at kunne bruge sprog til at kommunikere med andre mennesker med, fortrinsvis mundtligt. De giver udtryk for, at fremmedsprogskompetencer er vigtige, og antager, at de kan få adgang til andre folk og kulturer gennem sprog – særligt via mundtlig kommunikation – hvilket de grundlæggende er nysgerrige på, især i grundskolen. På spørgsmålet om, hvilket sprog eleven ønsker at lære, svarer vedkommende:

Elev: Ja, polsk, fransk og spansk.

Interviewer: *Hvorfor lige præcis de her tre sprog?*

Elev: Fordi nogle gange, så kører vi derhen, og så vil jeg gerne lære, hvordan de taler. (Elev, 3. grundskoleklasse)

Mens en anden på spørgsmålet om, hvorfor man skal lære sprog, svarer:

Fordi jeg har prøvet, at hvis man ikke lige kunne tale deres sprog, så vidste man ikke, hvad man skulle gøre, men hvis man kan forstå det, så er det meget bedre. Hvis andre mennesker kan forstå én, så er det meget bedre at kunne tale sammen. (Elev, 3. grundskoleklasse)

Engelsks rolle

I 1. klasse starter eleverne med at have engelsk, og her bliver det tydeligt, at den store eksponering for engelsk, prioriteringen af sproget i skolesystemet samt den generelle samfundsdiskurs om sprog påvirker elevernes syn på

engelsk og deres syn på de øvrige sprog. På spørgsmålet om, hvad man bruger sprog til, svares:

Altså, jeg tænker, at der faktisk er flere ting, man kan bruge engelsk til. Man kan bruge det til rejser. (...) hvis nu du er på stranden, så er det, at du møder alle mulige mennesker, der ikke taler dansk. Så bliver du nødt til at bruge engelsk. Så brug det. Og hvis nu vi er i flyet – der er jo kun engelsk – og hvis du vil sige noget til kaptajnen eller et eller andet, så skal du tale engelsk. Og på sociale medier. Hvis nu englændere skriver til dig – de skriver ikke på dansk – de skriver på engelsk, så bliver du bedre til at læse det og skrive tilbage. Og når du spiller Fortnite – hvis nu du spiller med en fremmed. (Elev, 3. grundskoleklasse)

Mens en anden aflæser værdien af engelsk således:

Man får det [engelsk] i første klasse, fordi at så, det er måske lidt vigtigere at lære, så man kan snakke, og man kan lære det hurtigt. (Elev, 6. grundskoleklasse)

Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen

Fra 5. klasse får eleverne deres andet fremmedsprog, og selvom de stadig viser tegn på at ville fremmedsprog, så er følgende udsagn symptomatisk for deres holdning:

Interviewer: *Ja, fint. Hvad tænker du? Hvorfor man lærer sprog i skolen.*

Elev: Fordi man skal bruge det i andre lande. Og så engelsk, det er et, som alle i verden skal kunne tale. Så hvis der er en, der taler tysk og en, der taler russisk, så kan man altid tale engelsk til hinanden. (Elev, 6. grundskoleklasse)

Den dominerende brug af engelsk i 'den virkelige verden' er, som det også ses, blevet et grundvilkår for undervisningen i andet fremmedsprog, og størstedelen af eleverne tildeler i forlængelse heraf ikke de øvrige fremmedsprog en væsentlig rolle – og det gælder hele vejen op gennem grundskolen og de gymnasiale uddannelser. Det er en udvikling, der kan iagttages overalt i Norden (se også fx Lønsmann et al., 2022; Findahl, 2023). Eleverne synes ikke rigtig, det er nødvendigt at lære hverken tysk eller fransk. Mens engelsk opfattes som en nødvendighed, anses de andre fremmedsprog som mindre vigtige: Elevernes hovedmotivation for fremmedsprog – at tale med fremmede – opfyldes med andre ord af engelsk. Rettes fokus mod elevernes oplevelser i fremmedsprogsundervisningen, oplever eleverne imidlertid ikke, at dette ønske imødekommes: Med deres egne ord lærer de ikke at 'snakke sproget':

Jeg vil nok sige, at det sjoveste, det er at kommunikere. I fransk tager vi bare for det meste noter og må ikke rigtig snakke til hinanden. Måske stille hinanden

spørgsmål eller spørge om hjælp. Ellers skal vi bare tage noter (...) (Elev, 8. grundskoleklasse)

Altså, det vil jeg sige, at det er, at man skal kunne snakke med dem. Fordi det er jo også fint nok at kunne skrive det, men jeg tror bare, hvis man skal være meget realistisk, så lærer man et fremmedsprog, fordi der skal være et mål, når man kommer ud i verden om, at man kan snakke med folk. Og det synes jeg lidt, der har manglet med tysk. Også fordi vi er ikke omringet af det på samme måde som engelsk hele tiden, så derfor er det meget vigtigt, at man i en ret tidlig alder måske lærer at snakke selve sproget. (Elev, 2. gymnasieklasse)

Jeg synes, vi taler meget mere i engelsk end i tysk, og i mit hoved burde det være omvendt. Fordi vi har meget mere brug for det i tysk. Jeg har i hvert fald. (Elev, 2. gymnasieklasse)

Interviewer: *Så mere mundtlighed?*

Elev 1: Mere mundtlighed ja.

Elev 2: Fra starten af, fordi nu har man slet ikke lyst til at snakke, fordi man kan ikke. [tysk] (Elev, 2. gymnasieklasse)

Man bliver lidt træt af, at det bare ikke er muligt at lave en rigtig sætning, hvor jeg føler på engelsk, der kan du hurtigt sige det meste nogenlunde rigtigt, men i fransk, der føler jeg, at hvis jeg fucker et ord op, så fucker jeg bare det hele op, og så giver det ikke nogen mening. Jeg synes virkelig, det er svært at konstruere noget som helst. (Elev, 2. gymnasieklasse)

Fremmedsprogsundervisningens fokus ifølge eleverne

Fokus i undervisningen ligger – ifølge eleverne – på tekstlæsning, skriftlighed, korrekthed og grammatiktræning, og selvom der er nuancer, er følgende udsagn typiske for oplevernes oplevelse af fremmedsprogsundervisningens fokus:

Interviewer: *Hvornår synes I, at sprogundervisningen er bedst?*

Elev 1: Når de laver noget aktivitet ud af det. Noget spil eller sådan noget. Ikke sådan noget, hvor man bare skal sidde og oversætte en tekst og så rette den og analysere den. Det er pissekedeligt.

Elev 2: Det er jeg enig i.

Interviewer: *I nikker.*

Elev 3: Det kan være meget langtrukket at skulle bruge 70 minutter på at kigge op på en tavle, og vores lærer sidder og laver trekanter og firkanter.

Elev 2: Det er det, vi laver i tysk hver gang. (Elev, 1. gymnasieklasse)

Interviewer: *Føler du dig motiveret til at sige noget i undervisningen?*

Elev 1: I engelsk gør jeg, ja, men ikke så meget i tysk, men det er også, fordi jeg er bange for at sige noget forkert.

Elev 2: Jeg er enig. Engelsk, der får man den dér: 'Arh, tæt på', selvfølgelig på engelsk, men med tysk, der er det mere: 'Du tager fejl (...) Min lærer er sådan helt: 'Nej, du tager bare fejl'. Der er jeg lidt mere tilbageholdende. (Elev, 2. gymnasieklasse)

Vi snakkede jo ikke mundtligt tysk. Det var kun, når vi havde besvaret opgaver, men så havde man det jo sådan på skrift. (Elev, 3. gymnasieklasse)

Men det er jo netop det der mundtlighedsfokus, der ikke er fokus på i undervisningen, fordi der kun er fokus på grammatik. (Elev, 3. gymnasieklasse)

Udviklingspotentialer ifølge eleverne

Elevernes oplevelser synes at stå i modsætning til det officielle sprogsyn, men også til mange læreres oplevelser af, at eleverne ikke vil sige noget. Dette er et paradoks, som eleverne selv anerkender i deres italesættelse af en angst for at tale sproget, men det er også en oplevelse, som de selv peger på løsninger til:

Men det er rigtigt, hvis det [mundtlighedstræning] var en mere implementeret del af undervisningen, så ville der nok heller ikke være lige så meget frygt for at snakke det. (Elev, 3. gymnasieklasse)

Opsamling – elevperspektiver på sprog

Elevernes oplevelse af et meget stort fokus på grammatik, på korrekthed, på tekstlæsning og på skriftlighed bevirker, at undervisningen i elevernes optik ikke bidrager til det mål, de sætter op for sig selv i fremmedsprogsundervisningen: at blive gode til at tale, at kommunikere på målsproget, og lidt forenklet kan det hævdes, at eleverne har to konceptualiseringer af sprog: 'sprog i virkeligheden' og 'sprog i skolen'.

For eleverne er 'sprog i virkeligheden' at kunne skabe kontakt, at interagere og skabe forståelse mellem parterne. Denne måde at bruge sprog på fordrer, at man kan få betydningen kommunikeret, og modtager forstår, hvad man siger og mener. I læreplanerne er en flydende sprogbrug da også beskrevet som vigtigere end korrekthed i detaljen, hvilket står i kontrast til det korrekthedsfokus, som eleverne oplever er gældende for 'sprog i skolen'.

'Sprog i skolen' beskrives overvejende af eleverne, som om det gælder om at kunne strukturen først, at være korrekt og undgå at lave fejl, og denne konceptualisering synes mere forankret i et strukturalistisk sprogsyn. Et typisk udsagn er fx:

Interviewer: Det [grammatik] fylder rigtig meget?

Elev: Ja, fordi vi skal jo kunne det, før vi kan gå videre med noget andet. Så vores lærer har altid fokus på, at vi kan få lært vores grammatik. (Elev, 8. grundskoleklasse)

Diskrepansen mellem elevernes ønsker (og motivation) og elevernes oplevelser medfører i mange tilfælde i vores analyse, at eleven opgiver, bliver

demotiveret og mindre engageret. Dermed kan undersøgelsen være med til at belyse den manglende motivation hos eleven.

Mere analytisk – og uden at kunne gå ind i en længere teoretisk analyse – kan den enkelte elevs demotivation måske forklares ud fra motivationsteoretiske begreber forankret i Dörnyeis motivationelle selv-system (Dörnyei, 2009): Skellet mellem den fremmedsprogsbruger, eleven selv ser for sig i fremtiden (det Dörnyei kalder for 'ideal L2 self'); de forventninger, eleven mødes med (det Dörnyei kalder for 'ought-to self'), og den undervisning, eleven oplever (Dörnyeis 'L2 learning experience'), bliver for stort, da en elev ifølge teorien altid vil forsøge at få overensstemmelse mellem de tre elementer. Også nyere og mere dynamiske engagementsteorier ville formentlig kunne forklare, hvorfor eleverne på den ene side synes at være mindre engagerede og motiverede og på den anden side egentlig gerne vil kunne tale (Mercer & Dörnyei, 2020).

På et organisatorisk niveau peger vi imidlertid på misforholdet mellem styredokumenterne for og elevernes oplevelse af undervisningen og diskrepansen mellem det officielle sprog- og grammatiksyn, således som det fremtræder i styredokumenterne, og den undervisning, eleverne beskriver.

Perspektiver

De to ovenfor beskrevne konceptualiseringer af fremmedsprog 'sprog i skolen' og 'sprog i virkeligheden' er problematiske i et læringsperspektiv, og den manglende interesse for fremmedsprog kan måske forklares herudfra. Forskellene er afgjort ikke nye (se fx Andersen & Blach, 2010), men løsninger på diskrepansen bliver højst aktualiserede af nye sprogteknologiske værktøjer som fx oversættelsesapps på mobilen. Hvorfor forsøge at lære fremmedsprog, når eleven kan gøre sig forståelig med en app eller få adgang til det fremmedsproglige univers ved hjælp af kunstig intelligens? Det peger på, at det bliver helt afgørende for fremmedsprogsuddannelsers overlevelse i fremtiden, at de to konceptualiseringer nærmer sig hinanden, og dels i det konkrete tilfælde med grundskoler og gymnasier, at underviserne på overbevisende vis tydeliggør over for eleverne, hvad personlige fremmedsprogskompetencer kan, hvad det særlige ved kulturmødet, interaktionen, den interkulturelle forståelse osv. er, hvilket eleverne i undersøgelsen også peger på. Det er naturligvis noget, den enkelte lærer kan tilstræbe og hele tiden stille sig spørgsmålet: Hvordan får jeg præsenteret eleverne for et sprog, de kan se brugbarheden af, og hvordan kan jeg bedst imødekomme ønskerne om mundtlighed, autenticitet etc. – eller med andre ord: hvordan kan jeg undervise, således som der lægges op til i styredokumenterne? Men grundlæggende er det ikke den enkelte lærers ansvar, men et samfunds ansvar at sørge for, at man på alle uddannelsesniveauer taler mere om, hvad tilegnelsen af fremmedsprog gør

godt for, og hvad man skal bruge fremmedsprog til. Det har implikationer for indholdet i de uddannelser, der uddanner lærere. Den interkulturelle forståelse, fortolkning og tilgang skal balanceres med færdigheds- og vidensaspekter, en balance, der bør udvikles i dialog blandt alle aktørerne. Det vil med andre ord blive nødvendigt at stille kritiske spørgsmål til indholdet i begge læreruddannelser og i sprogundervisningen på alle niveauer inklusive de respektive eksamener, som er meget styrende for lærernes fokus og tilgang i undervisningen (Andersen & Andersen, 2024).

