

# Muntlig kommunikation i moderna språk

– lärares undervisning

Skolforskningsinstitutets systematiska  
forskningssammanställningar

## Muntlig kommunikation i moderna språk – lärares undervisning

### PROJEKTGRUPP:

Alva Appelgren, fil.dr, projektledare  
Elin Hafsteinsdóttir, fil.dr, biträdande projektledare  
Lisa Jonsson, informationspecialist  
Catarina Melin, projektassistent  
Berit Aronsson, fil.dr, universitetslektor, Umeå universitet (extern forskare)  
Rakel Österberg, fil.dr, universitetslektor, Stockholms universitet (extern forskare)

### EXTERNA GRANSKARE:

Maria Håkansson Ramberg, fil.dr, universitetslektor, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningssociologi, Uppsala universitet  
Jörgen Tholin, docent, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet  
Emelie Hahn, lärare i tyska/SO-ämnena, åk 6–9, Gränbyskolan, Uppsala  
Maria Wälinder, förstelärare i moderna språk, högstadies- och gymnasielärare i svenska, spanska och svenska som andraspråk, speciallärare, Mariebergsskolan, Karlstad

REDAKTÖR: Anna Hedman

ILLUSTRATIONER: Ása Jóhannsdóttir

OMSLAGSFOTO: Anna Hedman

GRAFISK FORM: Familjen Pangea och Skolforskningsinstitutet

TRYCK: Östertälje Tryckeri, 2024

ISBN: 978-91-988223-9-7 (pdf)

CITERA DENNA RAPPORT: Skolforskningsinstitutet. *Muntlig kommunikation i moderna språk – lärares undervisning*. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-8-0.

©Skolforskningsinstitutet  
[www.skolfi.se](http://www.skolfi.se)



Skolforskningsinstitutet verkar för att undervisningen i förskolan och skolan bedrivs på vetenskaplig grund. Det gör vi genom att

- sammanställa forskningsresultat
- fördela forskningsbidrag för praktknära forskning.

# Förord

Det finns många goda anledningar till att lära sig nya språk. Inte minst är den språkliga mångfalden grundläggande inom EU, och kunskaper i främmande språk betraktas som en av de basfärdigheter som alla medborgare bör tillägna sig för att förbättra sina möjligheter att kunna delta i framtida internationella sammanhang. Språkkunskaper kan även föra med sig nya perspektiv på oss själva och omvärlden.

Kommunicerar gör vi på olika sätt. I den här systematiska översikten ligger fokus på muntlig kommunikation. Vi har ställt oss frågan vad det är som kännetecknar undervisning som främjar elevers muntliga kommunikation på ett främmande språk, och resultaten är uppdelade i två teman: spontana och verklighetsnära samtal samt återkoppling i klassrummet.

Översikten vänder sig till lärare som undervisar i moderna språk, liksom till rektorer och andra verksamma som möjliggör och bidrar till elevers utveckling i ett främmande språk. Vår förhoppning är att du med denna översikt både ska få inspiration och känna dig stärkt i ditt uppdrag att utforma undervisning på vetenskaplig grund och att skapa en lärandemiljö där dina elever vill och vågar tala – och får stöd i att utveckla sin muntliga kommunikation.

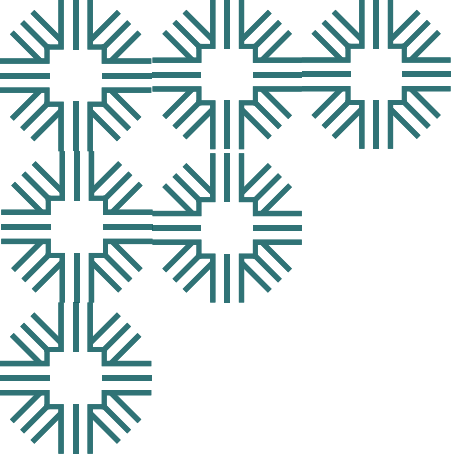
Att genomföra en systematisk översikt är ett gediget arbete som involverar många personer med olika kompetenser och ansvar. Jag vill tacka samtliga som bidragit i detta lagarbete, och särskilt nämna några. Alva Appelgren har varit projektledare och lagt ner stort arbete tillsammans med kollegorna här på Skolforskningsinstitutet. Berit Aronsson och Rakel Österberg har gjort viktiga insatser i arbetet med översikten i rollen som extern forskare i projektgruppen. Utöver dessa vill jag tacka Maria Håkansson Ramberg och Jörgen Tholin för vetenskaplig granskning och värdefulla synpunkter på arbetet och texten. Tillsammans säkerställer vi en hög vetenskaplig nivå. Det är också värdefullt att vi skriver på ett sådant sätt att det kommer verksamma till godo. Därför vill jag rikta mitt tack till Emelie Hahn och Maria Wälinder som läst och kommit med kloka inspel till hur vår översikt kan komma till nytta i klassrummet.

Våra översikter är utformade så att de både passar att ta till sig på egen hand och att använda som underlag i kollegialt lärande, så sprid gärna översikten och arbeta med den tillsammans. Du hittar den, och ytterligare inspirationsmaterial, på vår webbplats skolforskningsportalen.se.

Jag önskar dig god nytta med denna översikt – och lycka till i ditt viktiga arbete för varje elevs utveckling och lärande.

Skolforskningsinstitutet, december 2024

*Christina Månberg*  
Direktör



# Sammanfattning

I denna systematiska översikt sammanställs internationell forskning med fokus på lärares undervisning. Översikten riktar sig till lärare som undervisar i moderna språk, och det övergripande syftet är att ge vetenskapligt stöd för att undervisa i muntlig kommunikation. Vi hoppas att översiktens resultat kan bidra till lärares arbete med att omsätta läroplanens målsättningar om kommunikativ förmåga i undervisningen. Översikten kan också komma till användning vid lärarutbildningen. Den fråga som översikten besvarar är:

Vad kännetecknar undervisning som främjar elevers muntliga kommunikation på ett främmande språk?

Att kunna kommunicera på olika språk kan vara en fördel vid studier, i arbetslivet och i sociala sammanhang, liksom för att kunna ta till sig olika perspektiv på omvärlden. I översikten definierar vi muntlig kommunikation som interaktion, dialog eller samtal. Vi fokuserar på undervisning i spanska, tyska eller franska som är vanligt förekommande i elevens språkval i grundskolan.

## Översiktens resultat

De studier som ingår i översikten innehåller resultat om det som kännetecknar undervisning som kan skapa gynnsamma förutsättningar för att utveckla elevers muntliga kommunikation på målspråket. Resultaten presenteras i två teman:

- Spontana och verklighetsnära samtal.
- Återkoppling i klassrummet.

De huvudsakliga temana är uppdelade i aspekter som på olika sätt bidrar till att besvara översiktens frågeställning. Indelningarna är inte strikt åtskilda, och det förekommer överlappningar där lärare exempelvis ger återkoppling till eleverna som inverkar på elevernas möjlighet till spontana samtal.

### Tema 1: Spontana och verklighetsnära samtal

I översiktens första tema beskrivs undervisning där lärare lägger fokus på att elever kommunicerar på målspråket, det språk som de håller på att lära sig. Samtalen i undervisningen uppkommer spontant och i uppgifter som är utformade för att vara verklighetsnära.

Studierna beskriver muntliga klassrumsaktiviteter som ofta liknar autentiska livssituationer, där samtal eller spontana frågor uppstår utan att eleverna följer något manus. Det är inte ovanligt att känna sig obekvämt eller oroligt inför att tala ett nytt språk och i studierna beskrivs hur lärare fokuserar undervisningen på att eleverna kan göra sig förstådda. Mindre vikt läggs vid språklig form som till exempel grammatik.

I översikten ges undervisningsnära exempel från studierna där uppgifterna syftar till att eleverna ska prata enbart på målspråket, exempelvis genom att diskutera gemensamma intressen. I studierna diskuteras även vad som sker i samtalen mellan lärare och elev. Det kan handla om lärarens svar och uppmuntran, att läraren ställer motfrågor, hur turtagningen ser ut och hur samtalet kan hållas i gång för att främja elevernas spontana tal på målspråket. I temat ges uppslag till undervisning där eleverna genom spontant tal på målspråket får möjlighet att utveckla sin muntliga kommunikation.

## Tema 2: Återkoppling i klassrummet

I det andra temat diskuteras olika typer av återkoppling och hur återkopplingen kan föra elevers muntliga kommunikation framåt. I studierna undersöks främst återkoppling på grammatik och ordförråd i den muntliga kommunikationen, men även på uttal. När elever säger fel på det nya språket, kan läraren på olika sätt korrigera eller uppmärksamma eleverna på misstaget. Läraren kan omformulera hela eller delar av det som en elev säger på ett sätt som korrigerar felet utan att specifikt uppmärksamma eleven på misstaget, vilket på engelska kallas recasts. En mer explicit typ av återkoppling kallas på engelska prompts och innebär att läraren ger uppmaningar i form av att exempelvis fråga efter klargöranden, upprepar och ger återkoppling som innebär att eleven kan reflektera över sitt språk. Läraren gör därefter aktiva försök att få eleven att korrigera sig själv. I denna text har vi valt att översätta recasts med *omformuleringar* och prompts med *uppmaningar till rättning*.

Båda typerna av återkoppling kan bidra till att samtalet flyter på, antingen genom att eleven rättar sig själv och samtalet fortgår, eller genom att läraren rättar men inte lägger någon direkt vikt vid felsägningen utan låter samtalet fortsätta. Resultaten visar att lärare genom sin återkoppling kan uppmuntra eleverna att tala på målspråket.

## Att tillämpa resultaten

Sammanfattningsvis verkar elevers muntliga kommunikation kunna främjas av spontant tal på målspråket i klassrummet, och av att lärare har planerat verklighetsnära uppgifter. Men för att främja elevers muntliga kommunikation behöver lärare också använda sig av återkoppling som uppmärksammar eleven på misstag, samtidigt som samtalet förs vidare på målspråket.

Översiktens resultat kan användas som diskussionsunderlag och som utgångspunkt för arbetet med undervisning i ämnet moderna språk. Resultaten kan även vara till hjälp vid utbildning av lärare. I översikten lyfts resultat som relaterar till frågorna som följer nedan. Se även webbplatsen skolforskningsportalen.se för fler diskussionsfrågor som kan användas för att arbeta utifrån översiktens resultat.

Reflektera och diskutera gärna översiktens resultat med hjälp av följande frågor:

- Hur kan du arbeta med muntlig kommunikation och uppgifter för att engagera dina elever och få dem att prata målspråket?

- På vilket sätt ger du återkoppling eller för elevernas konversation vidare för att stimulera samtal på målspråket?
- Vilka arbetsätt kan du använda för att eleverna ska öva på uttal i ett kommunikativt sammanhang?
- Hur planerar du din undervisning så att eleverna rustas för att klara verkliga kommunikativa situationer på målspråket?

