

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