For at belyse de kommende gymnasielæreres oplevelser af pædagogikum, altså, den egentlige (og eneste) uddannelse til gymnasielærergerningen, har NCFF gennem en årrække (2021–2023) spurgt pædagogikumkandidater i fremmedsprog, hvordan de overordnet set oplever matchet mellem det, de har lært på universitetet, og det, de har brug for i deres praksis som gymnasielærere (NCFF, 2024c). Samlet set peger undersøgelseerne på, at kandidaterne er tilfredse med den viden, de kompetencer og de færdigheder, de har fået gennem deres universitetsuddannelse, men at de føler sig mindre rustet til at omsætte deres viden, kompetencer og færdigheder til en undervisningspraksis (NCFF, 2024c; se også NCFF, 2025), hvilket måske ikke kan undre givet den meget korte tid, der vies til fagdidaktik, jf. ovenfor. Særligt efterspørges yderligere it-kompetencer og fagdidaktik. Kommende gymnasielærere udtrykker det således:

I mit første undervisningsjob oplevede jeg, at jeg kunne bruge mine færdigheder og min viden fra universitetet. Det var snarere selve didaktikken – hvordan noget skulle omformes, for at det blev meningsfuldt og brugbart for eleverne – der var svært. (NCFF, 2024c)

Jeg synes helt overordnet, at BA- og KA-uddannelser i Engelsk ved XX-universitet relaterer sig alt for lidt til jobbet som gymnasielærer. Uddannelserne bør komme langt tættere på virkeligheden og ud af universitetsosteklokken. (NCFF, 2024c)

Jeg finder det problematisk, at man ikke allerede på universitetet kan vælge at specialisere sig i retning af gymnasieskolen. (NCFF, 2024c)

Elevperspektivundersøgelsen sammenholdt med pædagogikumkandidatundersøgelse

Sammenholdes de to ovenfor gennemgåede undersøgelser, kan der peges på manglende overensstemmelse mellem de krav, der stilles til underviserne på gymnasieniveau, og det indhold, de kommende lærere er blevet undervist i. At undervise i sprog og grammatik kommunikativt er som nævnt – og accentueret i lærerkognitionsliteraturen – vanskeligt (se fx Wyatt, 2009; Daryai-Hansen & Henriksen, 2017; Gustenhoff et al., 2023), særligt, hvis man selv er blevet undervist ud fra en mere strukturalistisk tilgang, fx forankret i

lingvistikken og en systematisk gennemgang af systemet. Der er grundlæggende tale om forskellige syn, der har store implikationer både for undervisningen og undervisningens indhold (se også Andersen & Lund, 2025). Når så ovenikøbet det kommunikative sprog- og grammatiksyn ikke er konsekvent implementeret i eksamen særligt på gymnasieniveau (Andersen & Andersen, 2024), er det en næsten umulig opgave for den enkelte gymnasielærer at løfte opgaven til alles tilfredsstillelse: elevens, styredokumenternes, eksamens og lærerens. Det peger på behovet for bedre overensstemmelse mellem læreruddannelse og undervisning og på efter- og videreuddannelse til de lærere, der er i gang med at løfte den vigtige fremmedsprogsundervisningsopgave.

Referencer

- Andersen, H. L., & Blach, C. (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitet: sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, M. S., & Andersen, H. L. (2024). Skriftlig studentereksamen i tysk, spansk og engelsk – et kommunikativt og funktionelt sprog- og grammatiksyn? *Sprogforum*, 79, 64–71.
- Andersen, M. S., & Lund, S. B. (2025). Deutschlehrer:in werden in Dänemark – Schüler:- und Lehrerinnenperspektiven werfen ein neues Licht auf die Lehrer:innenausbildungen. *Kontexte*. 1/2025.
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Bloomsbury Publishing.
- Børne- og Undervisningsministeriet (uden dato a). *Uddannelsesstatistik*. www.uddannelsesstatistik.dk
- Børne- og Undervisningsministeriet (uden dato b). *Vejledende timetal for skoleåret 2023/2024*. www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf20/jan/200116-timetalsoversigt-24-25.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet (uden dato c). *Vejledning til Engelsk A / B; Tysk eller Fransk fortsættersprog A / B; Spansk begyndersprog A*. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/stx-laereplaner>
- Børne- og Undervisningsministeriet (uden dato d). *Læreplan til Engelsk A / B; Tysk eller Fransk fortsættersprog A / B; Spansk begyndersprog A*. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/stx-laereplaner>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2004). *STX-bekendtgørelse*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/a/2004/1348>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) og Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre og Dansk Folkeparti om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/mar/240320-aftale-om-folkeskolens-kvalitetsprogram-frihed-og-fordybelse.pdf>

- Daryai-Hansen, P., & Ghandchi, N. (2018). Elevkognition – elevernes viden, holdninger og erfaringer med begynderdidaktik. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 42–62). Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Daryai-Hansen, P., & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling – en ny efteruddannelsesmodel. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(2), 34–61. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i2.96704>
- Digitale læreplaner (uden dato). *Digitale læreplaner*. <https://digitalelaereplaner.dk/>.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 36(3), 9–11.
- EMU – Danmarks læringsportal (2019). *EMU – Danmarks læringsportal*. <https://www.emu.dk/grundskole>
- Findahl, I. (2023). Young Students' Language Choice in Swedish Compulsory School – Expectations, Learning and Assessment. [Ph.d.-afhandling, Göteborgs Universitet].
- Folkeskoleloven §5 (2022). *Folkeskoleloven §5*. <https://danskelove.dk/folkeskoleloven/5>
- Gustenhoff, M., Christensen, M. V., Bastholm, S. R., & Kristensen, M. (2023). Fagdidaktik i et krydsfelt mellem læreruddannelse og praktik: en undersøgelse af engelsklærerstuderendes kognition om grammatik. *Studier i læreruddannelse og profession*, 8(2), 65–87. DOI: 10.7146/lup.v8i2.138294
- Henriksen, B., Fernandez, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere*. Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2019a). Fokus på sprog. I A. S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (3. udgave, bd. 1, s. 87–127). Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2019b). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. I A. S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (3. udgave, bd. 1, 129–167). Samfundslitteratur.
- Lund, S. B., Jakobsen, A. S., Andersen, M. S., & Kjærgaard, H. W. (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium: En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE). <https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>
- Lønsmann, D., Thøgersen, J., & Mortensen, J. (2022). Er engelsk stadig et fremmedsprog i Danmark? Et spørgsmål om kollektiv sproglig identitet. *NyS – Nydanske Sprogstudier*, 61, 126–179.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press.
- NCFE (2025). *Universitetsstuderendes perspektiver på deres sprogfag*. <https://viden.ncff.dk/ncff/universitetsstuderendes-perspektiver-paa-deres-sproguddannelser>
- NCFE (2024a). *Databaseret status på elevernes valg af fremmedsprog stx og hxx 2014-2023*. <https://viden.ncff.dk/ncff/databaseret-status-paa-elevernes-valg-af-fremmedsprog-paa-stx-og-hxx-2014-2023>
- NCFE (2024b). *Branchetilknytning for sproguddannede*. <https://viden.ncff.dk/ncff/branchetilknytning-for-dimmitender>
- NCFE (2024c). *Samlet pædagogikumrapport for 2021, 2022, 2023*. <https://viden.ncff.dk/ncff/teopaed-opsamling>
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.

- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2018). *Vejledning vedr. faglige mindstekrav*
VEJ nr 9698 af 28/08/2018. <https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2018/9698>
- Wyatt, M. (2009). Practical Knowledge Growth in Communicative Language Teaching. *TESLEJ*, 13 (2), 1–23.

Dealing with foreign language anxiety in the classroom

Maria Nilsson
Stockholm University

Abstract

I språkundervisning ska elever utveckla kommunikativ kompetens och tillit till sin förmåga att uttrycka sig. En av språklärares största utmaningar, oavsett målspråk och utbildningsstadium, är att arbeta med elever och studenter som ogärna engagerar sig muntligt. Det här kapitlet handlar om talängslan, *foreign language anxiety*, dvs negativ stress och oro i relation till målspråksanvändning i språkklassrummet. Sådan talängslan är destruktiv för hela läroprocessen. Den etableras ofta tidigt och i en ond cirkel där den interagerar med prestation, självskattning och självbild. På så sätt får den långsiktiga negativa konsekvenser. Mycket forskning har ägnats åt bakomliggande psykologiska faktorer, där talängslan ses som ett problem på individnivå. Jag argumenterar här för ett mer konstruktivt förhållningssätt; istället för att betrakta talängslan som ett tillkortakommande hos enskilda elever bör den förstås som ett klassrumsfenomen och en oönskad men naturlig premis i undervisningen, då elever förväntas uttrycka sig och sin person inför sina klasskamrater på ett språk de inte helt behärskar. Kapitlet beskriver talängslan och klassrumssituationer som triggar den. Det primära syftet är dock att diskutera direkta och indirekta sätt att motverka talängslan och öka möjligheten för alla språkelever att öva upp sin muntliga kompetens och stärka sitt självförtroende.

Keywords: talängslan, målspråksanvändning, interaktion

Introduction

Language learning requires communication and engagement (Ellis, 2008; Mercer, 2019). While it is satisfying for language teachers to see and hear their learners engaged in target language interaction, it may be equally frustrating to work with learners who refrain from speaking. In fact, one of the major challenges reported by teachers across the world revolves around making all learners engage orally with the target language (Copland et al., 2014). In my

experience, all language teachers can recount situations where learners have refused to speak, displayed visible signs of discomfort when individually addressed in class or requested to do oral presentations with only the teacher listening. Across age groups and educational settings, these learners themselves describe the stress, nervousness, embarrassment, panic or ‘brainfreeze’ they feel when prompted to speak the new language (Gkonou, 2017; Humphries et al., 2015; Nilsson, 2020, 2021). This phenomenon, which has been widely studied, is referred to as *foreign language anxiety* (FLA).

In a Swedish context, the syllabi for primary and secondary language education are permeated by a communicative approach to teaching and learning. They stipulate the goals of language instruction in terms of functional language use and underscore the role of confidence (SNAE, n.d., 2022). FLA is thus an unwelcome phenomenon in the language classroom and something that needs to be actively counteracted by language teachers.

The current chapter summarizes the extensive research focusing on causes and effects of FLA and its prevalence among varying groups of learners. More importantly, however, it makes the case that FLA ought to be framed as a professional and contextual challenge for teachers rather than a problem for, or with, individual learners. The subsequent sections direct attention to aspects of classroom instruction that may help alleviate FLA. These recommendations are anchored in findings from classroom studies, conducted by myself and others, and on experience-based knowledge generated by language teaching with learners of varying ages, including student teachers, and conversations with learners, teachers and researchers over many years. Furthermore, the proposed practices align with motivation theory (Ryan & Deci, 2000) and an empirically-based framework to enhance classroom interaction (Hamre et al., 2013). The chapter hopes to inspire and provide teachers with useful perspectives relevant to their everyday professional lives with language learners of all ages.

Origins and consequences of FLA

Gregersen and MacIntyre (2014) define FLA as “the worry and negative emotion aroused when learning and using a second language” and conclude that it is “especially relevant in the classroom where self-expression takes place” (p.3). As cognition and emotion are inextricably connected (Swain, 2013), FLA has negative consequences for the whole process of language learning. It impedes memory, retention and performance (for an overview, see MacIntyre, 2017). In addition, FLA is detrimental to learners’ attitudes, confidence and agency (Gkonou, 2017; Nilsson, 2020, 2021). In fact, MacIntyre and Gardner (1991) claimed that the level of FLA is a strong predictor of success in language learning altogether. FLA develops in a vicious cycle where it is both a cause and an effect; feeling nervous about

speech impedes oral performance and causes learners to assess themselves negatively, which further reinforces anxiety, a negative self-image and avoidance behaviors (MacIntyre & Gardner, 1991). This way, learners begin to associate the learning situation with negative emotion and poor performance (MacIntyre, 2017). Across the world, there are scholars who argue that a certain level of FLA is beneficial and keeps learners alert (e.g. Kiaer et al., 2021; Lu & Liu, 2011). Horwitz, one of the prominent researchers in the field, however, finds the idea that FLA could be considered favorable, or even necessary, “truly disturbing” (2016, p. 934). Personally, I have never met a student with frequent experiences of FLA who has found this helpful to their language learning, their oral performance or their self-image.

FLA has been investigated in relation to a wide range of biographical and so called ‘individual variables’, such as gender, perfectionism, neuroticism, multilingualism and out-of school exposure (e.g. Dewaele, 2017; Piniel & Zólyomi, 2022) in attempts to identify components and causal relationships. The fact that these studies have rendered inconclusive results speaks to the complexity of FLA. Furthermore, due to differences in cultural, social and educational settings, findings may have limited bearing across contexts. In addition, the classroom implications of such studies are unclear; as pointed out by Horwitz (2017), there is not much teachers can do to change their learners’ underlying psychological characteristics. Instead, she proposes a redirection of attention from the psychological and individual variables to a more pragmatic focus on how to develop and foster language teaching that alleviates FLA.

The global study identifying the task of prompting learners to speak as a common struggle for language teachers (Copland et al., 2014) also recognized two other major challenges: maintaining motivation and teaching mixed-ability groups. Most often, these aspects appear to be interrelated. A lack of oral engagement on part of a learner is sometimes attributed to a lack of motivation. However, the opposite causality is plausible; attending lessons where one feels nervous, and is allowed to remain quiet and establish a negative self-image, is likely to drain motivation (Oga-Baldwin et al., 2017). Moreover, it is reasonable to assume that a classroom with diverse proficiency levels has an inhibiting effect on those who feel less able than many of their peers. Acknowledging these risks, European policy documents increasingly describe positive attitudes and confidence among young language learners as goals rather than prerequisites for success (Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2019).

FLA is detrimental not only for individual learners but also for the teacher and the teaching. The presence of learners who feel anxious and refrain from participating affects the classroom atmosphere and makes it more challenging for teachers to assess learners’ progress and provide effective scaffolding. Moreover, as FLA may obstruct learners’ focus on task, their use of strategies and their ability to work independently, they become more reliant on their

teacher (Pekrun, 2014). Some teachers also adapt their choices of activities and communicate less in the target language (Inbar-Lourie, 2010). Consequently, FLA may impact instruction for all learners in the classroom.

Prevalence and triggers of FLA

FLA has been found at all levels of instruction across the world (Horwitz, 2016). It is often established early, despite common assumptions that portray young primary learners as self-confident and uninhibited by default (Mihaljević Djigunović, 2016; Waddington, 2019). In a Swedish study (Nilsson, 2019), as many as 18% of learners in school years 2–5, almost one in five, reported experiences of FLA during English lessons *often, almost always* or *always*. It is prevalent in varying Swedish upper secondary school contexts (Thompson & Sylvén, 2015) and has been found to peak during teenage years (MacIntyre & Dewaele, 2014), which is not odd, considering the increasing self-awareness at this age. Frequent experiences of FLA have longterm negative effects, impacting learning and confidence even as learners become adults (Gkonou, 2017; Nikolov, 2001). A study with Swedish student teachers (Nilsson, 2022a) concluded higher levels of FLA among them than their future primary learners. In fact, Horwitz (2016) has estimated at least ‘modest’ levels of FLA among 30–40% of language learners in general.

FLA has been studied and identified among learners with lower language proficiencies (MacIntyre, 2017) but also among more advanced learners (Gregersen & Horwitz, 2002). However, it is important to point out that although studies have attempted to focus on measuring anxiety and classified learners as more or less anxious, the reality is that learners are distributed across a continuum of anxiety levels (Nilsson, 2019). In addition, FLA may fluctuate over time and within a specific lesson (MacIntyre, 2017). In other words, many language learners experience occasional FLA of varying intensity and in different situations. Yet, learner accounts of their subjective experiences of FLA are remarkably consistent across age groups (Gkonou, 2017; Humphries et al., 2015; Nilsson, 2020, 2021).