## Urval av forskning

Översikten är en sammanställning av resultat från 16 studier som valts ut efter omfattande sökningar i internationella och nationella databaser. Studierna har genomförts i Nederländerna, USA, England, Österrike, Skottland, Tyskland, Norge, Finland och Sverige. Eleverna som deltar i studierna går i det som i Sverige motsvaras av mellanstadiet, högstadiet eller gymnasieskolan.

I översikten ingår kvantitativa studier i form av interventioner, där forskarna vill jämföra olika former av undervisning eller olika sorters återkoppling. Det ingår även kvalitativa studier där forskare har valt att göra intervjuer, enkäter och observationer av klassrumsaktiviteter när eleverna undervisas i muntlig kommunikation.



# Innehåll

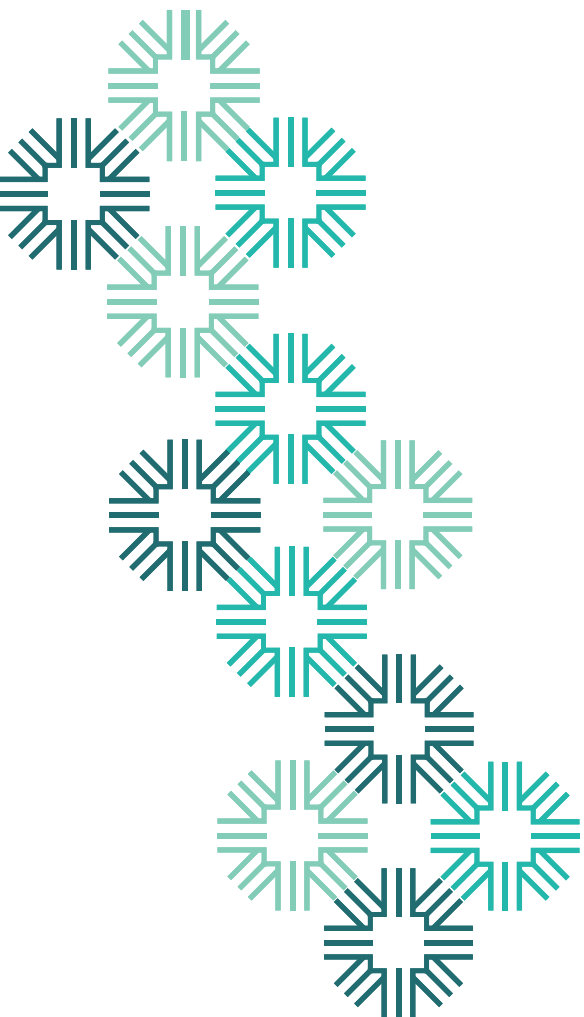
<b>1. Varför en systematisk översikt om muntlig kommunikation i moderna språk?</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställning	1
1.2 Moderna språk	1
1.3 Elevens språkval	2
1.4 Behovet av denna översikt	2
1.5 Forskning om undervisning i muntlig kommunikation på ett främmande språk	3
1.5.1 Perspektiv inom undervisning i ett främmande språk	4
1.5.2 Bedömning av elevers kommunikativa förmåga och språknivå	4
1.6 Översiktens disposition	5
<b>2. Om denna översikt</b>	<b>7</b>
2.1 Litteratursökning och urval	7
2.2 Betydande exponering av engelska för elever i Sverige	9
2.3 Om studierna som ingår i översikten	9
2.4 Studiedesign	10
2.4.1 Observationer av lärares undervisning	10
2.4.2 Att mäta elevers utveckling av muntlig kommunikation	10
2.5 Tabell över studier som ingår i översikten	11
<b>3. Resultat</b>	<b>14</b>
<b>3.1 Tema 1: Spontana och verklighetsnära samtal</b>	<b>14</b>
3.1.1 Spontant tal i klassrummet	15
3.1.2 Verklighetsnära språkträning	17
3.1.3 Fördelaktiga undervisningssätt – fokus på det kommunikativa budskapet	19
3.1.4 Samtal utifrån elevers olika nivå	21
3.1.5 Summering av tema 1	23
<b>3.2 Tema 2: Återkoppling i klassrummet</b>	<b>23</b>
3.2.1 Uppmaning till rättning eller omformulering	24
3.2.2 Återkoppling på uttal	28
3.2.3 Summering av tema 2	30
<b>4. Diskussion</b>	<b>33</b>
<b>4.1 Kommunikativ undervisning i moderna språk</b>	<b>33</b>
4.1.1 Aktiviteter med fokus på ett kommunikativt innehåll	33
4.1.2 Undervisning på målspråket	34
4.1.3 Lärares återkoppling – elevers muntliga språkutveckling	35
4.1.4 Uttalsundervisning med verklighetsanknytning	37
<b>4.2 Kunskapsluckor</b>	<b>38</b>

<b>5. Metod och genomförande</b>	<b>40</b>
<b>5.1 Behovsinventering och förstudie</b>	<b>40</b>
<b>5.2 Syfte och frågeställning</b>	<b>40</b>
<b>5.3 Inklusions- och exklusionskriterier</b>	<b>41</b>
5.3.1 Deltagare	41
5.3.2 Arbetsätt	41
5.3.3 Resultat	41
5.3.4 Sammanhang	41
5.3.5 Tekniska avgränsningar	42
<b>5.4 Litteratursökning</b>	<b>42</b>
<b>5.5 Relevans- och kvalitetsbedömning</b>	<b>44</b>
<b>5.6 Data- och resultatextraktion</b>	<b>45</b>
<b>5.7 Sammanställning av resultat och slutsatser</b>	<b>45</b>
<b>5.8 Översiktens begränsningar</b>	<b>46</b>
<b>Referenser</b>	<b>48</b>
<b>Tidigare utgivning</b>	<b>54</b>

**Bilagor (återfinns på webbplatsen [www.skolfi.se](http://www.skolfi.se))**

Bilaga 1. Litteratursökning

Bilaga 2. Bedömningsstöd



# 1. Varför en systematisk översikt om muntlig kommunikation i moderna språk?

Det finns många fördelar med att lära sig flera språk. Språkkunskaper kan vara till nytta vid studier, i arbetslivet och i sociala sammanhang samt för att ta till sig olika perspektiv på omvärlden (Fox m.fl., 2019; Skolverket, 2022d; Tochon, 2009). För att behärska ett språk måste man kunna kommunicera – såväl muntligt som skriftligt. Översikten bidrar med kunskap om hur lärare kan främja elevers muntliga kommunikation i moderna språk.

I det här inledande kapitlet beskriver vi översiktens syfte och frågeställning. Vi belyser även behovet av en översikt som har fokus på muntlig kommunikation. Därefter följer ett avsnitt som beskriver forskning inom muntlig kommunikation och språkdiraktik.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Översikten har som övergripande syfte att ge lärare i ämnet moderna språk vetenskapligt stöd för att undervisa i muntlig kommunikation. I översikten sammanställs internationell forskning med fokus på lärares undervisning. Frågeställningen lyder:

Vad kännetecknar undervisning som främjar elevers muntliga kommunikation på ett främmande språk?

## 1.2 Moderna språk

I översikten har vi tittat närmare på undervisning i moderna språk, som till skillnad från de klassiska språken latin och klassisk grekiska, är språk som talas i dag. Termen används i grund-

och gymnasieskolan samt vuxenutbildningen för att ange det skolämne där eleverna studerar ett andra, och ibland tredje, språk efter engelska (Skolverket, 2011, 2022d). I forskningslitteraturen används de engelska termerna *foreign languages* eller *second language (L2)* som motsvaras av den svenska termen *främmande språk*. När vi refererar till skolämnet använder vi termen *moderna språk*, i övrigt används *främmande språk*. Ibland väljer vi att skriva målspråket, vilket innebär det nya främmande språk som eleven ska lära sig i undervisningen.

### 1.3 Elevens språkval

I årskurs 5 är det dags för eleverna att göra sitt språkval inför årskurs 6. Eleverna kan då välja om de vill läsa ett modernt språk, det vill säga ett andra främmande språk utöver engelska som de redan läser. Enligt skolförordningen (2011:185) 9 kap. 5 § ska huvudmannen inom ramen för språkvalet erbjuda minst två av språken spanska, tyska och franska, men även sträva efter att erbjuda fler språk. Det är inte obligatoriskt att läsa ett modernt språk, utan elever kan i stället läsa svenska, svenska som andraspråk, engelska, modersmål eller teckenspråk, se skolförordningen (2011:185) 9 kap. 6 §. I många fall har eleverna inför språkvalet i grundskolan inte i någon högre utsträckning exponerats för det språk som de läser. Det innebär att undervisningen får stor betydelse för vilka förmågor som eleverna utvecklar.

I gymnasieskolan är alla skolhuvudmän skyldiga att erbjuda spanska, tyska och franska på steg ett och tre, vilket framgår i gymnasieförordningen (2010:2039) 4 kap. 10 §. Moderna språk ingår i fyra av de sex högskoleförberedande programmen: humanistiska programmet, samhällsvetenskapsprogrammet, naturvetenskapsprogrammet och ekonomiprogrammet. På alla gymnasieprogram kan moderna språk erbjudas som individuellt val och inom programförjupningen på vissa program.

### 1.4 Behovet av denna översikt

I Skolverkets läroplaner för grundskolan och gymnasieskolan samt för vuxenutbildningen beskrivs vikten av att elever lär sig flera språk för att kunna delta i ett framtida internationellt sammanhang (Skolverket, 2011, 2022d). Ett av målen i EU:s språkpolitik är att varje EU-medborgare utöver sitt modersmål ska behärska ytterligare två språk (Europaparlamentet, 2023). Tillgången till språkspecifik fortbildning för lärare är dock begränsad (Erickson m.fl., 2022).

Moderna språk är det enda skolämne som kan väljas bort i svensk grundskola och i motsvarande skolformer. Såväl val av språk som elevers avhopp i ämnet varierar över tid (Bardel m.fl., 2023; Erickson m.fl., 2022; Granfeldt m.fl., 2021; Skolinspektionen, 2010, 2022). I Skolverkets granskning visar statistik från läsåret 2020/2021 att knappt 7 procent av flickorna och 10 procent av pojkarna läste alternativ till moderna språk inom ramen för språkval i årskurs 6. Samma läsår hade 21 procent av flickorna och 27 procent av pojkarna i årskurs 9 valt alternativ till moderna språk (Skolverket, 2022a). Det ska dock nämnas att forskare som undersökt trender i ämnet moderna språk över tid, har sett att elevers språkval och avhopp i ämnet varierar mellan kommuner (Granfeldt m.fl., 2021). Det finns ingen självklar orsak till varför

många elever väljer att avbryta sina studier. Forskare tar bland annat upp att eleven kan behöva minska sin arbetsbörda eller att eleven inte når målen i ämnet (Tholin & Lindqvist, 2009). Det är faktorer som inte direkt har att göra med lärarens undervisning, vilket även finns beskrivet i lärarintervjuer (Tholin, 2019). Men även elevens bristande motivation kan bidra till avhopp, och elever uttrycker att ämnet är tråkigt och att de inte upplever sig behöva moderna språk (Henry, 2010; Skolinspektionen, 2022; Tholin & Lindqvist, 2009).