The fact that FLA is prevalent in classrooms of heterogeneous language proficiencies (Frantzen & Magnan, 2005) speaks to its contextual nature. The classroom factors related to FLA across educational settings that do seem generalizable are perceived inferior language competence (Liu & Chen, 2013; MacIntyre, 2017), negative self-image (Csizér & Piniel, 2013; MacIntyre, 2017) and speaking the target language in class (Gregersen & MacIntyre, 2014). Young learners in Sweden reported that speaking and making mistakes in front of others, risking negative reactions from peers and failing to grasp instructions, especially if the activity involved an oral response from learners, were the most frequent triggers of FLA (Nilsson, 2019). Arguably, such factors are context-specific; a learner who experiences FLA in one classroom

might not have done so in another, depending on the general level of the group and the socio-emotional atmosphere. In any case, FLA is related to speaking and social exposure. While the English term FLA has been investigated in relation to various skills, the Swedish term *talängslan*, ‘speaking anxiety’, thus appears appropriate.

In sum, extensive research concludes that common classroom situations often ignite FLA among learners of all ages, and it appears to be more prevalent than many teachers assume. At the same time, most people have experienced feelings of stress and rushes of adrenaline when expected to speak a foreign language in front of others. Maybe because, as pointed out by Gregersen and MacIntyre (2014), communicating in a language that we do not master as well as our mother tongue, we risk coming across as less intelligent and witty than we perceive ourselves to be.

FLA as a classroom phenomenon

Awareness of underlying psychological traits that may contribute to FLA are not likely to help teachers much; our classrooms are populated by individuals with all kinds of personalities and characteristics (Horwitz, 2017). Instead, we should focus on aspects within our realm of control, namely our teaching and the learning environment that we provide. To begin with, teachers need to be aware of FLA and how common it is, and strive to prevent it from establishing among younger learners and counteracting it later on.

Some teachers may try to adapt activities and not pressure reluctant speakers, for instance by allowing them to remain quiet or speaking only face-to-face with the teacher and no other interlocutors. Although such an arrangement is done out of sympathy, it is not likely to solve the situation. Instead, it may reinforce the self-image of an anxious learner (Nilsson, 2020, 2021).

The stance I am advocating here is to conceptualize FLA as a normal classroom phenomenon. Instead of viewing it as a problem for, and related to, certain individuals, we should regard it as something to be expected in a language classroom context. From this perspective, as FLA is triggered by classroom practices, it is the responsibility of the teacher to seek to prevent such distress. Furthermore, as FLA varies among learners depending on specific situations, conditions and activities, focusing on individuals is not the most pragmatic perspective. Instead, redirecting our attention to the teaching and processes of learning is a more constructive approach. Based on the understanding that common classroom activities, involving oral contributions and interactions in a TL with peers listening, can spark emotional reactions of stress, the question is how we can defuse the contextual triggers and increase oral engagement among all our learners.

In what follows, I will address ways of counteracting FLA based on my experiences from classrooms and exchanges with young, teenage and adult learners over the years, as well as teachers and scholars. These recommendations are not new, but with a special focus on FLA, they hope to serve as reminders about measures that are applicable to all levels of language teaching – for primary teachers who work to prevent FLA from evolving and teachers higher up in education taking over groups where FLA is already prevalent. The advice is underpinned by two different perspectives. One theoretical, self-determination theory (SDT), focused on human motivation and engagement, and one empirical, by Hamre et al. (2013), related to aspects of teaching that foster classroom interaction and learning.

Promoting oral engagement among all learners.

Learners themselves generally regard speaking as one of the most important skills and would like to engage in target language interactions. SDT (Ryan & Deci, 2000; Mercer, 2019) holds that in order to create optimal conditions for such engagement to be enacted, three generic human psychological needs must be satisfied, referred to as *autonomy*, *relatedness* and *competence*. Autonomy entails volition and ownership of one's own learning. Learners must perceive themselves as agentic subjects in the learning process. Relatedness includes feelings of safety, acceptance, support and inclusion in the group. Competence refers to learners' self-image as language learners and perceptions about their capacity to master tasks presented to them. Lessons that meet these needs have been found to nurture the kind of intrinsic motivation that will drive engagement among learners of varying ages (Oga-Baldwin et al., 2017; Printer, 2021). Obviously, the teacher plays a vital role in order for teaching to foster such conditions (Mercer, 2019; Printer, 2021).

Another relevant perspective, that focuses more on the teacher, is the result of an extensive research project, conducted by Hamre et al. (2013), that set out to pin down essential characteristics of effective teaching, understood as the promotion of social and academic development in learners. Their framework *Teaching Through Interactions* (TTI), establishes that at the core of such instruction lies the quality of the classroom interaction and that teachers who achieve good results in this regard master three important dimensions of teaching, namely the *socio-emotional*, the *organizational* and the *instructional*. These findings stem from primary American educational contexts, across school subject. However, these three dimensions are applicable to teaching among all age groups, and for language teaching in particular, where communication is itself a goal (Nilsson, 2022b). As described above, the aspects of the classroom context that spark FLA emanate from oral production and exposure in front of peers, and are thus closely related to the classroom atmosphere and how we orchestrate such interactions.

Together, the qualitative dimensions of teaching in TTI and the basic psychological needs of autonomy, relatedness and competence brought forth by SDT have clear implications for language teaching and offer a useful backdrop as we consider teaching approaches that aim to mitigate FLA.

Fostering a safe classroom environment

Hamre et al. (2013) underscore that socio-emotional considerations form the basis of qualitative teaching – a claim that aligns with SDT. To create a supportive and safe language classroom, explicit conversations about FLA and classroom rules are fundamental, but appear to be uncommon. To simply acknowledge the fact that many people feel a bit anxious and nervous about speaking another language, and that this is completely normal, is a good starting point. Many frequently anxious learners actually believe they are alone in feeling the way they do, as such experiences have not been addressed in their classrooms (Nilsson, 2020, 2021). Talking about what it feels like to make a mistake, to mispronounce and to speak in front of others conveys that such emotions are common, and also deeply human. This is itself one way of defusing the power of FLA and should not be underestimated.

A logical next step on this topic is to discuss what is required to achieve a non-threatening learning environment. I promote straightforward ground rules, for instance, establishing that learners are not allowed to correct each other and that negative reactions such as giggling, commenting or rolling one's eyes (– all learners know what we mean by this!) will not be tolerated. Learners who feel hesitant or anxious some or most of the time benefit from knowing that the teacher is aware and shoulders the responsibility of creating good learning conditions. Many might argue that such decent behavior should be taken for granted in classrooms, at least among adults. However, based on experiences from pre-service and in-service teacher education, and considering the pervasive influence of FLA and negative self-images, I know that the acknowledgement of FLA and the explicit agreement on ground rules and expectations from the very start are appreciated and powerful.

Another important conversation to have concerns the goals of language education. When asked, learners generally regard communicative aspects, being able to understand and express themselves, as the most desirable goals. To thwart perfectionism and an exaggerated focus on accuracy, the aims in the syllabi can inform a discussion to underscore a functional language perspective and what characterizes communicative competence. Moreover, it is a good idea for teachers to share their ideas on how they will work to support learners in achieving their goals and, in doing so, refer to FLA as a joint challenge. Together, these conversations promote a safe socio-emotional learning context and send a strong message to learners.

From an SDT perspective, such conversations are meant to empower learners to engage in their learning, by speaking to their needs of competence,

autonomy and relatedness, and also framing FLA as an obstacle to be overcome together.

Increasing pair interaction

The organizational aspects of language teaching are also pivotal to decrease FLA. Each lesson needs to provide ample opportunities for learners to practice their oral skills. Too often, however, lessons allow for learners to remain quiet and leave without having said anything in the target language. As mentioned earlier, this, if anything, consolidates a negative self-image in learners with frequent FLA. Conversely, feeling able to contribute to target language interactions boosts confidence (Printer, 2021).

The most effective way to activate all learners in oral target language production, that also reduces FLA, is to increase pair work. Models such as think-pair-share (commonly referred to as EPA [*ensam-par-alla*] in Swedish), instantly create opportunities for all learners to interact simultaneously. This approach is useful across ages and languages; it can be employed to have learners discuss an aspect of a novel, describe a picture, consider possible translations of a phrase, share comprehension strategies or come up with three different greeting phrases as retrieval practice. All learners are not likely to engage in subsequent full-class conversations, but doing so is not itself a goal. However, the likelihood that learners volunteer to speak in full class increases if they have had a few minutes to prepare by speaking and trying out ideas in dyads. More importantly, speaking to one or two classmates is a much more authentic situation than speaking up with 20 other people listening to you. Furthermore, pair work takes away the element of assessment that many learners associate with full-class performance and that hampers their participation.

Needless to say, full-class teaching has a role to play in the language classroom, to provide comprehensible input, explain and scaffold, related to the instructional dimension of effective teaching, as will be discussed in the following section. Yet, in many cases, full class discussions are a waste of precious lesson time and opportunities for oral practice, as the teacher interacts with one learner at a time while the rest remain silent. Joint exploration of a topic in full class can be fruitful, but more varied use of work modes and frequent transitions between ‘pair’ and ‘share’ usually vitalize such conversations and make everyone feel a bit more involved.

Language teachers usually work in mixed-ability classrooms, with learners of varying proficiency levels. As one of the triggers of FLA is low perceived competence, pair work can preferably be organized with this diversity in mind, where learners are paired up with a partner on a similar language level. Differentiating activities, so that there are options and varying kinds of challenges and scaffolding, is becoming increasingly important even from an early age.

In sum, within the organizational domain of teaching, we should keep our eyes on the objectives and organize classroom work accordingly. In relation to SDT, increasing oral pair work caters to learners' needs of relatedness, autonomy and competence as learners practice and use the target language in safe and more authentic conditions where they control the interaction.

Working with input, output and objectives

With a positive classroom atmosphere and non-threatening work modes, learners are more likely to focus their cognitive resources on learning. As for the instructional aspects of teaching, language learning requires lots of comprehensible input and ample opportunities for output and interaction. In line with a communicative approach, teaching should focus primarily on meaning, but also on form (Ellis, 2008; Nation, 2007). As all teachers know, language instruction involves input, explanations, scaffolding and modelling. Learners, especially those who may not feel as confident in the language, do call for such instructional elements in full class (Nilsson, 2020, 2021). Then, they appreciate plenty of opportunities to practice in small groups. Moreover, grasping procedural instructions is crucial, so that they know exactly what is expected of them, especially when the activity involves speaking. In contrast, not understanding instructions may spark FLA. Particularly during the early stages of language learning, support in the first language may be a constructive option to maintain focus and manage time efficiently. Furthermore, always providing some linguistic support, introducing or reminding learners of useful vocabulary and phrases as they engage in oral practice is a way of expanding their repertoires and instilling feelings of competence.

Repetition and retrieval practice are cornerstones of language teaching (Harmer, 2012), for language acquisition but also for learners' self-confidence. Brief and playful pair activities offer useful opportunities for repetition, where learners do an oral activity several times, with a bit more fluency, with slightly different content or a new partner. Encouraging learners to reflect on the effect of such repetition on their performance and their learning fosters metacognitive reflection and feelings of competence. Making use of a prior activity to start a lesson is a good way of warming up and making sure that all learners engage for a few minutes in the target language – time well spent.

The language classroom where learners receive input and scaffolding before being activated to participate in meaning-focused interactions with a few classmates and practice their oral skills every lesson is likely to be the kind of setting where negative emotion does not interfere with learning and performance. These are also the kinds of lessons that coincide with the needs of autonomy, relatedness and competence that, according to SDT, contribute to a positive cycle of intrinsic motivation, which drives learner volition and engagement.

Conclusion

This chapter seeks to inspire an understanding of FLA as an unwanted but normal feature of instructed language learning and thus to be expected in all language classrooms. The advice shared is substantiated by theory and empirical findings on learning and engagement and hopes to serve as a reminder to teachers about the importance of counteracting FLA, and that this is part of teachers' professional responsibilities. Furthermore, striving to create supportive conditions for target language exploration and interaction benefits all learners. If we focus on overcoming the hurdle of engaging all learners and facilitate their oral participation, we nurture language learning, by stimulating more practice, more fluency and more confidence.

References

- Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2014). Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. *TESOL Quarterly*, 48(4), 738–762.
- Csizér, K., & Piniel, K. (2013). Motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, III–4, 523–550.
- Dewaele, J.-M. (2017). Psychological dimensions and foreign language anxiety. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 433–450). Routledge.
- Ellis, R. (2008). Principles of instructed second language acquisition. *CAL Digest*. Retrieved from: <https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/PrinciplesofInstructedSecondLanguageAcquisition-1.pdf>
- Frantzen, D., & Magnan, S. S. (2005). Anxiety and the true beginner—False beginner dynamic in beginning French and Spanish classes. *Foreign Language Annals*, 38(2), 171–186.
- Gkonou, C. (2017). Towards an ecological understanding of language anxiety. In C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (pp. 135–155). Multilingual Matters.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562–570.
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., & Rivers, S. E. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.
- Harmer, J. (2012). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Pearson.
- Horwitz, E. K. (2016). Reflections on Horwitz (1986), "Preliminary Evidence for the Validity and Reliability of a Foreign Language Anxiety Scale". *TESOL Quarterly*, 50(4), 932–935.

- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (pp. 31–47). Multilingual Matters.
- Humphries, S. C., Burns, A., & Tanaka, T. (2015). “My head became blank and I couldn’t speak”: Classroom factors that influence English speaking. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 2(3), 164–175.
- Inbar-Lourie, O. (2010). English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 351–367.
- Kiaer, J., Morgan-Brown, J. M., & Choi, N. (2021). *Young Children’s Foreign Language Anxiety: The case of South Korea*. Multilingual Matters.
- Liu, H., & Chen, T. (2013). Foreign language anxiety in young learners: How it relates to multiple intelligences, learner attitudes, and perceived competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 932–938.
- Lu, Z., & Liu, M. (2011). Foreign language anxiety and strategy use: A study with Chinese undergraduate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6), 1298–1305.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11–30). Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., & Dewaele, J.-M. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117.
- Mercer, S. (2019). Language learner engagement: Setting the scene. In X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 643–660). Springer International Publishing.
- Mihaljević Djigunović, J. (2016). Individual learner differences and young learners’ performance on L2 speaking Tests. In M. Nikolov (Ed.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (pp. 243–261). Springer.
- Nation, P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2–13.
- Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 149–170). Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Nikolov, M., & Mihaljević Djigunović, J. (2019). Teaching young language learners. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 1–23). Springer International Publishing.
- Nilsson, M. (2019). Foreign language anxiety: The case of young learners of English in Swedish primary classrooms. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13(2), 1–21.
- Nilsson, M. (2020). Beliefs and experiences in the English classroom: Perspectives of Swedish primary school learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), 257–281.
- Nilsson, M. (2021). Sense of agency among frequently anxious learners of English in Swedish primary school: Mismatching beliefs and experiences. *Acta Didactica Norden*, 15(2), 28 pages.