Forskning visar att elever i grundskolan tycks vara ovana vid att prata spontant på målspråket (Granfeldt m.fl., 2023), och enligt Skolinspektionens granskning från 2022 ges elever i undervisningen av moderna språk sällan möjligheter att uppfatta språkliga uttryck och tala målspråket under lektionerna. Lärare använder målspråket sparsamt i undervisningen och i granskningen framkommer att det är vanligt att läraren endast använder hälsningsfraser på målspråket, för att sedan gå över till att prata svenska resten av lektionen. I granskningen diskuteras också att klassrumsklimatet kan upplevas som hårt och att eleverna ibland är rädda för att säga fel (Skolinspektionen, 2022).

### 1.5 Forskning om undervisning i muntlig kommunikation på ett främmande språk

Det finns en lång västerländsk tradition inom undervisning i främmande språk att undervisa det som även kan studeras i skrift, troligen grundat på antagandet att skrift representerar tal. Dessa antaganden baseras i sin tur på att skolan initialt hade som främsta mål att introducera barn till alfabetisk läskunnighet, där en en-till-en-överensstämmelse mellan bokstäver och ljud har lärts ut i århundraden (Harris, 2001, s. 185).

Språkforskare som Linell (2005) har lyft fram att lingvistiska studier traditionellt sett har analyserat såväl talat språk som språk i allmänhet med hjälp av teorier och metoder som är bäst lämpade för skriftspråk. Han menar att forskningen har varit präglad av en skriftlig språkbias, som innebär att skriften ligger i förgrunden utan att vi reflekterar över det (Linell, 2005, s. 4). Detta fokus på det skriftliga språket verkar förekomma inte minst inom språkundervisning. Språkliga drag som betoningsmönster och intonation, vilka saknar en skriftlig motsvarighet försummas ofta (Aronsson, 2023; Busto, 2010; Rigol, 2005). En uppfattning av språk som nära förbundet med skrift och läskunnighet (Linell, 2005, s. 61) kan vara en av förklaringarna.

Forskarna Canale och Swain (1980) framhöll tidigt vikten av att även fokusera på muntlig dialog för att lära sig främmande språk. Även i dag lyfter forskare, som har undersökt detta i en svensk kontext, fram betydelsen av att studera undervisning i muntlig kommunikation i språk (Aronsson, 2020, 2023; Bardel m.fl., 2019; Bardel m.fl., 2023). Granfeldt och kollegor (2019; 2023) har i ett flertal studier sett att eleverna har svårt att uppnå de kommunikativa mål som anges i läroplanen för ämnet moderna språk. Andra studier visar att elever tycks ha högre kunskaper i skriftlig färdighet än de har i muntlig färdighet (Aronsson, 2020) och att lärare använder målspråket sparsamt i undervisningen (Stoltz, 2011; Vold & Brkan, 2020).

I forskning om undervisning i muntlig kommunikation undersöks i dag även elevers samtal med virtuella samtalspartners i klassrummet, så kallade AI-baserade konversationsagenter

(Ericsson, 2023). Andra forskare studerar undervisning i muntlig kommunikation med fokus på lärandemål och riktlinjer samt lärares bedömning (Fernández & Andersen, 2019; *Linking Instruction and Student Experiences (LISE)*, 2017; Ramberg & Bøhn, 2023; Vetenskapsrådet, 2019).

### 1.5.1 Perspektiv inom undervisning i ett främmande språk

Inom forskningsfältet är det vanligt med diskussioner om undervisning utifrån om den har 1) fokus på formella strukturer, vilket på engelska brukar kallas focus-on-forms, eller om den har 2) fokus på det kommunikativa budskapet, på engelska focus-on-meaning. Forskare brukar även tala om skillnaden på focus-on-forms (FonFs) och focus-on-form (FonF), där det senare handlar om att fokusera på den språkliga formen men i sitt kommunikativa sammanhang, se till exempel Long (1991).

Dessa olika perspektiv finns representerade i lärares undervisning i moderna språk. Exempel på läraktiviteter som har fokus på formella strukturer (focus-on-forms) och inte på det kommunikativa budskapet kan till exempel vara att fylla i böjningstabeller för verb, substantiv och adjektiv, eller att fylla i luckor där ett visst ord ska in, böjas eller översättas. När det gäller muntlig produktion kan det handla om att eleven ska härma eller läsa ord i en ordlista eller i ett datorprogram högt, läsa en dialog högt eller svara på frågor om en text där svaret är givet i texten.

Läraktiviteter med fokus på det kommunikativa budskapet (focus-on-meaning) är friare aktiviteter som liknar verkliga livssituationer, till exempel att lyssna på något i syfte att ha åsikter om vad som sägs eller relatera det till den egna verkligheten, eller att muntligt klara av att beställa på ett fiktivt café, eller att handla i en fiktiv klädaffär. Däremellan finns övningar som kan klassas som fokus på form och innehåll (focus-on-form, utan -s), där utgångspunkten är den kommunikativa uppgiften och där man uppmärksammar formella strukturer som uppträder i det kommunikativa sammanhanget, för att bättre klara av den fria uppgiften. Till exempel kan elever behöva lära sig imperativformer om de ska kunna ge en vägbeskrivning, och då uppmärksammar man imperativ när de dyker upp naturligt i en dialog som innehåller vägbeskrivningar (fokus på form men fortfarande i det kommunikativa sammanhanget).

### 1.5.2 Bedömning av elevers kommunikativa förmåga och språknivå

I Lgr 22 beskrivs kommunikativ förmåga på följande sätt:

Denna förmåga innebär att förstå talat och skrivet språk, att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift och att kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare. I den kommunikativa förmågan ingår även språklig säkerhet och att kunna använda olika strategier för att underlätta kommunikationen när språkkunskaperna inte räcker till. (Skolverket, 2022d)

I kriterierna för bedömning av kunskaper och betygskriterier i ämnet moderna språk ges följande kriterier för betyget godkänt, E i årskurs 9:

Eleven lyssnar, och förstår vanliga ord och enkla fraser i tydligt talat, enkelt språk i långsamt tempo om vardagliga och välbekanta ämnen. Eleven läser, och förstår vanliga ord och enkla fraser i korta, enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen. Eleven hittar enkel information i anvisade muntliga och skriftliga källor samt använder på ett delvis relevant sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion. I muntliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt och begripligt med enstaka ord och fraser. I skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt och begripligt med enstaka ord och fraser. I interaktion uttrycker sig eleven enkelt och begripligt med enstaka ord och fraser. Dessutom använder eleven strategier som i någon mån underlättar och förbättrar interaktionen. Eleven kommenterar på ett mycket enkelt sätt, på målspråket, förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används. (Skolverket, 2022d)

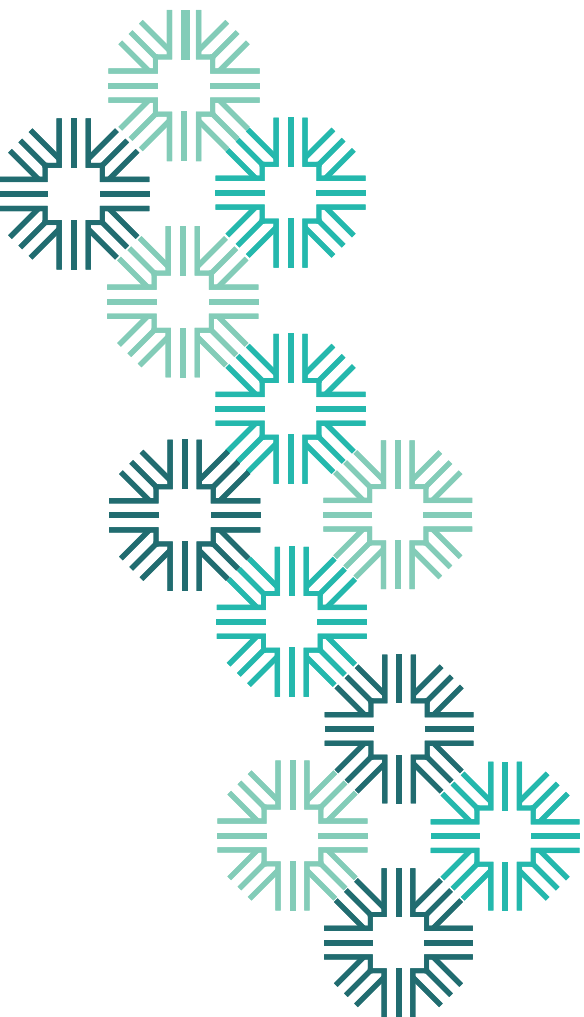
Inriktningen i de svenska styrdokumenterna utgår från en handlingsorienterad språksyn, ett begrepp som lånats ur *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning (GERS)* (Europarådet, 2001; Skolverket, 2009). Den handlingsorienterade språksynen bygger på att språkundervisning är baserad på människan som social aktör, att vi är samhällsmedlemmar som under vissa omständigheter och i särskilda miljöer och sammanhang måste klara av vissa kommunikativa uppgifter.

I översiktens studier utgår forskarna från de olika språknivåer som framkommer i GERS. Nivå A1 och A2 motsvarar språkförmåga på grundläggande nivå, B1 och B2 avser en förmåga att använda språket mer självständigt och C1 och C2 är en avancerad språkanvändning (Europarådet, 2020; Skolverket, 2009). De svenska kurs- och ämnesplanerna i moderna språk motsvarar dessa språknivåer. Varje nivå beskrivs utförligt vad gäller receptiva färdigheter som att lyssna och läsa; produktiva färdigheter som att tala och skriva samt interaktiva färdigheter som innefattar såväl att kunna samtala som att interagera i skrift. I Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk i grund- och gymnasieskolan samt för vuxenutbildning finns tabeller med GERS-nivåer och motsvarande steg i det svenska betygssystemet (Skolverket, 2022b; 2022c).

### 1.6 Översiktens disposition

Närmast följer kapitel 2, Om denna översikt, där vi redovisar resultatet av litteratursökningen och urval av forskning samt ger en kort beskrivning av studierna som ingår i översikten. I kapitel 3 presenterar vi översiktens resultat. I kapitel 4 diskuterar vi studiernas resultat i förhållande till annan forskning. I kapitel 5 finns en detaljerad beskrivning av metod och genomförande av översikten. På Skolforskningsinstitutets webbplats [www.skolfi.se](http://www.skolfi.se) finns de bilagor som hör till översikten: 1. Litteratursökning och 2. Bedömningsstöd.





## 2. Om denna översikt

I detta kapitel beskrivs litteratursökningen och tillvägagångssätt i urvalsprocessen kortfattat. Vi presenterar också studierna som ingår i översikten. Kapitlet avslutas med en tabell över studierna som ingår i översikten. En utförlig redovisning av metod och genomförande finns i kapitel 5 samt i bilaga 1. Litteratursökning.

### 2.1 Litteratursökning och urval

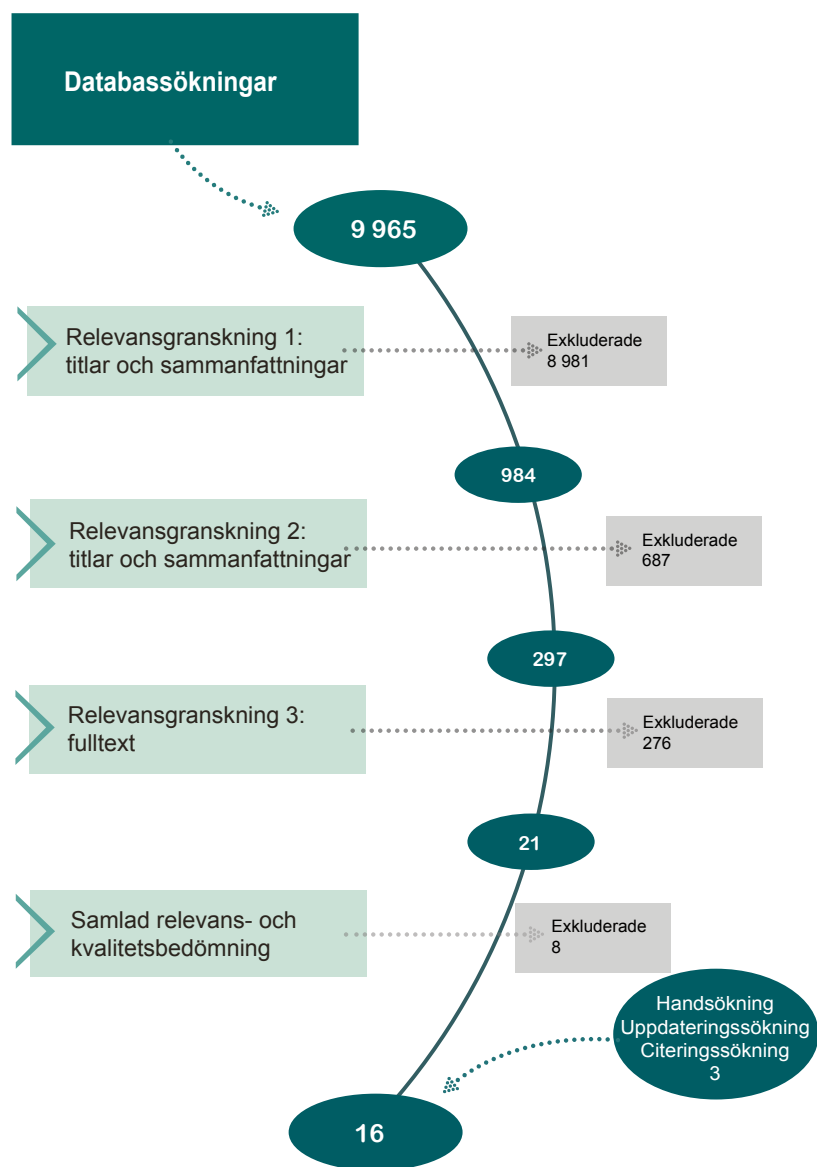
I översikten ingår enbart studier där undervisningen liknar svensk skolas undervisning i moderna språk när det gäller gruppstorlek, undervisningsinnehåll, elevernas nivå samt deras brist på kontakt med språket i sin vardag. Urvalet av studier gjordes utifrån ett antal kriterier som utgör de avgränsningar som projektgruppen har gjort. Enbart studier som uppfyller inklusionskriterierna ingår i översikten. Studierna ska bland annat uppfylla följande kriterier:

1. Undervisningen sker i motsvarighet till ämnet moderna språk.
2. Det som studeras är muntlig kommunikation (interaktion, dialog, samtal).
3. Studiens resultat belyser muntlig kommunikation i undervisning i främmande språk.
4. Deltagande elever är i åldrarna 11–20 år.

I avsnitt 5.3 i metodkapitlet beskrivs samtliga kriterier ingående. Litteratursökningen genomfördes i augusti 2023. Kompletterande citerings- och uppdateringssökningar gjordes i mars och maj 2024. Vid den externa granskningen blev vi uppmärksammade på ytterligare en relevant studie som publicerats efter det att huvudsökningen gjorts. Flödesschemat i figur 1 illustrerar resultatet av litteratursökningarna och granskningen som resulterade i urvalet av forskning. Som framgår av figuren genererade litteratursökningarna 9 965 unika träffar. Relevans och kvalitetsgranskningen gjordes i flera steg. Det slutgiltiga urvalet om 16 studier baserades

på en samlad bedömning av studiernas relevans och kvalitet. De studier som exkluderats har inte uppfyllt inklusionskriterierna. Studier som har exkluderats kan exempelvis handlat om studenter på universitetet, studier om engelska som främmande språk eller studier där lärarens undervisning inte berörs. Urvalsförfarandet och arbetsgången redovisas i kapitel 5 Metod och genomförande.

FIGUR 1. Flödesschema



## 2.2 Betydande exponering av engelska för elever i Sverige

En översikt om undervisning i moderna språk behöver ta hänsyn till att elever i Sverige i sin vardag stöter på olika språk i olika omfattning. Elever kan dessutom i sin hemmiljö tala andra språk än majoritetsspråket. Att använda eller möta ett språk i andra situationer än i skolan påverkar hur och i vilken utsträckning elever lär sig ett nytt språk. Exempelvis är engelska det språk som används i många aktiviteter, som att spela dator- och tv-spel eller i sociala medier, musik och film. Det gör att elever möter engelska i olika situationer utanför skoltid, vilket kan bidra till att elevernas språkkunskaper utvecklas (Sundqvist, 2009). I Sverige kan därför inte undervisning i engelska jämföras med undervisning i språk som eleverna inte möter i sin vardag. Utöver att engelska är obligatoriskt i Sverige har ämnet fler schemalagda undervisningstimmar än moderna språk, och undervisningen börjar redan i lågstadiet, medan studier i moderna språk påbörjas först i årskurs 6 (Hyltenstam & Österberg, 2010). Studierna som ingår i översikten undersöker hur lärare kan undervisa i språk som eleverna sällan möter i aktiviteter utanför skolan. Det är mindre vanligt att elever möter spanska, tyska och franska, de språk som skolhuvudmän ska erbjuda för elevers språkval, via exempelvis datorspel och musik. I stället är undervisningen i klassrummet den primära och kanske enda platsen där elever kommer i kontakt med språket.

Vi har exkluderat studier som enbart har analyserat undervisning i engelska. Inom internationell forskning finns ett begrepp som forskare använder vid beskrivning av språk som inte är engelska: *language other than English (LOTE)*, se exempelvis Dörnyei och Al-Hoorie (2017). Trots att elever i många länder inte möter engelska i samma utsträckning som i Sverige kan engelska uppfattas som ett modernt *lingua franca*, det vill säga ett språk som används för kommunikation mellan människor som annars talar olika språk (Hülmbauer m.fl., 2008). 42 procent (4 166 studier) av studierna som fångades i litteratursökningarna exkluderades i granskning 1 (grovgranskning av abstract och titel) eftersom forskarna enbart hade undersökt undervisning i engelska. I översikten exkluderas även studier om svenska som andraspråk eftersom dessa elever omges av intryck från det svenska språket utanför skoltid, vilket således inte överensstämmer med moderna språk. De olika granskningsmomenten förklaras ingående i avsnitt 5.5 i Metod och genomförande.

## 2.3 Om studierna som ingår i översikten

I översikten definierar vi muntlig kommunikation som interaktion, dialog eller samtal. För att analysera muntlig kommunikation kan forskare till exempel undersöka muntlig språkriktighet, ordförråd, turtagning, användning av idiomatiska uttryck och fraser, yttrandets längd och variation och flyt (förekomst av pauser och självkorrigeringar) samt i vilken utsträckning eleverna använder målspråket. I översikten har vi även inkluderat studier där uttalet är en del av att kommunicera. I vissa studier är omformuleringar av uttal en del av samtalet, i andra undersöks om undervisning om uttal kan främja elevers förmåga att kommunicera.

I översikten ingår 16 studier från nio länder: Nederländerna (4), USA (3), England (2),

Österrike (2), och en vardera från Finland, Norge, Skottland, Sverige och Tyskland. Studier har inte exkluderats utifrån geografiskt ursprung. Den undervisning som beskrivs i studierna stämmer väl överens med det uppdrag som beskrivs i läroplanerna för moderna språk i grund- och gymnasieskolan. Vår ambition har varit att översiktens sammantagna resultat ska vara relevanta för verksamma i skolan och för lärarutbildningar i Sverige.

Eleverna i studierna har språkkunskaper på olika nivåer, från grundläggande till att kunna använda språket mer självständigt. I enstaka fall närmar sig eleverna en mer avancerad språkanvändning. Nivåerna förklaras ingående i avsnitt 1.5.2. Studierna som ingår i översikten beskriver aktiviteter som förbereder elever för spontana situationer som kan uppstå i verkliga livet, eller för den delen i klassrummet. Kommunikativa aktiviteter har olika grad av styrning eller begränsningar.

## 2.4 Studiedesign

En utgångspunkt har varit att inkludera studier som bygger på olika forskningsmetoder, i översikten gjordes alltså ingen avgränsning vad gäller datainsamlingsmetoder eller analysmetoder. I översikten ingår kvantitativa studier i form av interventioner, där forskarna jämför olika former av undervisning eller olika sorters återkoppling. Det ingår även kvalitativa studier där forskare gör intervjuer, enkäter och observationer av klassrumsaktiviteter när eleverna undervisas i tal.

### 2.4.1 Observationer av lärares undervisning

I de kvalitativa studierna undersöks elevers kommunikativa förmåga genom att forskarna observerar interaktioner vid undervisning i klassrum. Forskarna i studierna undersöker till exempel vad som kännetecknar elevsamtal på olika färdighetsnivåer. I studierna görs även iakttagelser av hur elever använder sig av språkliga begrepp och uttryck för att förmedla ett budskap samt hur elever responderar på lärares stöttning och hur elever tar ordet genom turtagning.

### 2.4.2 Att mäta elevers utveckling av muntlig kommunikation

I de kvantitativa studierna undersöks elevernas muntliga kommunikation genom att forskarna jämför grupper som har fått olika typ av undervisning. I andra studier jämförs grupper som fått olika sorters återkoppling. Därefter jämförs genom tester elevernas muntliga produktion i de olika grupperna. I dessa test analyserar forskarna till exempel hur mycket eleverna använder målspråket när de löser olika uppgifter tillsammans eller hur länge och på vilket sätt de håller i gång ett samtal. Andra färdigheter och kunskaper som kan kvantifieras är språkriktighet, ordförråd, användande av idiomatiska uttryck, fraser, yttrandets längd och variation och flyt.

## 2.5 Tabell över studier som ingår i översikten

I tabell 1 listas samtliga studier som ingår i översikten. I kolumnerna finns information om studien, deltagare i fokus, skolämne och elevernas ålder samt studiedesign.