- Nilsson, M. (2022a). Acknowledging foreign language anxiety among student teachers of English: Preparing them for their classrooms. *Second Language Teacher Education*, 1(2), 159–183.
- Nilsson, M. (2022b). Evidence-based support for effective classroom interaction and language use in primary English instruction. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 10(1), 84–105.
- Oga-Baldwin, W. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140–150.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. International Academy of Education.
- Piniel, K., & Zólyomi, A. (2022). Gender differences in foreign language classroom anxiety: Results of a meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 173–203.
- Printer, L. (2021). Student perceptions on the motivational pull of Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS): A self-determination theory perspective. *The Language Learning Journal*, 49(3), 288–301.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1), 68–78.
- Swedish National Agency for Education (SNAE). (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr22*. [Curriculum for Compulsory School, Preschool Class and School-Age Educare, Lgr22].
- Swedish National Agency for Education (SNAE). (n.d.). *Engelska* [Kursplan]. Retrieved from: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan>
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207.
- Thompson, A. S., & Sylvén, L. K. (2015). “Does English make you nervous?” Anxiety profiles of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9(2), 1–23.
- Waddington, J. (2019). Developing primary school students’ foreign language learner self-concept. *System*, 82, 39–49.

Motivation och främmande språk – vision, mål och självreglering som stöd för elevernas lärande

Céline Rocher Hahlin¹ och Jonas Granfeldt²

¹Högskolan Dalarna, ²Lunds universitet

Abstract

Motivation can be a decisive factor in students' learning of a foreign language. At the same time, motivation is complex, dynamic, and context sensitive (Papi & Hiver, 2020). Language teachers encounter a wide spectrum of motivational profiles among their students and need to understand the motivation process to find strategies to address students' varying levels of motivation at a given time. This chapter presents dimensions of motivation in language teaching and learning based on the factors of *vision*, *goal setting*, and *self-regulation*. The aim of the chapter is on the one hand to contribute to knowledge about what influences motivation when learning a new language, and on the other hand to offer ideas, inspiration, and support to language teachers who want to work didactically with students' desire to learn foreign languages.

Keywords: Motivation, language learning, language teaching, visualization, goal setting, self-regulation

Inledning

Begreppet motivation används flitigt inom skolvärlden och undervisningen i främmande språk är inget undantag. Ofta förstås motivation som någonting eleven antingen har eller inte har. Om eleven är motiverad tänker man sig en rak och framåtpekande process; den motiverade eleven sätter upp egna mål som hen sedan anstränger sig hårt för att uppnå, vilket stimulerar språkutvecklingen. Men motivation är inte ett enhetligt begrepp, och processen är inte linjär utan dynamisk och varierande både i stunden och över tid (Rocher Hahlin, 2021). Förklaringen ligger i att motivation egentligen är ett samlingsbegrepp för en rad olika dimensioner som dessutom samspelar med varandra.

I detta kapitel presenteras tre samverkande dimensioner av motivation i språklärande och språkundervisning, nämligen *vision*, *målsättning* och *självreglering*. I kapitlet kommer vi att utveckla hur lärare i främmande språk kan:

1. Hjälpa eleverna att visualisera konkreta situationer som de själva vill uppleva och där målspråket används.
2. Hjälpa eleverna att koppla sitt språklärande till konkreta och realistiska mål.
3. Hjälpa eleverna att reflektera kring hur det är att vara eller bli målspråksanvändare (självreglerat lärande).

En av våra förhoppningar med detta kapitel är att inspirera språklärare till att skapa olika personliga kontaktytor mellan elever och målspråket. Ett sådant arbetssätt kan vara särskilt viktigt när språkgrupperna består av elever med olika erfarenheter, behov och önskemål.

Motivationsforskning om främmande språk i en svensk kontext har ökat de senaste åren (Cardelús, 2015; Henry 2012, 2017; Rocher Hahlin 2020; Arvidsson & Rocher Hahlin, 2022) men är fortfarande begränsad och fler studier behövs för att med större säkerhet kunna se tydliga samband mellan forskningen och aktiviteter i språkklassrummet. Därför kommer vi också att referera till studier som genomförts i andra länder även om det innebär att förutsättningarna för att lära sig främmande språk skiljer sig åt i förhållande till Sverige.

Kapitlet inleds där forskningen om motivation och språklärande startade, nämligen med iakttagelsen att språklärandet är en social process som stimuleras av viljan att vara en del av och att dela erfarenheter med en annan språkgemenskap (Gardner & Lambert, 1959). I kapitlet diskuterar vi hur elevernas visualisering om en framtid där de använder målspråket kan stimulera deras lärande. Vi diskuterar sedan hur konkret formulerade mål kopplade till elevernas visioner om vad språklärandet kan leda till ytterligare stimulerar lärandeprocessen. Kapitlet avslutas med en tredje dimension nämligen självreglerat lärande som gör det möjligt för eleven att förstärka de två tidigare processerna.

Att lära sig ett nytt språk och möta nya kulturer (visualisering)

Att lära sig ett främmande språk är en social och dynamisk process. Främmande språk skiljer sig från andra skolämnen genom att lärandet påverkas av sociopsykologiska faktorer som till exempel språkattityder, kulturella stereotyper och till och med geopolitiska överväganden (Dörnyei &

Ryan, 2015). På 1960-talet konstaterade socialpsykologer att språkinlärares attityder gentemot målspråksgruppen har betydelse för hur framgångsrikt de kommer att integrera det nya språket (Gardner & Lambert, 1959). Om inläraren hyser positiva och nyfikna känslor för målspråkskulturerna kan motivationen för att lära sig målspråket stimuleras enklare.

Sedan 1960-talet har globaliseringen tagit fart, inte minst genom teknologi och ökad migration. Språkkunskaper, särskilt i engelska, är en viktig baskompetens för människor som vill kunna agera i en globaliserad värld. Under 1990-talet undersökte Zoltan Dörnyei elever som beskrev relationen till främmande språk på ett annat sätt än tidigare. De såg sig som medlemmar av en global språkgemenskap och deras språkidentitet var mångsidig och flytande (Ushioda & Dörnyei, 2009). Dagens svenska ungdomar möter tidigt en (digital) värld där olika kulturer och språk blir en del av deras vardag till exempel genom musik, videos eller spel. Språklärare möter därför elever som på olika sätt skapat sig uppfattningar om eller relationer till dessa språk. Dessa uppfattningar och relationer varierar i styrka och rikedom beroende på hur omfattande elevernas kontakt med språket varit.

De flesta elever som lär sig ett främmande språk befinner sig dock oftast inte ”på plats” där målspråket används och kan inte fysiskt träffa målspråksanvändare eller uppleva kulturer och dra nytta av drivkraften som sådana upplevelser ofta ger för lärandet (Dewaele & Dewaele, 2020). Viktigt för språklärare som inte kan ta sina elever utomlands är att ta vara på didaktiska möjligheter för att få elever att uppleva liknande känslor men på ett annat sätt.

Visualisering kan vara en del av svaret. Den påverkan som bilder och visioner kan ha över våra val och vårt beteende i stort är dokumenterad sedan länge (van der Helm, 2009). Studier i neurobiologi visar liknande hjärnaktivitet när människor föreställer sig att de ser eller hör något som när de faktiskt ser eller hör det på riktigt (Kosslyn m.fl., 2006). Vision bygger på mentala bilder som hjälper oss att föreställa oss framtida aktiviteter och därmed förutse möjligheten att uppleva något i framtiden. Att förutse känslomässiga konsekvenser av framtida beteende, oavsett om de är positiva eller negativa, är avgörande för hur vi fattar beslut i stunden.

Denna möjlighet används sedan länge inom medicin eller inom sportvärlden (Predoiu m.fl., 2020; Sanders m.fl., 2008). Idrottare kan till exempel föreställa sig hur de lyckas med en prestation i en framtida tävling och därigenom anlägga ett träningsbeteende som leder i riktning mot visionen. I språkundervisningen började metoden användas i början av 2000-talet när Dörnyei undersökte möjligheten att koppla ihop visionsforskning med språklärande. Upplever språkelever som visualiserar en önskad och realistisk användning av målspråket en större lust att anstränga sig för att lära sig detta språk än elever som inte visualiserar en sådan användning? Resultaten visar att visualisering kan vara ett framgångsrikt didaktiskt verktyg och att det finns en koppling mellan inlärare som kan föreställa sig själva använda målspråket

i framtiden⁴⁷ och deras nivå av motivation för att lära sig detta språk (se till exempel Dörnyei & Chan, 2013).

I varje språkgrupp finns några elever som vet hur de vill använda målspråket i framtiden (resor, studier, familjeträffar, mm.), men också elever som inte kopplar målspråket till något annat än ett ämne bland andra i skolan (Rocher Hahlin, 2020). Med kunskap om visualiseringens möjligheter blir den konkreta frågan om språkläraren kan stimulera elevernas visioner av sig själva som blivande målspråkanvändare genom didaktiska aktiviteter i klassrummet. Med utgångspunkt i teorin kan vi därigenom anta att elevernas motivation för att lära sig målspråket kommer att öka.

Internationellt har det gjorts ett tjugotal interventionsstudier för att undersöka i vilken utsträckning undervisning med hjälp av visualiseringsaktiviteter kan öka motivationen hos inlärare att lära sig ett nytt språk (för en översikt, se Vlaeva & Dörnyei, 2021), men de flesta involverar universitetsstudenter som lär sig engelska. Dessa studier har visat att studenterna, efter att ha arbetat med varierande didaktiska aktiviteter, vittnade om ett större engagemang för sina språkstudier och uttryckte en önskan att anstränga sig mer eller att ägna mer tid åt studierna. Studenterna fick också en tydligare bild av vad deras språkstudier kunde leda till och en tydligare uppfattning om hur de skulle kunna nå sina språkmål. Även om dessa studier visat på lovande resultat av visualiseringsaktiviteter är det viktigt att komma ihåg att de inte är automatiskt överförbara till en svensk kontext och till undervisningen i främmande språk för ungdomar: språkets status i landet, mängden kontakt med målspråket utanför klassrummet eller elevernas ålder är variabler som kan påverka i vilken utsträckning visualisering leder till positiva effekter.

Men interventionsstudier som undersöker främmandespråkundervisning där visionsstimulerande aktiviteter ingår och där eleverna är ungdomar är tyvärr mycket få. Vi presenterar två studier här. Den första gjordes i Sverige och den andra i Iran.

C. Rocher Hahlin undersökte i vilken utsträckning visionsstimulerande aktiviteter påverkade elevers ideala självbild kopplad till franska och deras vilja att anstränga sig för att lära sig franska. Eleverna gick i årskurs 9, och studien pågick under en termin (Rocher Hahlin, 2021). Rocher Hahlin utvecklade tre klassrumsaktiviteter som kopplar ihop elevernas ideala självbild i franska med olika autentiska material (se nedan). Interventionen gjordes på samma sätt i två hela klasser ($n = 45$), medan en tredje klass ($n = 14$) utgjorde en kontrollgrupp där läraren undvek att använda visionsstimulerande aktiviteter i sin undervisning. De tre aktiviteterna bestod av att 1) eleverna skrev en text på svenska där de fick föreställa sig och detaljerat beskriva ett sommarjobb som de skulle vilja ha i ett fransktalande

⁴⁷ Dörnyei kallar processen *Ideal L2 Self* med referens till forskningen om självbilden (se Higgins, 1987 och Markus & Nurius, 1986).

land, 2) eleverna kommunicerade med fransktalande ungdomar via ett online-forum om serier och filmer och 3) eleverna presenterade muntligt ett projekt (Webquest) som gick ut på att i framtiden till exempel öppna en restaurang, organisera ett idrottsläger eller en konsert (se Rocher Hahlin, 2014 för en mer detaljerad beskrivning av aktiviteterna). Elevernas beskrivningar av sina ”visioner” blev mer eller mindre detaljerade:

Lina: Mest av allt kommer jag att komma ihåg den fantastiska solnedgången, underbara naturen, de spännande djuren, de speciella människor och känslan av att prata ett främmande språk dag och natt.

Ella: Att bo och jobba i Alperna passar mig perfekt – ett drömliv.

(Rocher Hahlin, 2014)

Effekterna av interventionen studerades både med kvantitativa (enkät) och kvalitativa (intervjuer och loggbok) metoder. Studiens kvantitativa resultat visade att endast eleverna som hade den starkaste självbilden kopplad till franska innan interventionen hade förändrats signifikant när mätningarna före och efter interventionen jämfördes. Resultaten från de kvalitativa metoderna visade dock på fler positiva effekter av interventionen; eleverna vittnade om att aktiviteterna gjorde ämnet franska mer levande och mer autentiskt och hjälpte dem att konkretisera användandet av målspråket i önskade framtida situationer. Eleverna beskrev att aktiviteterna gav dem en större lust att engagera sig mer i ämnet (Rocher Hahlin, 2021).

I en annan interventionsstudie deltog 13- till 15-åriga elever ($n = 189$) som lärde sig engelska som främmande språk i Iran (Ghasemi, 2022). Eleverna provade olika visionsstimulerande aktiviteter i kombination med en stöttande undervisning. Eleverna fick till exempel olika ljudfiler från läraren genom applikationen WhatsApp. Ljudfilerna handlade om studenter som hade lärt sig engelska mycket bra och tack vare det fått ett mycket intressant arbete. En annan aktivitet var att eleverna genom appen fick korta texter om andra framgångsrika personer som hade lärt sig engelska bra. Eleverna ombads skriva tillbaka till läraren och beskriva sina tankar kring det material de lyssnat på eller läst. Eleverna gavs möjlighet att beskriva sina känslor inför sina språkliga mål och beskriva hur de hade lyckats nå några av dem. Läraren kommenterade sedan elevernas meddelanden genom att ge förstärkningar och diskutera deras framsteg. Ghasemis resultat visar att arbetssättet med visionsstimulerande aktiviteter och stöttande undervisning hjälpte eleverna att utveckla eller omvärdera sina föreställningar om verkligheter kopplade till engelska. Eleverna i interventionsgruppen fick dessutom bättre skolresultat än eleverna i kontrollgruppen.

Det finns dock ett stort behov av fler interventionsstudier som undersöker olika sätt att arbeta med ungdomar på ett visionsstimulerande sätt i språkundervisningen.

Ett konkret exempel är projektet *Motivation i Moderna Språk* (MoMs, 2023–2025), ett praktisknära forskningsprojekt som undersöker möjligheten att skapa, bibehålla, och öka motivationen för att lära sig franska, spanska och tyska på gymnasiet (Granfeldt m.fl., 2024). På två gymnasieskolor i Sverige samskapar, genomför och utvärderar sex språklärare och fyra forskare sex interventioner som integreras i den vanliga språkundervisningen. Interventionerna baseras på visualiseringsprocessen och ger eleverna möjlighet, i sex olika steg, att skapa och reflektera kring konkreta visioner som eleverna själva har skapat (se modellen presenterad av Dörnyei & Kubanyiova, 2014). Under projektets gång kopplades elevernas visioner till konkreta mål, en metod som beskrivs i nästa avsnitt.

Att lära sig ett nytt språk och sätta egna mål för sitt lärande

En del forskning pekar på att ju mer elevernas engagemang bygger på deras egen vilja, desto större blir deras ansträngning och investering i lärandet (Noëls, 2015). Som vi såg ovan kan visualisering hjälpa eleverna att koppla målspråket till positiva och önskade egna erfarenheter. Men annan forskning pekar samtidigt på att effekterna av visualisering varierar mellan elever (Al-Hoorie & Al-Shlowiy, 2020) och därför behöver språklärare flera strategier.

En annan strategi är att koppla visualisering till konkreta mål för att förstärka den motiverande processen (se Jahedizadeh och Al-Hoories arbete om *Directed Motivational Currents* (DMC) (2021)). I språkundervisningen kan läraren hjälpa eleverna att definiera konkreta mål som känns viktiga, som ligger på en utmanande men nåbar nivå och som eleven kan få återkoppling på (Al-Hoorie & Al-Shlowiy, 2020). Mål hjälper nämligen eleverna att behålla fokus och riktning. De kan vara kopplade till en situation som eleven vill kunna uppleva till exempel med fransktalande personer (*Mitt mål är att få ett större ordförråd för att lättare kunna förstå några serier på franska som jag gillar på Netflix*) eller närmare knutet till själva studierna och språkfärdigheterna (*Mitt mål är att titta på minst en spansktalande film per vecka för att klara hörförståelsen vid slutprovet*). De mål som fungerar bäst är de som känns meningsfulla för eleverna (Henry, 2021). Om eleverna har svårt att själva hitta relevanta och personliga mål kan läraren guida dem genom att låta dem reflektera över vad de förväntar sig av språklärandet, vad de behöver uppnå och vad de kan göra för att nå dessa mål.

Ett verktyg som kan stötta elever och språklärare i arbetet med att koppla ihop vision och konkreta mål är till exempel aktiviteten ”Omsätta visionen i

handling” som beskrivs av Dörnyei och Kubanyiova (2014, s. 99–106). En vision är nämligen som mest kraftfull om den åtföljs av en konkret handlingsplan. Genom att identifiera konkreta åtgärder som leder till att visionen blir verklighet blir vägen till användningen av målspråket tydligare för eleven. Forskning visar att det inte är oviljan att lyckas som hindrar elever med svårigheter att lära sig målspråket utan ofta bristen på strategier som behövs för att nå dit (Dörnyei & Kubanyiova, 2014). Genom att hjälpa eleven att skapa en egen tidslinje (som sträcker sig från nuet till tidpunkten för visionen) som innehåller elevens individuella behov för att nå dit (t ex. *Jag behöver veta hur man hälsar på spanska i olika kontexter, utveckla mitt ordförråd för att kunna beställa mat, mm.*) får eleven en mer realistisk bild av de kunskaper och färdigheter som saknas för att lyckas. På tidslinjen ska kort- och långsiktiga mål beskrivas. Här följer några exempel:

- Mål de närmaste två veckorna: arbeta med ordförrådet kring restaurangbesök och artighetsfraser
- Mål fram till nästa lov: repetera olika verbformer, träna på frågeord
- Mål fram till sommarlovet: hitta bra serier och filmer att se, mm.

Efter att först ha funderat individuellt kring de egna behoven diskuteras varje tidslinje i små grupper där alla elever bidrar med råd och tankar som gör att varje tidslinje kompletteras och anpassas efter respektive elevs vision och behov.

Att på det sätt som beskrivits ovan ge eleverna möjlighet att sätta upp sina mål, reflektera kring dem och arbeta tillsammans med läraren eller kamrater för att nå dem stimulerar elevernas autonomi, vilket är en grundbult i motivationsteori (för mer information om betydelsen av autonomi för motivation se *Self Determination Theory*, Noels m.fl., 2003). Vi återkommer till dessa arbetssätt i avsnittet om självreglering i den sista delen av det här kapitlet.

Större mål kan delas upp i mindre mål som är nåbara till och med under lektionen. Dessa ”mini-mål” upplevs som konkreta och lätta att nå vilket i sin tur leder till en känsla av framgång som är starkt motiverande för fortsättningen (mer om denna process (DMC) i Henry, 2019). Ett exempel på arbetet med mini-mål finns i Mikamis studie (2023) där hon studerade effekten av målsättningsaktiviteter hos universitetsstudenter i engelska i Japan ($n = 40$). Studenterna som gick på första terminen fick avsluta 10 lektioner med en muntlig presentation om ett varierande ämne (till exempel *mitt favoritidrottslag, frågan om plastavfall, berättelser om vänner*). Läraren bad studenterna att sätta upp specifika, utmanande men uppnåeliga korta mål för diskussionen. Några exempel på studenternas mål var: *”Jag kommer att säga något minst en gång under diskussionen”, ”Jag ska försöka tala utan att oroa mig för misstag”, ” Jag kommer att ställa frågor efter mina klasskamraters*

presentationer”, ”Jag kommer att försöka att besvara mina klasskamraters frågor på engelska”. När presentationen och diskussionen var klara fick studenterna reflektera över sina prestationer och över målen som hade satts. Reflektionerna samlades in av läraren. Studien nämner inte vad läraren gjorde av dessa reflektioner, men intressant hade varit att komma tillbaka till dessa mål regelbundet under läsåret (i form av till exempel en loggbok) så att läraren och studenterna tillsammans kan se och diskutera utvecklingen under läsåret. Mikamis deltagare beskrev hur detta målinriktade arbetssätt ledde till att de blev mer bekväma med att tala på målspråket (”Jag var nervös från början men så småningom blev jag mer bekväm med att prata engelska”). Eleverna fick också känslan av att ha uppnått något (”Jag kunde så småningom säga vad jag ville”). De utvecklade ett större självförtroende och en större tillit till att utmana sig själva (”Jag utmanade mig själv att prata även om jag hade dåligt självförtroende”) (Mikami, 2023, s. 75). För vissa språkelever eller studenter kan det emellertid kännas som en stor och abstrakt uppgift att sätta ett mål. Det är därför viktigt att kunna anpassa arbetet med målsättningen till elevernas aktuella behov och förmågor.

Att lära sig ett nytt språk och reflektera över lärandeprocessen och vad den gör med en (*självreglerat lärande*)

Som vi har visat så långt i det här kapitlet kan flera olika strategier och arbetssätt stimulera elevernas motivation. Elevernas upplevelser och känslor kring språkundervisning är olika, och vägen till ett lustfullt och hållbart språklärande varierar från elev till elev. Att kombinera olika tillvägagångssätt för att stimulera elevernas motivation kan därför vara viktigt för att nå fler elever. De tre dimensioner som det här kapitlet tar upp för att beskriva hur motivation kan stimuleras - *visioner, konkreta mål* och *självreglerat lärande* - bildar en grund för att stödja eleverna i deras språklärande. I denna tredje del ska vi kort behandla den tredje dimensionen: *självreglerat lärande (self-regulated learning)* som kan definieras som elevers förmåga att utveckla varierande strategier och färdigheter som gör det möjligt för dem att utöka sin inlärningskapacitet (Zhang & Zhang, 2019).

För att effektivisera sitt lärande har en del elever under sin skolgång själva utvecklat kognitiva och metakognitiva färdigheter vilket är det som kallas *självreglerande lärande*. Det innebär att dessa elever aktivt kan välja och tillämpa färdigheter och strategier som gynnar deras lärande (som att snabbt förstå vad som förväntas av en i en uppgift, välja relevanta lärandestrategier, reglera sin ansträngningsnivå efter behovet, söka samband med tidigare uppgifter, mm.). Sådana elever blir då mer självständiga, mer reflekterande och tar ett större aktivt ansvar för sitt lärande än elever som inte har utvecklat

dessas färdigheter i samma utsträckning. De kan med större framgång planera sitt lärande och sätta upp egna mål (Lozic, 2017). Motivation och självreglering är processer som är starkt kopplade till ett framgångsrikt språklärande (Henry & Liu, 2024). Henry och Liu betraktar till och med självreglerat lärande och metakognition som själva kärnan i ett framgångsrikt språklärande.

För att stimulera elevernas vilja att lära sig målspråket föreslår Henry och Liu att inte bara ge språkelever möjligheten att undersöka *vad* de skulle kunna göra som målspråksanvändare (visualisering och målsättning) utan också att reflektera kring *vem* de är eller skulle bli som målspråkanvändare och *vad* språklärandet *gör eller skulle göra med dem* (Henry & Liu, 2024).

Hur kan lärare stimulera dessa metakognitiva tankar hos eleverna? Eleverna kan till exempel skriva en kort reflektion på (ett av) deras första språk om hur det känns/skulle kännas att vara/bli en användare av målspråket (Hur skulle det kännas att vara kapabel att använda målspråket på en högre nivå?). De skulle också kunna fundera på hur andra (vänner, klasskamrater, mm.) skulle se på dem som målspråksanvändare (Hur brukar de andra i skolan/i gruppen/hemma se på elever som kan använda målspråket? Hur påverkar detta din relation till ditt språklärande?). Eleverna skulle också kunna fundera över språkutvecklingsprocessen och skriva om den målspråksanvändare de var vid en viss tidpunkt och hur de ser på sig själva som målspråkanvändare idag (Hur har vägen fram till idag sett ut? Känner du att du har blivit den språkanvändare som du vill bli? Vilken användare av målspråket tror du att du kommer att vara om X år? Hur skulle det kännas det?) (exemplen är inspirerade av Henry & Liu, 2023).

Genom att ge eleverna tid till reflektion kring de processer som pågår under språklärandet ökar deras medvetenhet om var de står och vad och vart de vill nå. Det kan hjälpa dem att välja anpassade strategier och utveckla deras autonomi, vilket brukar stimulera elevernas motivation.

Avslutning

I början av kapitlet konstaterades att motivation inte är ett enhetligt begrepp och att motivationsprocessen i språkklassrummet inte är en rak och enkel väg framåt. För att stötta elevernas utveckling måste läraren ta hänsyn till flera faktorer som till exempel elevernas attityder och relation till målspråket och deras mål samt deras vilja att nå dem. Syftet med detta kapitel var att presentera tre dimensioner av den motiverande processen utifrån visualisering, målsättningar och självreglerat lärande dels för att öka kunskapen om hur motivation uppstår och kan stimuleras, dels för att stödja språklärare som möter elever med olika motivationsprofiler och ge dem didaktiska verktyg att arbeta med.

Att stimulera eleverna att lära sig ett främmande språk är en spännande men utmanande del av arbetet för många språklärare. Språkgrupperna är heterogena och språklärarnas didaktiska verktygslåda behöver vara fylld med varierande verktyg för att kunna stimulera eleverna på olika sätt. Att konkretisera språklärandet genom att arbeta med elevernas egna visioner, koppla dem till konkreta lärandemål och fördjupa dem med hjälp av självreglerande processer är exempel på verktyg som, i kombination med varandra och med andra verktyg, kan hjälpa både lärare och elever.

Litteratur

- Al-Hoorie, A. H., & Al Shlowiy, A. (2020). Vision theory vs. goal-setting theory: A critical analysis. *Porta Linguarum*, 33, 217–229.
- Arvidsson, K., & Rocher Hahlin, C. (2022). Extramural French among university students in Sweden. *Moderna Språk*, 116(2), 21–44. <https://doi.org/10.58221/mosp.v116i2.12136>
- Cardelús, E. (2015). *Motivationer, attityder och moderna språk: en studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärande av moderna språk*, Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Dewaele, L., & Dewaele, J. M. (2020). Actual and self-perceived linguistic proficiency gains in French during study abroad. *Languages*, 6(1), 6. <https://doi.org/10.3390/languages6010006>
- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self-images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language learning*, 63(3), 437–462. <https://doi.org/10.1111/lang.12005>
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Red.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Multilingual Matters.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Ghasemi, F. (2022). L2 motivational self-system in practice: alleviating students' learned helplessness through a vision-based program. *School Mental Health*, 14(1), 179–188. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09464-4>
- Granfeldt, J., Rocher Hahlin, C., van de Weijer, J., & Henry, A. (2024). *Motivation to learn a second foreign language in upper secondary school: A preregistered intervention study*. Abstract from Psychology of Language Learning Conference 2024, Madrid, Spain.
- Henry, A. (2012). *L3 motivation*. Gothenburg, Sweden: Gothenburg University Press.
- Henry, A. (2017). Rewarding foreign language learning: effects of the Swedish grade point average enhancement initiative on students' motivation to learn French. *The Language Learning Journal*, 45(3), 301–315.

- Henry, A. (2019). Directed Motivational Currents: Extending the Theory of L2 Vision. I M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Red.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (s. 139–161). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_7
- Henry, A. (2021). Vision and goal self-concordance. I T. Gregersen & S. Mercer (Red.), *The Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching* (s. 231–244). Routledge.
- Henry, A., & Liu, M. (2023). Can L2 motivation be modelled as a self-system? A critical assessment. *System*, 119, 103158. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103158>
- Henry, A., & Liu, M. (2024). L2 motivation and self-regulated learning: An integrated model. *System*, 123, 103301. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103301>
- Henry, A., Thorsen, C., & Uztosun, M. S. (2023). Exploring language learners' self-generated goals: Does self-concordance affect engagement and resilience? *System*, 112, 102971. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102971>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Jahedizadeh, S., & Al-Hoorie, A. H. (2021). Directed motivational currents: A systematic review. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(4), 517–541. <https://doi.org/10.14746/ssl.2021.11.4.3>
- Kosslyn, S. M., Thompson, W. L., & Ganis, G. (2006). *The case for mental imagery*. Oxford University Press.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Lozic, V. (12 oktober 2020). *Självständighet kräver att elever lär sig hur man lär sig*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/sjalvstandighet-kraver-att-elever-lar-sig-hur-man-lar-sig>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Mikami, Y. (2023). The Impact of a Goal-Setting Intervention on the Ideal L2 Self and Motivation: An Exploratory Study. *JACET Journal*, 67, 69–81. https://doi.org/10.32234/jacetjournal.67.0_69
- Noels, K. A. (2015). Supporting students' self-determined motivation to learn languages. *Contact*, 41, 21–32. <https://doi.org/10.7939/R39K46714>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 53(S1), 33–64. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- Papi, M., & Hiver, P. (2020). Language learning motivation as a complex dynamic system: A global perspective of truth, control, and value. *The Modern Language Journal*, 104(1), 209–232. <https://doi.org/10.1111/modl.12624>
- Predoiu, R., Predoiu, A., Mitache, G., Firănescu, M., Cosma, G., Dinuță, G., & Bucuroiu, R. A. (2020). Visualisation techniques in sport - the mental road map for success. *Discobolul – Physical Education, Sport and Kinetotherapy Journal*, 59(3), 245–256. <https://doi.org/10.35189/dpskj.2020.59.3.4>
- Rocher Hahlin, C. (2014). *Motivation pour apprendre une langue étrangère - une question de visualisation ? Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois*. [Licentiatavhandling, Lunds universitet].