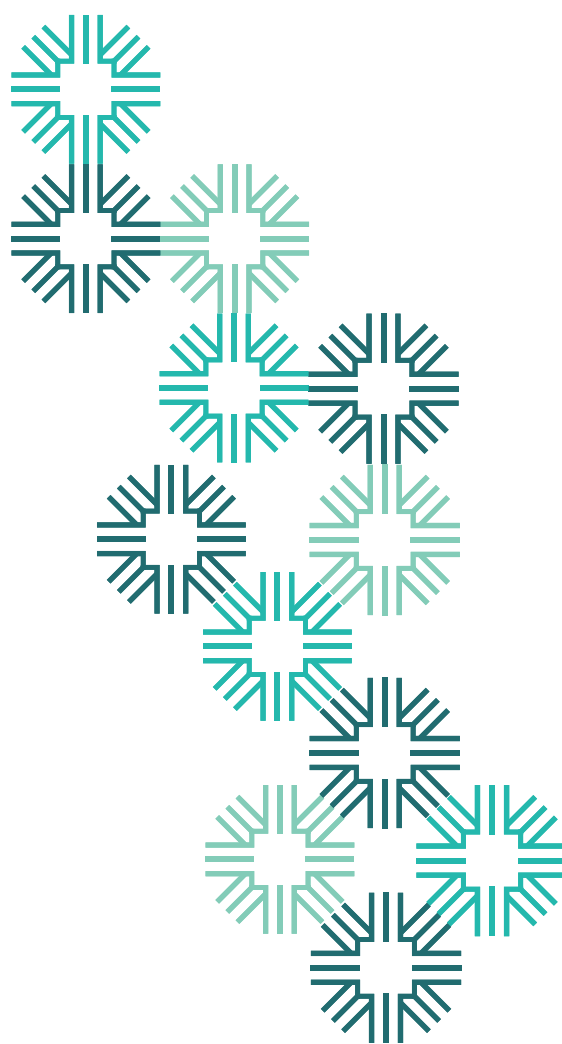
TABELL 1. Studier som ingår i översikten

STUDIE	DELTAGARE I FOKUS	ÄMNE/ÅLDER	STUDIE-DESIGN
Christie (2016) <i>Speaking spontaneously in the modern foreign languages classroom: Tools for supporting successful target language conversation</i>	43 elever	Franska 11–16 år	Observation och intervju
Crichton (2009) <i>'Value added' modern languages teaching in the classroom: An investigation into how teachers' use of classroom target language can aid pupils' communication skills</i>	5 lärare	Franska, tyska 14–15 år	Observation
DeKeyser (1993) <i>The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency</i>	35 elever	Franska 16–17 år	Intervention
Ericsson & Hashemi (2024) <i>(Dis) Engagement and usefulness</i>	41 elever	Tyska 13–14 år	Enkät, intervju och loggbok
Hancock m.fl. (2023) <i>The relationship between proficiency-based instruction and student oral proficiency</i>	127 elever i spanska, 43 elever i franska, 49 elever i kinesiska	Spanska, franska, kinesiska 14–18 år	Intervention och intervjuer
Kohn & Hoffstaedter (2017) <i>Learner agency and non-native speaker identity in pedagogical lingua franca conversations: Insights from intercultural telecollaboration in foreign language education</i>	18 elever	Tyska 14–16 år	Casestudie, djupintervjuer
Konzett-Firth (2020) <i>Co-adaptation processes in plenary teacher-student talk and the development of L2 interactional competence</i>	6 elever	Franska 10–14 år	Observation
Konzett-Firth (2023) <i>On the development of interactional competence in L2 French: Changes over time in responsive turn beginnings in peer interactions</i>	25 elever	Franska 10–14 år	Observation
Martinsen m.fl. (2017) <i>The effectiveness of video-based shadowing and tracking pronunciation exercises for foreign language learners</i>	19 elever	Franska 15–16 år	Intervention*

Mifka-Profozic (2022) <i>Recasts versus clarification requests: The relevance of linguistic target, proficiency, and communicative ability</i>	52 elever	Franska 16 år	Intervention
Peura m.fl. (2023) <i>Playing with pronunciation: A study on robot-assisted French pronunciation in a learning game</i>	50 elever	Franska 10–12 år	Intervention*
Rousse-Malpat & Verspoor (2012) <i>Measuring effectiveness in focus on form versus focus on meaning</i>	78 elever	Franska 14 år	Intervention
Rousse-Malpat m.fl. (2024) <i>Parlez-vous français? Effects of structure-based versus dynamic-usage-based approaches on oral proficiency</i>	41 elever	Franska 13–15 år	Intervention
van de Guchte m.fl. (2015) <i>Learning new grammatical structures in task-based language learning: The effects of recasts and prompts</i>	64 elever	Tyska 14 år	Intervention
van de Guchte m.fl. (2016) <i>Focus on form through task repetition in TBLT</i>	48 elever	Tyska 14 år	Intervention
Vold (2022) <i>Learner spoken output and teacher response in second versus foreign language classrooms</i>	Lärare, 10 klasser, åk 10 i Norge	Franska, engelska 13–16 år	Observation

\* Utan kontrollgrupp





## 3. Resultat

I detta kapitel förs resultaten från studierna samman till en helhet i syfte att svara på översiktens frågeställning:

Vad kännetecknar undervisning som främjar elevers muntliga kommunikation på ett främmande språk?

Vi har gjort en tematisk analys vilket innebär att studiernas resultat analyserats, sorterats och kategoriserats, för att därefter redovisa resultaten i två teman. Översiktsresultaten visar att undervisningen som främjar muntlig kommunikation kännetecknas av:

- Spontana och verklighetsnära samtal.
- Återkoppling i klassrummet.

De huvudsakliga temana är uppdelade i aspekter som på olika sätt bidrar till att besvara översiktens frågeställning. Indelningarna är inte strikt åtskilda, och det förekommer överlappningar där lärare exempelvis ger återkoppling till eleverna som inverkar på elevernas möjligheter till spontana samtal.

### 3.1 Tema 1: Spontana och verklighetsnära samtal

Resultaten från studierna som ingår i översiktens första tema tyder på att elevers muntliga kommunikation gynnas av målspråksanvändning som sker på ett spontant och verklighetsnära sätt i klassrummet. Studierna beskriver det som sker i samtalen mellan lärare och elev, eller elever emellan. Studierna visar också hur kommunikationen kan hållas i gång för att främja elevers spontana tal på målspråket. I studierna jämförs också lärares olika arbetsätt som syftar till att främja samtalet. Ett par studier beskriver hur samtalsmönster förändras över tid i specifika uppgifter.

Vi inleder temat med observations- och intervjustudier som beskriver och ger exempel

på både hur spontant tal som kan uppkomma på målspråket i klassrummet och studier som ger exempel på planerade övningar som kan upplevas som verklighetsnära (Christie, 2016; Crichton, 2009; Ericsson & Hashemi, 2024; Kohn & Hoffstaedter, 2017). Därefter följer ett avsnitt med interventionsstudier som har jämfört undervisningssätt som är verklighetsnära och spontana med arbetsätt som är mer fokuserade på formella strukturer (Hancock m.fl., 2023; Mifka-Profozic, 2022; Rouse-Malpat & Verspoor, 2012; Rouse-Malpat m.fl., 2024). Några ytterligare studier visar hur lärare anpassar såväl sitt eget språk som verklighetsnära övningar utifrån elevers nivå och utveckling (Christie, 2016; Konzett-Firth, 2020, 2023).

### 3.1.1 Spontant tal i klassrummet

I en studie av Christie (2016) studeras olika strategier som används av lärare för att främja 11–16-åringars spontana tal. Studien understryker vikten av att öva spontant tal för att eleverna ska kunna klara icke-styrda talsituationer. I de strategier som lärare använder i studien talar såväl elever som lärare målspråket. Läraren måste vara uppmärksam på att eleverna har tillräcklig kunskap till sitt förfogande för att klara att genomföra sådan målspråkskommunikation. Christie lyfter framför allt fram två strategier. Den första är att läraren planerar sitt språk och använder fraser och uttryck som kan återanvändas av eleverna, vilket på engelska kallas target language management. Genom interaktiva repetitionsaktiviteter, olika typer av stöttning och genom att läraren försöker framkalla en förståelse hos eleverna för språkliga nyckelstrukturer, kan eleverna göra språket till sitt, och börja använda det i spontana samtal. I studien diskuteras även att eleverna utöver muntliga interaktiva repetitionsaktiviteter kan behöva textstöd för att kunna införliva språkliga strukturer i sitt språk.

Den andra strategin som lyfts fram är att läraren skapar ett sammanhang som främjar spontant tal på målspråket, på engelska kallat context-management. En del av strategin är att läraren skapar ett kommunikativt klassrumssammanhang som genomsyras av att läraren förmår eleverna att använda målspråket som ett naturligt kommunikationsmedel genom att själv tilltala eleverna på målspråket, även om samtalsämnen som inte berör undervisningssituationen. Samtalen som beskrivs i studien är ofta triviala med humoristiska inslag, eleverna skämtar exempelvis om en teckning som läraren har gjort. Den andra delen av strategin innebär att läraren skapar vad som kallas kommunikativa utrymmen, vilket innebär att frigöra tid för elevernas spontana samtal under varje lektion. Läraren styr inte, utan tillåter att samtalen vandrar iväg från det planerade innehållet. Även i dessa oplanerade och till synes banala samtal tar läraren tillvara på tillfällena till lärande och utvecklar elevernas vokabulär och förståelse för språkliga strukturer.

Läraren i studien ger uppmuntran och belöningar när elever använder målspråket i en spontan situation. I studien diskuteras forskaren att denna uppmuntran till spontan språk-användning kan bidra till att ge eleverna en känsla av kommunikativ framgång, och att eleverna får hantera det oförutsägbara i samtalet. I studien finns även exempel på när beröm och uppmuntran används för att få eleverna att fortsätta prata på målspråket även när de kan vara frestade att ge upp. Läraren kan göra något så enkelt som att upprepa det som har eleven

sagt i en uppmuntrande ton. I följande exempel från studien beskrivs en känslösam incident där eleven ändå lyckas tala på målspråket. I exemplet illustreras hur läraren bemöter situationen när en elev, Susie, svär i klassrummet och en annan elev, Mike, reagerar på det. I studien beskrivs även att han belönades för det.

FIGUR 2. Samtala på målspråket



- Lärare: Stop! Mike, tourne-toi, tourne-toi, tourne-toi vite, sinon ... Mike! Susie! Qu'est-ce que tu fais, Mike? (Stopp! Mike, vänd dig om, vänd dig om, vänd dig om fort, annars ... Mike! Susie! Vad gör du, Mike?)
- Mike: Elle a dit I don't give a s\*\*\*! [Hon sa 'Jag bryr mig inte ett s\*\*\*!]
- Elever: [flämtar till]
- Lärare: Mike! Sschh! Mike!
- Mike: Elle a dit ça, elle a dit ça! (Hon sa det, hon sa det!)
- Lärare: [nickar mot poängtavlan] Un point pour 'elle a dit' ... (En poäng för 'hon sa' ...)
- (Christie, 2016, s. 83, ett något förkortat exempel i vår översättning)

Exemplet visar hur lärare och elever kan klara av att kommunicera på målspråket även när det uppstår en stökig situation i klassrummet. Denna typ av klassrumssituationer gör att målspråket används på ett spontant sätt, utan stöd av text eller specifika strukturer som beskrivs i en övningsbok, textbok eller liknande. Även läraren använder målspråket i spontana situationer.