- Rocher Hahlin, C. (2020). *La motivation et le concept de soi : Regards croisés de l'élève et de l'enseignant de français langue étrangère en Suède*. [Doktorsavhandling, Études romanes de Lund, Lunds universitet].
- Rocher Hahlin, C. (2021). Att skapa motivation för främmandespråksinläring. Effekter av tre aktiviteter i en interventionsstudie i franska klassrum. I C. Bardel, G. Erickson, J. Granfeldt, & C. Rosén (Red.), *Forskarskolan FRAM. Lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 41–64). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbg>
- Rocher Hahlin, C., & Granfeldt, J. (2021). Strengthening L3 French motivation: The differential impact of vision-enhancing activities. *Languages*, 6(1), 47. <https://doi.org/10.3390/languages6010047>
- Sanders, C. W., Sadoski, M., van Walsum, K., Bramson, R., Wiprud, R., & Fossum, T. W. (2008). Learning basic surgical skills with mental imagery: using the simulation centre in the mind. *Medical education*, 42(6), 607–612. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02964.x>
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36, 215–228. <https://doi.org/10.21832/9781847691293>
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. *Motivation, language identity and the L2 self*, 2, 1–8.
- Van der Helm, R. (2009). The vision phenomenon: Towards a theoretical underpinning of visions of the future and the process of envisioning. *Futures*, 41(2), 96–104. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2008.07.036>
- Vlaeva, D., & Dörnyei, Z. (2021). Vision enhancement and language learning: A critical analysis of vision-building in an English for Academic Purposes programme. *Language Teaching Research*, 25(6), 946–971. <https://doi.org/10.1177/13621688211014551>
- Zhang, D., & Zhang, L. J. (2019). Metacognition and self-regulated learning (SRL) in second/foreign language teaching. I X. Gao (Red.), *Second handbook of English language teaching* (s. 883–897). Springer International Handbooks of Education, https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_47-1

Joining the dots: a systematic mapping and analysis of research topographies regarding Study Guidance in the Mother Tongue

Simeon Oxley, Anne Reath Warren and Hassan Sharif
Uppsala University

Abstract

Study guidance in the mother tongue (Swe. *Studiehandledning på modersmålet*), hereafter SGMT, is described in Swedish steering documents as a form of temporary support in schools for students who run the risk of failing school subjects due to their level of ability in the Swedish language. SGMT is a relatively unique form of multilingual educational support, principally for newly arrived students where tutors, using languages the student understands best as well as Swedish, work through subject content with students to support their language and knowledge development. In this chapter, an analytical review of research publications relating to SGMT is presented. The analysis is inspired by an approach called Systematic Mapping and Analysis of Research Topographies, or SMART. In the analysis of the research on SGMT in this chapter, the 20 most cited research publications on SGMT were selected through a systematic search using Web of Science, Scopus and Google Scholar. Each publication was then categorised to gain an overview of the genres (types of research), the subjects in the empirical articles, and the themes in the results. These categories were then analysed, to facilitate an evaluation of the research literature on SGMT, identifying aspects where results/knowledge overlaps, aspects that need more attention and aspects that have not been researched at all. Our ambition is that this SMART-inspired research overview of SGMT can be a guide for both researchers and practitioners, supporting interpretation of research in the field of SGMT and identifying new directions for future research and development of SGMT as a profession.

Keywords: study guidance in the mother tongue; multilingual study guidance; SMART; literature review

Introduction and background

Study guidance in the mother tongue (hereafter SGMT) is a form of multilingual educational support in Swedish primary and secondary schools, schools for individuals with learning disabilities and special schools, where *any student* who is at risk of failing school subjects due to their level of competency in Swedish, has the right to tutoring in that subject in either their mother tongue or their strongest language (SFS 2010:800 The Swedish Education Act). As such, SGMT is not restricted to newcomers. The right to SGMT sets Sweden apart from many other countries, where support using students' pre-existing languages is rarely available through the education system (Bunar, 2021). SGMT is regulated in the Ordinances for the Compulsory School (Swedish Code of Statutes 2011:185) and Upper Secondary School (Swedish Code of Statutes 2010:2039) and the Education Act (SFS 2010:800). The Education Act gives newcomers who begin school at secondary school level in Sweden the right to SGMT "unless it is clearly unnecessary" (SFS 2010:800 ch. 3 12§).

Bunar (2021) describes SGMT as an educational provision that offers an "opportunity structure" [*möjlighetsstruktur*] (Jahanmahan & Trondman, 2020), emphasizing that students, teachers, and principals alike are unanimous in their belief in the benefits of SGMT. SGMT is an important component in the Swedish schools' ambition to compensate for students' individual challenges, and thus give all the best opportunities to succeed. SGMT therefore has a democratic function, and contributes to creating equity in terms of access to and understanding of curricula in Sweden.

Those who conduct SGMT are called tutors in this article, but in the English-language research, a range of other terms are used. There is no official qualification for becoming a SGMT tutor, rather principals decide if the tutor has the necessary skills and characteristics for the job. SGMT has been described in official reports as a crucial form of support for multilingual students, in particular newcomers, but one which faces organisational and implementation challenges, and a lack of understanding among educational practitioners (Swedish Schools Inspectorate, 2017; Ministry of Education and Research, 2019).

In this chapter, an analytical review of the research relating to SGMT inspired by a method called SMART (Systematic Mapping and Analysis of Research Topographies) is presented. SMART recognises the pluralism of educational research, and in contrast to many other approaches, also acknowledges the author's own position in constructing the overview (Nilholm, 2017). As such, it opens up a space for reflexivity in the process of reviewing the literature. The authors of this review are an interdisciplinary team of researchers and teachers, bringing sociological, organisational and classroom perspectives to the analysis. By combining our perspectives and looking for research beyond our immediate fields (that do not always overlap),

we have sought to reflect upon how SGMT is defined and characterised in the research (Nilholm et al., 2022; Nilholm & Göransson, 2017).

Our results also reveal where new avenues for further research are needed to expand and deepen our knowledge of SGMT. We have worked together at Uppsala University, Sweden since 2019, developing and implementing professional development for SGMT tutors, teachers and school leaders about the practice and organisation of SGMT. In these activities, we have frequently heard that knowledge about SGMT is lacking in the Swedish school. The Swedish National Agency for Education (hereafter SNAE) has authored resources on SGMT (SNAE, 2022a) and collaborated with researchers to produce texts on specific aspects of SGMT (e.g., Gareis et al., 2020; Reath Warren & Uddling, 2019; Sheikhi, 2019). These resources can assist practitioners, but there is an ongoing need to update and collate the research on which such resources are based, to support both knowledge and professional development. The only published comprehensive research overview about SGMT in recent years was included in a government commissioned inquiry into mother tongue instruction and SGMT, which aimed to make recommendations on these forms of education (Ministry of Education and Research, 2019). The research review on SGMT presented in this chapter is not bound by an “improvement” agenda, as was the report on the government commissioned enquiry, rather is able to take another angle. The reflective and systematic nature of a SMART-inspired review seeks not just to uncover results, but also describe how knowledge about SGMT is characterised in the research, thereby moving beyond questions of SGMT’s pedagogical, and organisational conditions, offering epistemological perspectives on SGMT as a developing research area.

Inspired by SMART, the aim of the study is to investigate how researchers understand, represent and thus construct SGMT as a phenomenon. Research was retrieved from three different sources; Web of Science, Scopus and Google Scholar, and then the background data, genres and subjects were analysed (see Methodological and theoretical approaches for more on genres and subjects). The study is guided by the following research questions:

- What does a SMART-inspired analysis reveal about the way SGMT is characterised in the research?
- Which genres are highlighted in the analysed research?
- Which subjects are investigated in the analysed research?
- What themes can be identified in the results of the analysed articles?

In order to address these questions, the 20 most cited articles relating to SGMT will be identified and analysed (see Methodological and theoretical approaches, for a description of the selection criteria).

Methodological and theoretical approaches

In this section SMART as a methodology and the theoretical approaches on which it is based are presented. We also describe how it has been implemented in analysing the research on SGMT in this chapter.

SMART as method

Grounded in pragmatic perspectives, a SMART research overview is reflective, acknowledging the legitimacy of different research traditions (Nilholm et al., 2022). SMART is different from other approaches to research reviews in that the perspective of the author is made explicit and that the research that researchers in the field deem important (determined through number of citations) is given prominence (Nilholm, 2017; Nilholm et al., 2022). SMART has been applied in research reviews in a range of educational fields, for example on inclusion (Nilhom & Göransson, 2017), inclusion of students with autism (Olsson & Nilholm, 2023) and the concept of community (Patoulioti & Nilholm, 2023). According to Nilholm (2017)⁴⁸, SMART reviews can:

1. situate research in relation to societal and democratic development
2. identify what is most influential and
3. open up for breadth and depth in analysis.

SMART is therefore not primarily concerned with what works or the effect of a certain intervention, but rather is reflective; situating the most quoted research in a broader societal and educational-philosophical context (Nilholm et al., 2022). SMART is also systematic in that it follows an explicit series of steps but whereas quantitative reviews tend to have a narrow focus on effect and qualitative reviews tend to collate meaning making and interpretations, SMART has a broader reach to map and analyse research within a specific area (Nilholm, 2017). When applying a SMART approach in analysis of the research in a particular field, the following five steps are usually taken (Nilholm, 2017, p. 42):

1. Identifying the research area and selecting the works
2. Compiling background data
3. Mapping
4. Analysis
5. Evaluating strengths and weaknesses in the research field.

⁴⁸ All direct quotes and paraphrasing of Nilholm's Swedish publications are translated by the authors of this chapter.

In the following section, the way in which these steps are operationalised in this study in order to address the research questions is explained.

Identifying the research area, selection and compilation

To demarcate the research area (SGMT), a range of terms and truncations were used to identify not only research directly concerned with the subject, but other publications as well, where the topic is included but not specifically in focus. This approach identifies research that may otherwise be hidden (Nilholm, 2017). An objective measure of a work's significance is the number of times it has been cited or referred to by other researchers (Nilholm, 2017). SMART therefore advocates limiting the number of research articles in focus, rather than trying to compile everything written on a subject.

Although research published in the Swedish language can be located using the term *studiehandledning på modersmålet*, there is no established English language translation that is used consistently by all researchers, which has been problematised (Axelsson, 2023, Reath Warren, 2017). If the review was limited to articles written in Swedish, it would be relatively straightforward to do a search using only the term *studiehandledning på modersmålet*. However, since the Swedish languages articles are not the most widely cited, and the practice of using forms of multilingual support with multilingual and newly arrived students in schools is of interest in an international context, it is necessary to use an approach to searching that aims to understand the term rather than the word (Nilholm, 2017).

The databases Web of Science, Scopus and Google Scholar were selected after consultation with Uppsala University library, in accordance with Nilholm's (2017) recommendations. While searching, different characteristics of the databases became evident⁴⁹. The following terms were used initially to search for articles:

- a) **Studiehandledning på modersmålet**
- b) **Study guidance in the mother tongue**
- c) **Study support in the mother tongue**
- d) **Multilingual study guidance**

Terms (a-c) are direct or near translations of the Swedish term and (d) "multilingual study guidance" a term employed by one of the authors, Reath Warren (2016, 2017). These terms provided limited returns on searches, so

⁴⁹ Web of Science does not recognise Swedish characters and Scopus returned too few search results and did not feature research by established Swedish researchers. Swepub was discounted as an alternative since it does not register citations.

further search terms were developed, through existing knowledge of the subject area and reading the articles found in the first phase.

- e) Multilingual Sweden
- f) Multilingual classroom assistants
- g) Multilingual classroom teachers Sweden
- h) Bilingual Multilingual Tutoring in the mother tongue
- i) Multilingual study mentoring
- j) refugee children Sweden
- k) spaces translanguaging Sweden

Citations from Web of Science, Scopus and Google Scholar respectively were recorded separately. The results tables were compiled during February 2024 and finally cross-checked on the 25th of April 2024. Scientific texts from journals and chapters in anthologies have been included. The search started in Web of Science, then Scopus was consulted and finally Google Scholar. In each database/research repository, the two groups of search terms (above) were applied successively. Results were cross-checked when compiling the results.

In Web of Science, using the term *studiehandledning på modersmålet* in all search fields with no other restrictions, no results were returned. After using the terms, a-d (above), Avery (2017) was retrieved. Search terms e-k (above) were then applied, and returned more results. The abstracts from these articles were read then the articles were scanned, to see in what way they addressed SGMT, and thus could be included in the corpus. Ten articles were identified as potentially relevant for inclusion. As many articles had only one or two citations, five or more citations was set as a baseline for inclusion, which excluded two of the articles.

Searches using all search terms in Scopus returned 26 articles. Fourteen articles were selected, having 5 or more citations.

Google Scholar returned many more results than Web of Science and Scopus, therefore the criteria for inclusion in the corpus was adjusted to 10 citations or more. Seventeen articles were selected and added to the corpus. Some articles only appeared in Web of Science or Scopus by searching for the exact title or and/the author of an article found in Google Scholar. This method of cross-checking across the three sites made it possible to capture articles that did not appear in the initial search.

Finally, a list of the 20 most cited articles according to the total number of citations was prepared as data for further analysis. These were compiled in a table, in ranking order; the most-often cited research in the first row. The publication year, journal's/anthology's title and keywords (background data) were also recorded in the table.

Mapping genres and subjects

In this study, mapping was done by reading the articles and deciding which genres and subjects were represented in each text. Genre and subject were thus operationalised as deductive tools in the analysis of the research in this study. The genres and subjects were added to the table where the background data had already been recorded (see Table 1 for an example).