I en studie av Crichton (2009) observeras fem lärares målspråksanvändning när de talar med sina 14–15-åriga elever som har en språkförmåga på grundläggande nivå. Studien visar att när lärare vid upprepade tillfällen använder vardagligt tal på målspråket kan eleverna känna igen dessa fraser och använda dem muntligt på målspråket. Lärarna hjälpte eleverna när de inte kunde formulera sig om händelser som sker i klassrummet på målspråket. I samtalsutdraget illustreras ett exempel där en elev vill berätta att hen hade glömt uppgiften och en annan vill låna en pennvässare.

Elev 1: Jag har glömt min uppgift.  
 Lärare: Comment? (Vad?)  
 Elev 1: Jag har glömt min uppgift.  
 Lärare: Comment? (Vad?)  
 Elev 1: J'ai oublié mon . . . (Jag har glömt min . . .)  
 Lärare: Tu as oublié ta fiche? (Har du glömt din uppgift?)

Elev 2: Kan jag få en pennvässare?  
 Lärare: Je ne comprends pas. (Jag förstår inte.)  
 Elev 3: Taille-crayon (Pennvässare)  
 Elev 2: Un taille-crayon? (En pennvässare?)  
 Lärare: Un taille-crayon. OK, bien. Un taille-crayon, voilà. (En pennvässare. Ok, bra. En pennvässare, varsågod.)

(Crichton, 2009, s. 28, vår översättning)

Även i denna studie lyfts en varm och välkomnande atmosfär fram som angelägen för att eleverna ska våga prata på målspråket. Det som händer i samtalen är att elever spontant börjar prata om egna upplevelser i den kontext läraren ställer frågor om, och de blir så ivriga att de ibland blandar in sitt modersmål, bara för att de vill uttrycka en viss sak. Då får läraren chansen att förse dem med orden eller uttrycken på målspråket vilket leder till att eleverna får möjlighet att tillägna sig nya ord och idiomatiska uttryck i det kommunikativa sammanhang som de själva varit delaktiga i att skapa.

Studien ger exempel på olika typer av lärarspråk, alltså lärares sätt att tilltala elever i klassrummet, och hur elever reagerar på tilltalet. Studien är dock deskriptiv, det vill säga ger beskrivande summeringar utan att göra anspråk på att visa samband mellan typen av lärarspråk och graden av utveckling av det främmande språket, vilket interventionsstudier kan göra.

I studien ställde lärarna frågor i sina inledande samtal vid varje lektion frågor till eleverna. Denna typ av samtal innehåller ofta fraser som eleverna spontant kan återanvända i andra kontexter. Eleverna fick uttrycka känslor och attityder i vardagliga samtal som uppkommer spontant. Läraren ser till att olika elever får komma till tals eftersom inte alla elever tar lika stort utrymme i det spontana samtalet.

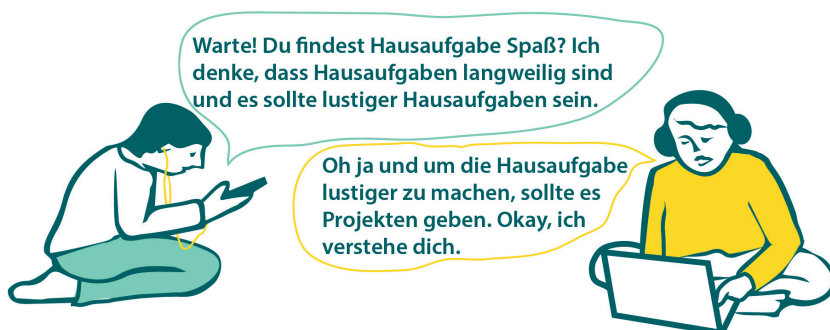
### 3.1.2 Verklighetsnära språkträning

I en studie av Kohn och Hoffstaedter (2017) undersöks tal och interaktion i videosamtal, där elever talar mer spontant och kommunikationen liknar en verklig talsituation. Eleverna som var i åldern 14–16 år var på språknivå B1, vilket innebär att de kunde använda språket mer självständigt. I studien genomfördes videosamtal mellan elever vid skolor i olika länder. Studien är designad så att vissa delar av uppgifterna utfördes av eleverna i deras hemmiljö, medan de förberedande och uppföljande aktiviteterna gjordes i klassrummet. Lärarna i studien är anslutna till European eTwinning community som främjar online-samarbeten mellan olika

skolor och klasser i Europa (Europeiska kommissionen, 2024). Via eTwinning kan elever få kontakt med jämnåriga i andra länder som läser samma främmande språk, och även med elever som har målspråket som sitt modersmål. Undervisningen kan på så vis knyta an till verkligheten och ta klassrummet närmare en miljö där målspråket talas.

I samtalsutdraget har en nederländsk elev ett digitalt samtal med en fransk elev på tyska – deras gemensamma främmande språk. Konversationen illustrerar att det kan ske missförstånd i spontant tal och hur detta kan redas ut.

FIGUR 3. Gemensamt främmande språk



- Elev 1: Warte! Du findest Hausaufgabe Spaß? Ich denke, dass Hausaufgaben langweilig sind und es sollte lustiger Hausaufgaben sein. (Vänta lite nu! Tycker du att läxor är kul? Jag tycker att läxor är tråkiga och att det borde vara roligare läxor.)
- Elev 2: Oh ja und um die Hausaufgabe lustiger zu machen, sollte es Projekten geben. Okay, ich verstehe dich. (Åh ja, och för att göra läxorna roligare, borde det finnas projekt. Okej, jag förstår vad du menar).
- (Kohn & Hoffstaedter, 2017, s. 360, vår översättning)

Detta exempel är ett kort utdrag, men i studien beskrivs att eleverna i samtalen förmedlade medkänsla till sin samtalspartner, exempelvis när orden inte räckte till. Eleverna kunde då uttrycka uppmuntran: ”Det spelar ingen roll [...] Jag vet att vi är nybörjare (skrattar) ...” ”vi har inte kommit så långt att vi kan prata om allt vi vill” (Kohn & Hoffstaedter, 2017, s. 360, vår översättning). Ingen av eleverna hade språket som de talade i konversationerna som förstaspråk. I studien gjordes några semistrukturerade intervjuer med förberedda frågor, där forskarna kunde fördjupa vissa frågor för att få en förståelse av elevernas upplevelse av konversationerna. Här framkom att vissa elever kände sig mindre oroliga att säga fel när de talade med en jämnårig som talade målspråket på ungefär samma nivå som de själva.

I en studie av Ericsson och Hashemi (2024) deltog 41 högstadieelever i Sverige. Forskarna

bakom studien undersökte elevers upplevelser av att i en digital miljö i klassrummet kommunicera på tyska med så kallade konversationsagenter, förinspelade modersmålstalare. Genom att använda konversationsagenterna får eleverna delta i samtal som kan förekomma i verkliga livet och därför kan upplevas som vardagliga och verklighetsnära. Färre än hälften av eleverna i studien upplevde dock den virtuella miljön som realistisk.

Ett exempel på samtal som beskrivs i studien är att beställa mat från en person på en restaurang. Eleverna valde själva mellan tre olika språknivåer för samtalen. I den lättare nivån upprepar eleven genom att läsa upp det som konversationsagenten sagt. I den svåraste nivån lyssnar eleven på konversationsagenten och får sedan endast nyckelord för att ur minnet kunna upprepa det som sagts. Eleverna hade även möjlighet att ändra konversationsagentens talhastighet.

Samtalen bestod av dialoger där eleverna ställde frågor, svarade på dem och tränade på uttal. Det ska dock poängteras att samtalen är styrda och konversationsagenternas samtalsförmåga är begränsad. Data om elevernas inställning till att använda detta digitala verktyg i undervisningen samlades in genom ett frågeformulär. Formuläret fylldes i innan eleverna påbörjat samtalen med konversationsagenterna. Efter varje session fick eleverna med hjälp av självskattningar reflektera över bland annat sin upplevelse av hur deras kunskaper i att konversera hade förbättrats. Eleverna fick även reflektera över sina upplevelser i digitala loggböcker. Några elever och deras lärare deltog även i intervjuer. Eleverna pratade i 15 minuter varje session (totalt 9 sessioner) under en period på 18 dagar. Det innebär att läraren, genom att använda sig av konversationsverktyget, gav alla elever möjlighet att utveckla sin muntliga kommunikation genom prata drygt två timmar på målspråket.

Resultaten från studien visar att majoriteten av eleverna hade positiva upplevelser av att de hade övat på uttal och samtalat, och de upplevde att de hade förbättrat sitt tal. Några elever upplevde krångel med tekniken när de till exempel upprepade något som konversationsagenten inte förstod, vilket påverkade deras inställning till konversationsverktyget negativt.

I studien observeras elevers upplevelser och studien har inte som syfte att jämföra eller utvärdera konversationsagenter med andra muntliga konversationsövningar. För att kunna utvärdera och analysera om metoden är bättre, sämre eller lika bra som en annan metod, krävs att studien är designad som en intervention med jämförelsegrupp.

### 3.1.3 Fördelaktiga undervisningssätt – fokus på det kommunikativa budskapet

I tre interventionsstudier analyserar forskare elevers muntliga färdigheter, och jämför muntlig kommunikation hos elever som har fått undervisning med fokus på det kommunikativa budskapet (focus-on-meaning) med elever som har fått undervisning med fokus på formella strukturer (focus-on-forms). I studierna kallas undervisning som fokuserar på formella grammatiska strukturer ofta som traditionell undervisning, medan forskarna har olika benämningar på undervisningsmetoder som fokuserar på kommunikation (Hancock m.fl., 2023; Rouse-Malpat & Verspoor, 2012; Rouse-Malpat m.fl., 2024).

I en studie av Hancock och kollegor (2023) undersöktes 219 gymnasieelevers muntliga kommunikation i franska, spanska och kinesiska. Eleverna var på en nivå som tillät att de kunde använda språket mer självständigt. Forskarna jämförde elever som fått explicit grammatikundervisning med elever som fått undervisning som på engelska kallas proficiency-based, vilket vi översätter till handlingsorienterad undervisning. Explicit grammatikundervisning beskrivs ha fokus på formella strukturer, medan handlingsorienterad är verklighetsnära och har fokus på det kommunikativa budskapet. I den handlingsorienterade undervisningen pratade läraren målspråket och gav eleverna möjlighet att spontant kommunicera på målspråket.

En uppgift handlade om att köpa mat. För eleverna som fick explicit grammatikundervisning låg tonvikten på att de skulle böja oregelbundna verb som exempelvis spanskans *pedir* (att beställa) och *servir* (servera). Eleverna som fick den handlingsorienterade undervisningen övade också på att beställa mat på en restaurang, men här låg tonvikten på att klara av att göra själva beställningen och berätta om de fått fel mat samt att ge kommentarer om själva maten. De hade således en mer verklighetsnära uppgift, med verkliga talsituationer.

Studiens resultat visar att eleverna som fått den handlingsorienterade undervisningen var bättre på att upprätthålla en muntlig dialog vid ett uppföljande test, jämfört med eleverna som fått explicit grammatikundervisning. I gruppen som fått handlingsorienterad undervisning innehöll elevernas tal pauser och de korrigerade sig själva när de sökte efter ord och lämpliga former för att uttrycka sig, medan eleverna som fått explicit grammatikundervisning inte klarade av att upprätthålla dialogen. Andra fördelar med den handlingsorienterade undervisningen var att eleverna i denna grupp hade en tydligare uppfattning om sina egna färdigheter, och ett bättre självförtroende för att uttrycka sig på målspråket. Eleverna som fått handlingsorienterad undervisning fick även beskriva sin förmåga att tala och diskutera, vilket exemplifierar väl vad handlingsorienterad muntlig undervisning syftar till att utveckla. I en intervju sa en av eleverna:

Jag kan prata lite om mina tidigare erfarenheter, jag kan beskriva vad jag tycker om att göra, vad jag brukade göra, jag kan prata med andra människor, jag frågar efter saker, jag kan berätta vad jag vill ha eller behöver.

(Hancock m.fl., 2023, s. 293, vår översättning)

Studierna av Rouse-Malpat och Verspoor (2012) och Rouse-Malpat och kollegor (2024) har kommit fram till liknande resultat. I den tidigare studien av Rouse-Malpat och Verspoor (2012) jämfördes 14-åriga elever som beskrivs vara på nybörjarnivå. Två klasser fick undervisning med fokus på formella strukturer där eleverna undervisades med textboken, och två andra klasser fick undervisning med fokus på det kommunikativa budskapet, där målspråket används av såväl elever som lärare. Elevernas muntliga kommunikation och grammatiska språkriktighet analyserades i muntliga test efter två års intervention för att mäta utveckling av ordförråd, förståelse och muntligt flyt. Fokus på det kommunikativa budskapet, gav positiva effekter på elevers muntliga talutveckling jämfört med fokus på formella strukturer.

I den senare studien av Rouse-Malpat och kollegor (2024) jämfördes en traditionellt orienterad undervisning, som här kallas strukturbaserad undervisning (SB), med en mer dynamisk och kommunikativ undervisning som på engelska kallas dynamic-usage-based (DUB), vilket kan beskrivas som undervisning baserad på praktisk språkanvändning. De 14–15-åriga eleverna i Nederländerna läste franska och beskrivs vara på nybörjarnivå. I studien fick den ena klassen med 20 elever strukturbaserad undervisning och den andra klassen med 21 elever fick undervisning baserad på praktisk språkanvändning. Strukturbaserad undervisning beskrivs i studien som undervisning på elevernas förstaspråk om regler och strukturer. Läraren utgick från textbokens indelning i kapitel med innehåll och grammatiska regler. I undervisning baserad på praktisk språkanvändning utgick läraren inte från textboken utan från berättelser. Vid undervisning baserad på praktisk språkanvändning användes nästan enbart målspråket i klassrummet. Läraren använde gester och förklarade ords betydelser på ett varierat sätt genom att beskriva en och samma sak på olika sätt.

Studiens resultat visar på fördelar för de elever som haft undervisning baserad på praktisk språkanvändning. Trots att den gruppen inte fått explicit grammatikundervisning visade eleverna en större förståelse för enklare grammatiska strukturer. Utfallsmåtten som mättes var ökat ordförråd, förståelse, muntligt flyt och grammatisk språkriktighet. Undervisning enbart på målspråket var gynnsamt för eleverna i studien, som var i yngre tonåren. De kunde föra samtal, använda ett mer varierat språk med inslag av fasta fraser och uttryck, som på engelska kallas chunks. Grupperna i studien var relativt små så resultaten bör tolkas med försiktighet. Resultatet är inte heller per automatik generaliserbart till andra åldersgrupper eftersom lägre och äldre åldersgrupper skiljer sig åt, vilket vi diskuterar i avsnitt 4.1.2.

### 3.1.4 Samtal utifrån elevers olika nivå

I en studie av Christie (2016) använde lärarna sig av strategier för att anpassa sitt språk och göra det begripligt, och för att stimulera eleverna till att formulera sig på målspråket. Studien ger exempel på klassrumssituationer och aktiviteter där elever kan använda sig av målspråket på ett informellt sätt i samtal och återanvända korta fasta fraser och uttryck, som exempelvis *c'est* och *ce n'est pas* [det är och det är inte], *pourquoi* och *parce que* [varför och därför]. Läraren använder korta fraser som eleverna sedan återanvänder, som till exempel *i c'est correct* [det är rätt]. De kan också utveckla frasen till en fråga: *c'est correct ou ce n'est pas correct?* [är det rätt eller är det inte rätt?] (Christie 2016, s. 80).

I samtalsutdraget ges ett exempel som illustrerar fraser som återanvänds på olika sätt av eleverna Hugo, Rebecca och Tim. Först med hjälp från läraren och i senare lektioner spontant av en elev.

- Hugo: Je suis plus fantastique que Madame. (Jag är mer fantastisk än fröken.)  
 Läraren: Uuuuuuhhhhhh! C'est correct ou ce n'est pas correct? (Ååååh hhhh! Är det rätt eller är det fel?)  
 Eleverna: C'est correct! (Det är rätt!)  
 Tim: Ce n'est pas correct! (Det är inte rätt!)

Läraren: Fantastique. Cinq points pour Hugo. Je suis d'accord avec toi. (Fantastiskt. Fem poäng till Hugo. Jag håller med dig.)

Rebecca: Ce n'est pas correct! (Det är fel!)

(Christie 2016, s. 81, vår översättning)

Ett samtalsutdrag från en lektion vid ett senare tillfälle visar hur fraser återanvänds:

Michelle: Tu as perdu! C'est la vie! Tu as perdu! (Du har förlorat! Sånt är livet! Du har förlorat!)

Harry: J'ai perdu. (Jag har förlorat.)

Michelle: Oui, c'est correct! (Ja, det är rätt!)

(Christie 2016, s. 81, vår översättning)

Dessa fraser används av läraren i olika exempel och återanvänds sedan av eleverna. Denna typ av återanvändning gör det möjligt för eleverna att uttrycka exempelvis känslor redan när de är på en grundläggande språklig nivå.

I takt med att elevernas färdigheter utvecklas, förändras även lärares stöttning och interaktion med eleverna. I två studier av Konzett-Firth (2020; 2023) observerar forskaren elevers interaktion med lärare över tid, i undervisning i franska för elever i 10–14-årsåldern. Undervisningen utgick huvudsakligen från traditionella uppgifter, till exempel samtal utifrån en text. Med utgångspunkt i observationer undersöker forskaren hur lärarens stöttning och frågor kan te sig när elever utvecklar sin interaktion, till exempel genom turtagning. Både lärarnas och elevernas frågor karaktäriseras av en gradvis utveckling och ökad självständighet, ju mer bekväma eleverna blev med att argumentera fritt och alltmer spontant. De utvecklade förmågan att bryta in i samtalet för att till exempel ställa en fråga när någon pratade:

Elev 1: Je suis contre le séjours à l'étranger parce que ... (Jag är emot utlandsvistelser eftersom ...)

Elev 2: Pourquoi? (Varför då?)

Elev 1: Parce que on doit quitter sa famille et ses amis et ... (Eftersom man måste lämna sin familj och sina vänner och ...)

(Konzett-Firth, 2023, s. 7, vår översättning)

Samtalsutdraget visar en semispontan dialog där en av eleverna, precis som i ett vanligt samtal, avbryter mitt i en mening och samtalet flyter på. Något som skiljer de olika stadierna och språknivåerna åt i studien är att elever på nybörjarnivå talar i hela meningar som de läser högt från materialet, medan elever på mer avancerad nivå kan tala fritt och spontant. De avbryter varandra och använder ofullständiga meningar, på ett sätt som mer liknar det naturliga spontana samtalet.

### 3.1.5 Summering av tema 1

Översiktens första teman för samman resultat från studier som tar upp vikten av att elever utvecklar sin förmåga att tala målspråket i vardagliga situationer där samtal sker spontant. Studierna tar upp hur lärare i sin undervisning kan småprata med eleverna och uppmuntra dem när de väljer att använda målspråket, oavsett om eleverna är på en grundläggande eller mer avancerad språknivå. Verklighetsnära undervisning som har kommunikativt fokus verkar vara fördelaktigt för elevens muntliga utveckling. Studierna ger även exempel på situationer där lärare hittar sätt att undervisa så att elever lär sig att återanvända korta fraser som läraren använt – oavsett om de är helt nya inför det främmande språket eller om de kan använda språket mer självständigt. De uppgifter och övningar som beskrivs i studierna syftar till att få elever att använda målspråket muntligt, och har fokus på det kommunikativa budskapet snarare än på formella strukturer. Undervisningsaktiviteter är inte alltid så strikt uppdelade att en aktivitet enbart har fokus på antingen det kommunikativa budskapet eller på grammatik, som det kan te sig i jämförande studier. I detta tema framkommer även att elevernas förståelse för formella strukturer kan gynnas av undervisning som fokuserar på det kommunikativa budskapet, vilket synliggör att uppgifter och aktivitetstyper ofta är mer komplexa än att enbart ha fokus på form eller innehåll.

Två korta punkter beskriver arbetssätt som enligt studierna i detta tema kan bidra till att främja elevers muntliga kommunikation:

- Uppmuntra elevers målspråksanvändning i spontana samtal.
- Försök skapa verklighetsnära kommunikativa uppgifter.

*Reflektionsfråga som kan användas vid diskussioner i kollegiet*

- Hur skapar du lektioner och ett klassrumsklimat där eleverna kan prata spontant på målspråket, oavsett vilken språklig nivå som de befinner sig på?

## 3.2 Tema 2: Återkoppling i klassrummet

Översiktens andra tema handlar om lärares återkoppling i syfte att under samtalet rätta eller göra eleven uppmärksam på till exempel grammatiska misstag eller inkorrekt uttal, på ett sätt som gör att samtalet flyter.

I översiktens studier beskrivs framför allt två sorters återkoppling. Den första är recasts, som innebär att läraren omformulerar hela eller delar av en elevs yttrande, på ett sätt som korrigerar felet utan att uppmärksamma eleven på att något sagts fel. Den andra sortens återkoppling, prompts, som betyder ungefär uppmaningar, är en mer explicit typ av återkoppling. Det kan till exempel vara klagörande frågor, upprepningar, att få eleven att rätta sig själv eller att ge metalingvistisk återkoppling, som innebär att eleven kan reflektera över sitt språk och exempelvis få ökad förståelse för grammatik. I denna översikt har vi valt att översätta recasts med omformuleringar och prompts med uppmaningar till rättning.