Genre is the term that Nilholm (2017) uses to classify different forms of research in a SMART analysis. We analysed the genres to gain knowledge about the most predominant forms of research that have been done on SGMT, using Nilholm’s (2017) taxonomy, namely:

- 1. empirical articles: studies where the results of direct observations or experiments are presented.
- 2. overviews: research summaries
- 3. positioning: studies where the author argues for their perspective
- 4. methodological: articles focusing on methods used in the field investigated
- 5. theoretical: articles discussing or developing theories
- 6. concept analysis: studies in which the use of terms/concepts in the field are analysed

In order to gain insight on how knowledge about SGMT has been constructed, and on what premises results are based, we then classified the main subject of the research by identifying from whose or which perspective the analytical focus of the article lies (for example, students, teachers, policy). We chose to construct subject in terms of the different “people” or “things” (students, teachers, policies) that are under investigation in the study as opposed to broader, contextual phenomena such as “migration” or “well-being”. The results of this mapping were added to the table where the background data was compiled, resulting in a table consisting of twenty rows (corresponding to the twenty selected articles) and seven columns (recording the background data and the results of the analysis). Table 1 illustrates how the data was compiled, showing the headings only.

Author & publication year, Source & Link	Title	Keywords	Genre	Subject	Results (abstract)	Rank (1-20)
--	-------	----------	-------	---------	--------------------	-------------

Table 1 Headings of compiled and mapped data

The genres and subjects were then quantified, and the themes in the results were identified (see next section).

Analysis

Nilholm (2017) advocates free choice as to which aspects should be the focus for analysis and how they are analysed. Based on the authors' research in the field, and work with practitioners, we decided to identify themes in the results of the most-cited studies on SGMT, by employing inductive thematic content analysis (Braun & Clarke, 2022) of the abstracts. We then compared our themes and through analytical discussions, refined them, deliberating also over which aspects of SGMT had received most and least attention in the research. These discussions prepared us for the final step in the SMART analysis, evaluating the strengths and weaknesses of the research field.

Evaluating strengths and weaknesses in the research field

Identifying the strengths and weaknesses in a research field is a subjective process, therefore Nilholm proposes that evaluation be related to the potential the research has to develop schools in a more democratic direction (Nilholm, 2017). In the final step of the SMART-inspired research review, presented in the Discussion, each of the authors contributed with their evaluation of the strengths and weaknesses in the research field from their own professional and academic perspectives in a process of collaborative interpretation. We also discuss the potential researchers see inherent in SGMT, for contributing to the democratization of education for newcomers and multilingual students.

On co-authorship and reflexivity

Each author contributed to different analytical steps and the writing of this text; Simeon Oxley took the main responsibility for the identification of the articles, and the classification of the background data into genre and subject. All authors did their own thematic analysis of the results, and we discussed and agreed on the final thematic categories. All authors participated in discussions that informed analysis and the formation of the text itself.

Results

The results of the systematic search for research on SGMT is presented in this section under headings corresponding to the research questions. Thus, the way that SGMT is characterised in the twenty most-cited texts is presented under the first subheading. The genres identified in the selected research are then

presented under the second subheading, and the subject under the third subheading. The themes identified in the results are presented under the final subheading.

Characterising the research on SGMT through SMART

The 20 most-cited research texts related to SGMT appear in a range of journals, and do not all have SGMT as their sole focus. Moreover, they were not all retrievable across all databases. That 19 of the 20 most-cited publications about SGMT are written in English, reflects the dominance of English in research publications (Kang, 2009), but is also somewhat surprising as SGMT is a uniquely Swedish phenomenon. Table 2 presents the number of citations each article receives in each database respectively and in total. If the search had been solely reliant on Web of Science and Scopus, six or four articles respectively would not have been retrieved at all. Only two articles were found initially in Web of Science, but after finding an article in Scopus it was then possible to find in Web of Science, using the title of the publication, rather than the search terms. A dash “–” in Table 2 indicates that the text was absent from that database..

Authors	Journal	Web of Science	Scopus	Google Scholar	Total citations	Overall rank: all search sites
Nilsson & Bunar (2016)	Scandinavian journal of educational research	50	61	248	359	1
Crul, Lelie, Biner et al. (2019)	Comparative Migration Studies	51	57	186	294	2
Karlsson, Larsson & Jakobsson (2019)	International Journal of Science Education	42	47	153	242	3
Avery (2017)	International Journal of Inclusive Education	13	19	104	136	4
Ganuza & Hedman (2017)	In Paulsrud et. al. (eds.), New Perspectives on Translanguaging and Education	-	35	97	132	5

Bagga-Gupta & Dahlberg (2018)	International Journal of Multilingualism	19	28	52	99	6
Osman et al. (2020)	International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being	20	24	49	93	7
Tajic & Bunar (2023)	International Journal of Inclusive Education	12	18	57	87	8
Bunar & Juvonen (2022)	Journal of Education Policy	14	17	45	76	9
Paulsrud, Zilliacus & Ekberg (2020)	International Multilingual Research Journal	11	16	45	72	10
Reath Warren (2016)	Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning	-	-	69	69	11

Lindberg (2007)	In 'multicultural' societies—Turkish and Swedish perspectives	-	-	55	55	12
Reath Warren (2017)	Doctoral thesis. Department of Language Education, Stockholm University	-	-	54	54	13
Dávila (2017)	System Journal International	11	10	31	52	14
Wedin & Wessman (2017)	Electronic Journal of Elementary Education	-	7	44	51	15
Lundberg (2020)	International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being	7	10	22	39	16
Thorstensson Dávila (2018)	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism	8	10	19	37	17
Rosén, Straszer & Wedin (2020)	Pedagogisk forskning i Sverige	-	-	-	35	18
Hedman & Magnusson (2021)	Multicultural Education Review	5	6	15	26	19
Hedman & Fisher (2022)	Journal of Language, Identity & Education	5	5	13	23	20

Table 2: Locating research across three search sites, in ranking order

The number of citations the articles receive varies across the three search sites. For example, Hedman & Fisher (2022) have 13 citations in Google Scholar, but only 5 in Web of Science and Scopus respectively. In contrast, Wedin and Wessman (2017) have 44 citations in Google Scholar, 7 in Scopus but none at all in Web of Science. As a third example, Avery (2017) has 13 citations in Web of Science, 19 in Scopus and 104 in Google Scholar. The higher number of citations in Google Scholar might be partly explained by the fact that it has a broader catchment, but this is a question beyond the scope of this article. The three most-cited articles relating to SGMT do not have SGMT as the main focus, rather education for newcomers in Sweden (Nilsson & Bunar, 2016), policies and inclusion in schools (Crul et al., 2019) and multilingual practices in science classrooms in Sweden (Karlsson et al., 2019). Only five of the analysed articles had SGMT as the main focus (Reath Warren, 2016, 2017; Avery, 2017; Thorstensson Dávila, 2018; Rosén et al., 2020). With one exception (Lindberg, 2007), the twenty most-cited texts were all published within the last 10 years.

Genres in the research on SGMT

Across the twenty most-cited research texts on SGMT, three of Nilholm’s six genres were identified (in bold below).

Empirical: (18)	Avery, 2017; Bunar & Juvonen, 2022; Crul et al., 2019; Dávila, 2017; Ganuza & Hedman, 2017; Hedman & Fisher, 2022; Hedman & Magnusson, 2021; Karlsson et al., 2019; Lindberg, 2007; Lundberg, 2020; Osman et al., 2020; Paulsrud et al., 2020; Reath Warren, 2016, 2017; Rosén et al., 2020; Tajic & Bunar, 2023; Thorstensson Dávila, 2018; Wedin & Wessman, 2017.
Overviews: -	
Positioning: (1)	Nilsson & Bunar, 2016.
Methodological: -	
Theoretical: -	
Concept analysis: (1)	Bagga-Gupta & Dahlberg, 2018

Table 3: Distribution of articles according to Nilholm’s genres

An analysis of genre can shed light on how SGMT is understood and characterised by researchers. Our analysis reveals that there is a predominance of empirical articles in the corpus.

Empirical articles investigate different aspects of schooling, policy, observing classrooms and recording the experiences and/or perceptions of students, tutors, teachers and school staff and they are strongly represented in the research on SGMT. The articles that looked specifically at SGMT, probe the development of multilingual literacies (Reath Warren, 2016, 2017), conditions for collaboration between teachers and tutors (Avery, 2017), the interplay between ideology and positioning (Thorstensson Dávila, 2018) and the use of linguistic resources in SGMT (Ganuza & Hedman, 2017; Reath Warren, 2016; Rosén et al., 2020). Hedman and Fisher (2022) analyse a classroom intervention using Critical Multilingual Awareness as an approach. Other empirical articles also focus on classroom practice, such as translanguaging in the science classroom (Karlsson et al., 2019), while other articles focus on understanding informants' perspectives on different aspects of education with newcomers, including social integration (Lundberg, 2020) and in/exclusion at school (Osman et al., 2020). Articles primarily addressing education policy in multilingual Sweden (Lindberg, 2007), and internationally (Crul, et al., 2019), analyse connections between multilingual policy and practice in elementary schools (Wedin & Wessman, 2017) and explore the conceptual framework of multilingual education in the Swedish and Finnish national school curricula (Paulsrud et al., 2020).

In the positioning article, Nilsson and Bunar (2016) use the concept of post-migration ecology to outline and critically discuss the legal, organisational, and pedagogical responses that make up the educational landscape and structures of post-migration opportunity while, Bagga-Gupta & Dahlberg (2018), in their concept analysis, critically analyse what they frame as neologisms (translanguaging and the Swedish word *nyanlända* (Eng. newcomer) in light of how they contribute to or confound understanding and communication in the educational sector.

There are no research overviews, theoretical or methodological articles in the twenty most-cited texts, pointing to a need to develop research in these genres.

Subjects in the research on SGMT

The following subjects (from whose or which perspective within the Swedish or broader educational system the analytical focus of the article lies) have been identified in empirical studies:

Policy: (7)	Bunar & Juvonen, 2022; Crul et al, 2019; Hedman & Magnusson, 2021; Lindberg, 2007; Paulsrud et al., 2020; Reath Warren, 2017; Wedin & Wessman, 2017.
Educational institutions: school systems and schools as organisations: (5)	Bunar & Juvonen, 2022; Crul et al., 2019; Reath Warren, 2017; Tajic & Bunar, 2023; Wedin & Wessman, 2017.
Headteachers/school leaders: (5)	Avery, 2017; Bunar & Juvonen, 2022; Lundberg, 2020; Reath Warren, 2016, 2017.
Tutors/ teachers: (11)	Avery, 2017; Bunar & Juvonen, 2022; Hedman & Fisher, 2022; Hedman & Magnusson, 2021; Lundberg, 2020; Reath Warren, 2016, 2017; Rosén et al., 2020; Tajic & Bunar, 2023; Thorstensson Dávila, 2018; Wedin & Wessman, 2017.
Classrooms: (7)	Avery, 2017; Hedman & Fisher, 2022; Karlsson et al., 2019; Reath Warren, 2016, 2017; Rosén et al., 2020; Wedin & Wessman, 2017.
Students: (9)	Bunar & Juvonen, 2022; Dávila, 2017; Hedman & Fisher, 2022; Karlsson et al., 2019; Osman et al., 2020; Reath Warren, 2016, 2017; Tajic & Bunar, 2023; Wedin & Wessman, 2017.

Table 4: Categorisation of the empirical articles according to subject

Some articles have been categorised into several subjects simultaneously, which is indicative of the organisational and practical considerations and beliefs associated with SGMT. For example, investigating tutor's pivotal and peripheral roles in terms of positioning (Thorstensson Dávila, 2018), and their collaboration with teachers (Avery, 2017) indicates that researchers often do not investigate SGMT and SGMT tutors in isolation. Articles focusing on the students often seek to understand their experiences in relation to school and society, and not just in the classroom (Osman et al., 2020, Tajic & Bunar, 2023).

Themes in the analysed research results

In this final section of the results, the three major themes identified in the results, as described in the articles' abstracts are presented and exemplified.

Organisational issues

While the twenty most-cited articles addressing SGMT focus on a range of aspects, many of them also touch on forms of education for newcomers, including organisational challenges facing SGMT. SGMT tutors work in both reception (specialised, often separate forms of education) and in mainstream

classrooms. Both organisational forms have advantages and disadvantages, however, protracted separation of newcomers from the rest of students, and deficit discourses on newcomers impede inclusivity (Bunar & Juvonen, 2022), and place the burden of social integration on newcomers themselves (Lundberg, 2020). Moreover, newcomers' language learning is contingent on local processes of inclusion/exclusion (Dávila, 2017), which leads to unequal conditions in different school contexts. It is also argued that to achieve equality and social justice in Swedish schools, the status of SGMT tutors needs raising, for example through clarification of their roles and structured collaboration with teachers (Rosén, 2020; Thorstensson Dávila, 2018).

Policy and practice regarding language use

SGMT is identified in many of the texts as a space created by school policies, where students can use the entirety of their linguistic repertoire to learn and to express knowledge. This is described as a translanguaging space (Reath Warren, 2017) that can challenge linguistic and cultural barriers (Rosén et al., 2020), spur linguistic participation in lessons (Hedman & Fisher, 2022) and support students' awareness of understanding of their new sociocultural environment (Reath Warren, 2016). The potential that policy on national and school levels has to effect positive change in educational approaches to work with newcomers, including expanding the spaces where students are permitted to and supported in the use of their entire linguistic repertoire, is underlined (Karlsson et. al., 2019; Wedin & Wessman, 2017).

Beliefs

A third recurring theme in the twenty most-cited articles on SGMT concerns beliefs and ideas concerning SGMT and newcomers in general. Researchers have uncovered deficit perspectives in schools when it comes to newcomers, where their needs for support are positioned instead as obstacles to integration. Other studies show how SGMT tutors are believed to support both academic achievement and the general health and well-being of newcomers, thus going beyond their officially defined role (Lundberg, 2020). Nilsson and Bunar (2016) argue for a shift from deficit perspectives on newcomers to one that recognizes individual strengths and resources. In an article exploring Somali adolescents in the Swedish school, students expressed appreciation for the support and encouragement their SGMT tutors offered, which contrasted with discrimination they had otherwise experienced and that left them feeling "excluded, vulnerable, and sometimes angry" (Osman et al., 2020, p. 5). Inclusion of newcomers is contingent on, among other contextual aspects, school's staff's understanding of and attitudes to SGMT (Tajic & Bunar, 2023).

Discussion and conclusions

The aim of this study was to investigate how researchers understand, represent and thus construct SGMT as a phenomenon by identifying and analysing the background data, genres and subjects and by thematically analysing the results. In this section, perspectives from each of the authors are interwoven as we discuss the results of our analysis including our understandings of the strengths and weaknesses in research relating to SGMT.

The most prominent genre of research in this field is the empirical study, followed by policy, positioning and concept. A strength in this field is that many researchers have engaged directly with the students, tutors, teachers and principals who are most closely involved with SGMT, and whose perspectives can help identify strengths and weaknesses in implementation and organisation. However, SGMT is a relatively new research area, and as yet there is a lack of theoretical or methodological articles that could anchor the empirical research in broader academic fields. This can be perceived as a weakness, or an opportunity for development.

The analysis has also clearly shown that casting a wide net yields a broad catch. By expanding the search beyond articles that exclusively focus on SGMT as a form of multilingual tutoring, the implications SGMT has in broader school and sociocultural contexts, and significantly, as a valuable contribution to newcomers' health and well-being, is revealed. This SMART analysis thus indicates that in the twenty most-cited texts, SGMT is constructed as a phenomenon that cannot be studied in isolation from contextual and ideological factors. The thematic analysis reinforces this, showing clearly that organisation, classroom practices and policies and ideologies all play a role in how SGMT is constructed and enacted in schools in Sweden.

From the sociology of education perspective, education is a fundamental part of the socialisation of children and young people into the norms, values, attitudes and practices of the dominant culture (e.g., Apple et.al. 2009). SGMT is an official form of education support, and can also function as an educational and organisational tool for social, pedagogical and linguistic integration of newly arrived children and young people into the school and the wider Swedish society.

From a didactic and classroom practice perspective, the empirical articles indicate that SGMT as an educational and cultural tool has the potential to empower learners to move beyond the social and linguistic barriers that may hinder their social and educational development. In this way, SGMT has the potential to contribute to the educational development of newcomers and multilingual students, helping them to learn new skills and feel a sense of belonging. This can further lead to their acquisition of not only school/subject knowledge but also social, cultural and linguistic capital and democratic norms and values.

Only 5 of the 20 most cited articles focus exclusively on SGMT as a classroom practice, which can be interpreted as a weakness in the field. Based on the corpus, and in relation to the authors' respective professional and academic backgrounds, we identify a lack of interdisciplinary research that focuses on classroom practices in relation to broader, contextual phenomena such as integration in the Swedish school. In summary, more research focusing solely on SGMT is recommended, but not to the exclusion of more interdisciplinary research, which would bring new knowledge about SGMT.

In terms of learning and teaching at school, in the 20 most-cited articles, there are no longitudinal empirical studies on the effect of SGMT or methods employed in its delivery (cf. The Swedish Research Council, 2022). There are no studies that analyse subject-specific didactics or general didactics of SGMT or whether a certain approach works generally or more specifically within a certain school subject. Little attention is paid to the intersection of class, gender or ethnicity of tutors or students.

As discussed above, there is a lack of theoretical and methodological studies and overviews of the research relating to SGMT. Theoretical studies can anchor both policy and practice in science, while methodological studies can identify approaches to data collection and analysis that are needed to further knowledge in the field. Interdisciplinary research collaborations could stimulate the development of theory and methodology in research on SGMT and make a valuable contribution to the field given the complex and dynamic nature of SGMT.

Limitations

While this SMART analysis contributes much to understanding the strengths and weaknesses in the research on SGMT, there are also a number of limitations that this method of compiling and analysing research implies. In terms of the articles where SGMT is not the main focus, there is no guarantee that the number of citations is due to the knowledge about SGMT in the article, or another aspect. Another limitation of basing research reviews on the most cited literature is that more recent publications that have not had time to gather citations are not included (e.g. Axelsson, 2023, Kesak & Basic 2024; Magnusson & Uddling, 2023). Moreover, while there are reviews of the research on SGMT written in Swedish, they are embedded in other reports (Ministry of Education and Research, 2019; The Swedish Research Council, 2022) which were not captured in the twenty most-cited texts analysed in this study.

Conclusions and recommendations

Our study contributes to the research field with its reflective analysis and systematic research review of studies relating to SGMT. The results of this

analysis can inform future studies in the field, underlining the need to move beyond a one-dimensional approach, where SGMT is constructed solely as support through the mother tongue, as it is represented in policy documents. Interdisciplinary and critical intersectional research, with analytical focus on teaching, learning, pedagogical and sociological aspects of education and health and well-being among newcomers and other multilingual students is needed.

Since SGMT is a uniquely Swedish educational provision, it would be helpful to establish an English term for SGMT and tutors. International researchers may not be aware of the The Swedish National Agency for Education's official translation "Study guidance in the mother tongue", nor does this term reflect the practice accurately (see Reath Warren, 2017, p. 19). Without an established term, it is challenging to locate research on this important phenomenon.

Finally, the research reviewed in this study is unanimous in observing that ideological and organisational processes impact on the way SGMT is understood and organised and the opportunities that are available for tutors to develop knowledge about their own profession. This results in inequitable conditions for tutors and inequitable learning opportunities for students throughout Sweden, clashing thereby with the Swedish school's ambition to be "equivalent" (SNAE, 2022b). We hope the perspectives in this chapter may support practitioners and researchers develop schools in a more democratic direction (Nilholm, 2017) as they interpret current research on SGMT and seek new directions for research that brings deeper understanding of SGMT as a practice embedded in a context.

References

- Apple, M. W., Ball, S. J., & Gandin, L. A. (Eds.) (2009). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863701>
- Avery, H. (2017). At the bridging point: tutoring newly arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 404–415. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197325>
- Axelsson, F. (2023). *Study guidance practices in science with Turkish speaking recently arrived pupils: A study focusing on scaffolding and meaning making* [Doctoral dissertation, Linköping University]. DiVA, <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1731887/FULLTEXT01.pdf>
- Bagga-Gupta, S., & Messina Dahlberg, G. (2018). Meaning-making or heterogeneity in the areas of language and identity? The case of translanguaging and nyanlända (newly-arrived) across time and space. *International Journal of Multilingualism*, 15(4), 383–411. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1468446>

- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology*, 9(1), 3. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Bunar, N. (2021). Studiehandledning på modersmål - en av de viktigaste möjlighetsstrukturerna för nyanlända elever [Study guidance in the mother tongue - one of the most important structural opportunities for newcomers]. In N. Bunar (Ed.), *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever [Inclusion and school success for newcomers]*, (pp. 150–171). Natur och Kultur.
- Bunar, N., & Juvonen, P. (2022). ‘Not (yet) ready for the mainstream’ – newly arrived migrant students in a separate educational program, *Journal of Education Policy*, 37(6), <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(10). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Dávila, L. T. (2017). Newly arrived immigrant youth in Sweden negotiate identity, language & literacy. *System Journal* 67. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.001>
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2017). Ideology versus practice: Is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction. In B-A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer, & Å. Wedin (Eds.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (pp. 208-226). Multilingual Matters.
- Gareis, M., Oxley, S., & Reath Warren, A. (2020). *Studiehandledning på modersmålet i praktiken*. Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.440dcf0718e1b5f5c548/1709874929821/Studiehandledning-pa-modersmalet-i-praktiken_2022_26okt-2.pdf
- Hedman, C., & Fisher, L. (2022). Critical multilingual language awareness among migrant students: Cultivating curiosity and a linguistics of participation. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2078722>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2021). Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden: Pedagogical principles and emotional understanding. *Multicultural Education Review*, 13(1), 85–105. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2078722>
- Jahanmahan, F., & Trondman, M. (2020). “I NEVER WANT TO LOSE THAT KEY”: on school as an opportunity structure for unaccompanied refugee children in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 10(1), 69–86. <https://www.jstor.org/stable/48711339>
- Kang, M. (2009). ‘State-guided’ university reform and colonial conditions of knowledge production. *Inter-Asia Cultural Studies*, 10 (2), 191–205. <https://doi.org/10.1080/14649370902823355>
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P., & Jakobsson, A. (2019). Multilingual students’ use of translanguaging in science classrooms. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2049–2069. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1477261>
- Kesak, H., & Basic, G. (2024) Möjligheter och hinder med studiehandledning på modersmål för nyanlända [Opportunities and challenges regarding study guidance in the mother tongue for newcomers]. In D. Bergnér, H. Nilsson, C. Silander, C., & Å. Trulsson (Eds.), *Mångfaldens möten: Interkulturalitet, utbildning och lärande [Meeting diversity: Interculturality, education and learning]* (pp. 213–234). Linnaeus University Press. <https://doi.org/10.15626/9789180821476>

- Lindberg, I. (2007). Multilingual education: A Swedish perspective. In M. Carlson, A. Rabo, & F. Gök (Eds.), *Education in 'Multicultural' Societies–Turkish and Swedish perspectives* (Swedish Research Institute in Istanbul Transactions 18, pp.71–90). Tauris. <https://srii.org/public/documents/transactions/transaction-18/66f9f6e9-c2d7-47ab-8b37-c37c6fb1471a.pdf>
- Lundberg, O. (2020). Defining and implementing social integration: a case study of school leaders' and practitioners' work with newly arrived im/migrant and refugee students. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 15(sup2), <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1783859>
- Magnusson, J. E., & Uddling, J. (2023). Studiehandledares möjligheter till agency i samverkan med lärare. *Nordand*, 18(3), 157–172. <https://doi.org/10.18261/NORDAND.18.3.1>
- Ministry of Education and Research. (2019). *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål* (SOU 2019:18). <https://regeringen.se/contentassets/77ca2476a2b9481098a6f2ec89e94f4a/for-flersprakighet-kunskapsutveckling-och-inkludering--modersmalsundervisning-och-studiehandledning-pa-modersmal-sou-201918/>
- Nilholm, C. (2017). *Smart: ett sätt att genomföra forskningsöversikter*. Studentlitteratur.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nilholm, C., Hirsh, Å., Olsson, I., Sundberg, D., & Román, H. (2022). Systematik och reflektion. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 31(2), 7–28. <https://doi.org/10.48059/uod.v31i2.1911>
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian journal of educational research*, 60(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Olsson, I., & Nilholm, C. (2023). Inclusion of pupils with autism – a research overview. *European journal of special needs education*, 38(1), 126–140. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037823>
- Osman, F., Mohamed, A., Warner, G., & Sarkadi, A. (2020). Longing for a sense of belonging — Somali immigrant adolescents' experiences of their acculturation efforts in Sweden. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 15(sup2). <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1784532>
- Patoulioti, E., & Nilholm, C. (2023). What is meant by 'community' in different theoretical traditions? An analysis of influential educational research. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 751–765. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172892>
- Paulsrud, B., Zilliacus, H., & Ekberg, L. (2020). Spaces for multilingual education: Language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 304–318. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1714158>
- Reath Warren, A. (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand: Nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, 11(2), 115–142. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1057276/FULLTEXT01.pdf>

- Reath Warren, A. (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia* [Doctoral dissertation, Stockholm University]. DiVA. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1116085/FULLTEXT01.pdf>
- Reath Warren, A., & Uddling, J. (2019). *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i studiehandledning på modersmål* Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.32744c6816e745fc5c31dab/1576841280026/artikel3_Flerpråkiga_Kunskapsutvecklande.pdf
- Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (2020). Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2–3), 26–48. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1472473/FULLTEXT01.pdf>
- SFS 2010:800 *Skollag [The Swedish Education Act]*, Pub. L. No. SFS 2010:800 (2010).
- Sheikhi, K. (2019). *Organisera för framgångsrik studiehandledning på modersmål*. Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.32744c6816e745fc5c31dcc/1576841337232/artikel1_Flerspråkiga_Organisera.pdf
- Swedish Code of Statutes 2010:2039. *Gymnasieförordningen [The Ordinance for the Upper Secondary School]*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039/
- Swedish Code of Statutes 2011:185. *Skolförordning [The Ordinance for the Compulsory School]*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185/
- Swedish National Agency for Education (SNAE). (2022a). *Studiehandledning på modersmålet att stödja kunskapsutveckling hos flerspråkiga elever*. <https://www.skolverket.se/download/18.16e41e37187062e13ae998/1680596832468/pdf11363.pdf>
- Swedish National Agency for Education (SNAE). (2022b). *Curriculum for Compulsory School, Preschool Class and School-Age Educare*. SNAE. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2024/curriculum-for-compulsory-school-preschool-class-and-school-age-educare---lgr22>
- Swedish Schools Inspectorate. (2017). *Studiehandledning på modersmålet i årskurs 7–9*. <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/studiehandledning-pa-modersmalet-i-arskurs-79/>
- Tajic, D., & Bunar, N. (2023). Do both ‘get it right’? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 288–302. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>
- Thorstensson Dávila, L. (2018). The pivotal and peripheral roles of bilingual classroom assistants at a Swedish elementary school. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21(8), 956–967. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1224224>
- The Swedish Research Council. (2022). *Integration och utbildning en forskningsöversikt [Integration and education: a research review]*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2022-06-16-integration-och-utbildning---en-forskningsoversikt.html>

Wedin, Å., & Wessman, A. (2017). Multilingualism as policy and practices in elementary school: Powerful tools for inclusion of newly arrived pupils. *International electronic journal of elementary education*, 9(4), 873–890. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/290>

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Studia Didactica Upsaliensia

1. Jörgen Mattlar. *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*. 2008.
2. Silvia Edling. *Ruptured Narratives. An analysis of the contradictions within young people's responses to issues of personal responsibility and social violence within an educational context*. 2009.
3. Staffan Stenhag. *Betyget i matematik. Vad ger grundskolans matematikbetyg för information?* 2010.
4. Martin Karlberg. *Skol-Komet. Tre utvärderingar av ett program för beteendeorienterat ledarskap i klassrummet*. 2011.
5. Jan Grannäs. *Framtidens demokratiska medborgare. Om ungdomar, medborgarskap och demokratifostran i svensk skola*. 2011.
6. Gunilla Sandberg. *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. 2012.
7. Gabriella Gejard. *"Jag kan göra matte å minus å plus". Förskolebarns och pedagogers deltagande i matematiska aktiviteter*. 2014.
8. Leif Östman (Red.) *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande*. 2015.
9. Niklas Ragnar Pihl. *Att erbjuda och realisera syften. En didaktisk modellering av undervisning om ett socio-vetenskapligt dilemma i naturkunskap*. 2019.
10. Mona-Lisa Henriksson. *Rätt och moral. Meningar med skolämnet juridik på gymnasienivå*. 2021.
11. Viktoria Waagaard. *Ämnesliteracy i samhällskunskapsämnet. Ett ämnesspecifikt bidrag till ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt*. 2023.
12. Anna Wistrand. *Mellan närhet och distans. Lärar-elevrelationen som kunskapsinnehåll i grundlärautbildning*. 2023.
13. Sonja Blomquist. *Meningserbjudanden om metaforiskt språk i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan*. 2024.
14. Olle Uppenberg. *Filosofiämnets didaktik. En studie om det svenska gymnasieämnet filosofi och dess didaktik*. 2024.
15. Sarah Campbell. *Making the Open Preschool. A Place for Language and Integration*. 2025.
16. Constanze Ackermann-Boström, Birgitta Hellqvist, Maria Håkansson Ramberg (Red.) *Alla språk i skolan. Språkundervisning i nordisk kontext*. 2025.