Vi inleder temat med studier som har undersökt elevers muntliga kommunikation utifrån olika sätt att ge återkoppling på (van de Guchte m.fl., 2015, 2016; Mifka-Profozic, 2022; Vold, 2022), följt av studier som har undersökt återkoppling på uttal och hur återkopplingen kan tas emot på olika sätt av eleverna (DeKeyser, 1993; Ericsson & Hashemi, 2024; Martinsen m.fl., 2017; Peura m.fl., 2023).

### 3.2.1 Uppmaning till rättning eller omformulering

En aspekt av återkoppling är att korrigera i syfte att eleven ska säga rätt nästa gång, men återkopplingen kan även innebära att ta konversationen vidare. I en interventionsstudie av van de Guchte och kollegor (2015) studerades lärares återkoppling till 64 elever i 14-årsåldern som ingick i tre olika grupper. Eleverna studerade tyska på grundläggande nivå (A2). En grupp fick återkoppling av typen uppmaningar till rättning och en annan grupp fick återkoppling av typen av omformuleringar. En kontrollgrupp fick ordinarie undervisning med skriftliga övningar, den återkopplingen beskrivs som fokuserad på form.

Ett samtalsutdrag från studien som beskriver återkopplingstyperna illustreras i figurerna 4a och 4b. Dialogutdraget har översatts till svenska och förklarar vilken typ av återkopplings-typ som används.

FIGUR 4A. Prompts – uppmaningar till rättning



- Eleve: In das Mitte steht ein Stuhl. (I mitt\* står en stol) [Fel: grammatiskt]  
Lärare: Nästan, det är inte in das Mitte. Efter prepositionen "in" följer dativ.  
[Återkoppling: metalingvistisk]  
Lärare: Okej, försök igen. In d--Mitte? [Återkoppling: uppmuntran]  
Eleve: In der Mitte.

(van de Guchte m.fl., 2015 s. 252, vår översättning)

FIGUR 4B. Recasts – omformuleringar



- Elev: In das Mitte steht ein Stuhl. (I mitt\* står en stol.) [Fel: grammatiskt]  
 Lärare: Ach so, in der Mitte steht ein Stuhl. (Jaha, i mitten står en stol.) [Återkoppling: omformulering]

(van de Guchte m.fl., 2015 s. 252, vår översättning)

I den första gruppen förmedlar läraren det som har blivit fel och vad eleven behöver tänka på för att kunna rätta sig själv. Därefter uppmuntras eleven att testa igen. De 21 elever som fick denna återkoppling, i form av uppmaningar till rättning, hade bättre resultat än övriga grupper när forskarna med hjälp av inspelningar testade elevernas muntliga förmåga i termer av korrekt språk. Den andra gruppen med 20 elever som fått återkoppling där läraren i sitt svar omformulerar det som eleven sagt fel, var däremot bättre än övriga grupper när eleverna testades i muntligt flyt i dativuppgifter i tyska.

Resultaten från studien visar att experimentgrupperna förbättrades mer än kontrollgruppen med 23 elever som fått ordinarie undervisning med skriftliga övningar, och den experimentgrupp som fått uppmaningar till rättning, förbättrades mest.

I studien ger läraren eleverna relativt avancerade grammatiska instruktioner, eleverna förväntas exempelvis känna till att vissa prepositioner styr dativ vid befintlighet. Till skillnad från de studier där läraren enbart talar målspråket, som beskrivs i tema 1, ger lärarna i studien återkoppling på nederländska, elevernas förstaspråk, men som i studien är översatt till engelska.

I en senare studie har van de Guchte och kollegor (2016) undersökt om repetition av att utföra en uppgift, på engelska task-repetition, har positiv effekt på lärandet. I både interventions- och

kontrollgruppen gav läraren återkoppling genom uppmaningar till rättning. I återkopplingen uppmärksammas eleverna på grammatiska fel, läraren ger metalingvistisk återkoppling genom att möjliggöra för eleverna att reflektera över sitt språk och få en bättre förståelse, liksom uppmuntran. De 14-åriga eleverna i motsvarande årskurs 9 studerade tyska på grundläggande nivå (A2). Liksom i den tidigare studien från 2015 ger läraren grammatiska instruktioner som visar att eleverna är på en relativt avancerad nivå, de förväntas känna till vilka prepositioner som styr dativ och kunna oregelbunden komparativ av exempelvis verbet "gut".

I en uppgift fick eleverna i par beskriva sitt drömsovrums för att träna på dativ genom att placera möbler. En annan uppgift handlade om att jämföra två skidsemestrar och en tredje uppgift om att prata om sommarminnen. Alla elever i studien fick återkoppling med fokus på form från läraren. I samtalsutdraget talar eleverna i gruppen som fått repetera om en skidsemester, vilket tydligt illustrerar återkoppling av typen uppmaningar till rättning.

Elev: Das Wetter ist guter in Sankt Anton. (Vädret är braigare i Sankt Anton.)

[Fel: grammatiskt]

Läraren: Kom ihåg att gut har en oregelbunden komparativform. [Återkoppling: metalingvistisk]

Läraren: Försök igen. [Återkoppling: uppmuntran]

Elev: Das Wetter ist besser in Sankt Anton. (Vädret är bättre i Sankt Anton.)

Läraren: Ja, bra gjort.

(van de Guchte. 2016, s. 307, vår översättning)

I studien analyserades effekten av repetition. Interventionsgruppen som hade extra repetitionsmoment jämfördes med en kontrollgrupp. Resultatet visade att denna typ av repetition inte hade någon effekt på grammatikförmågor och muntliga flyt (talhastighet).

Mifka-Profozic (2022) undersöker i en interventionsstudie effekten av läraråterkoppling, där uppgiften handlade om passé composé och imparfait i franska, vilket handlar om skillnaden mellan avslutade och pågående händelser i dåtid. De 16-åriga eleverna kunde använda språket relativt självständigt, vilket representeras av GERS nivå B1 motsvarande gymnasial kurs 4–5. En grupp med 18 elever fick återkoppling av typen omformuleringar, där läraren upprepar det rätta svaret som del av konversationen utan att påpeka att det begåtts ett fel. En annan grupp med 17 elever fick återkoppling där läraren ber om ett förtydligande, vilket på engelska kallas clarification requests. Kontrollgruppen utgjordes av 16 elever från en annan skola som använde samma lärobok i franska och testades på samma uppgift. I denna grupp fick eleverna inte någon specifik typ av återkoppling. Resultaten visar att gruppen som fått återkoppling i form av omformuleringar (18 elever) förbättrades mer i den kommunikativa testuppgiften jämfört med de andra grupperna.

Ett exempel på en omformulering är när en elev gör misstaget att säga "de två pojkarna bråka". Då svarar läraren med att omformulera och ta samtalet vidare med en fråga: "Aha, de två pojkarna bråkade, vad bråkade de om?". Exemplet synliggör ett sätt att göra eleven uppmärksam på den korrekta böjningen utan att avbryta samtalet eftersom eleven kan svara: "De

bråkade om en boll<sup>1</sup>. Exemplet illustrerar den typ av återkoppling som får samtalet att flyta på. Studien har två interventionsgrupper med samma lärare på samma skola, medan kontrollgruppen fanns vid en annan skola med en annan lärare. Det kan ha betydelse för utfallsmåttet och är värt att nämna eftersom det kan ha påverkat resultaten, framför allt jämförelsen med kontrollgruppen.

I en observationsstudie från Norge observerade Vold (2022) lärares olika sätt att ge återkoppling i franska, vilket jämfördes med undervisning i engelska. Studien är inriktad på hur återkopplingen tar sig uttryck i undervisning på olika nivåer. Resultaten visar att på lägre språknivåer, franska som främmande språk, var återkopplingen mer inriktad på focus-on-forms, att rätta grammatiska fel. På högre nivåer, engelska som L2, var återkopplingen i större utsträckning inriktad på det kommunikativa budskapet (focus-on-meaning).

Lärarna i engelska uppmärksammade eller rättade sällan språkliga fel, deras kommentarer rörde sig över breda innehållsmässiga sammanhang för att få kommunikationen att flyta på. I franska undervisade lärarna utifrån språklig form och språkriktighet, de använde sig av varierande strategier för att rätta fel. De återkopplade sällan i syfte att utveckla innehållet. Läraren accepterade inte elevens förslag rakt av utan ställde frågor för att försäkra sig om att hen förstått rätt eller hört rätt, vilket på engelska kallas confirmation check.

Eftersom detta är en observationsstudie görs inga kvantitativa jämförelser. Det går därför inte att dra slutsatser om huruvida återkoppling på betydelse och innehåll är vanligare hos lärare som undervisar elever på högre nivåer, här engelska, än i undervisning för elever på lägre nivåer, här franska som främmande språk. I studien ges däremot tydliga exempel som illustrerar hur respektive återkopplingstyp kan inverka på om samtalet förs vidare eller inte. Här följer ett samtalsutdrag som illustrerar hur återkoppling av typen uppföljande frågor kan göra att konversationen kan fortsätta.

- Elev: We don't know so much about the country. It's a dictator. (Vi vet inte så mycket om landet. Det är en diktator.)
- Lärare: It's a dictator, so it's a dictatorship. What's the name of the dictator? (Det är en diktator, så det är en diktatur. Vad heter diktatorn?)
- (Vold, 2022, s. 22–23, vår översättning)

Ett exempel från undervisningen i franska visar hur läraren korrigerar uttal utan att följa upp med en fråga som sätter igång konversationen. Detta exempel har alltså fokus på att rätta till uttalet genom att läraren använder en omformulering.

- Elev: Le temps en Norvège est froid et il pleut beaucoup. (Vädret i Norge är kallt och det regnar mycket.)
- Froid uttalas här inkorrekt med ett -d på slutet [fɛrwad].
- Läraren: Froid, froid [fɛrwa] (Kallt, kallt)
- Uttalas korrekt utan -d på slutet. [Återkoppling: omformulering]

1 Vår översättning till svenska med vissa förtydliganden. Exemplet kommer från Mifka-Profozic (2022), s. 3.

- Elev: Froid? [fʁwa] (kallt?)  
Korrekt uttal.
- Lärare: Froid, oui. Il fait froid et il pleut beaucoup. (Kallt, ja. Det är kallt och det regnar mycket.)

(Vold, 2022, s. 22–23, vår översättning samt förtydliganden)

I DeKeyser (1993) studerades error correction, återkoppling i form av felkorrigeringar, och dess effekt på elevernas muntliga kommunikation. Det som undersökts är om lärares återkoppling leder till att elevernas grammatikkunskaper förbättras, och forskarna har även inkluderat effekter på friare muntlig produktion. De 35 gymnasieeleverna, fördelade på två klasser, som deltog i studien fick göra tre uppgifter: delta i en intervju om framtidsplaner, återberätta en videoinspelning av en sketch och beskriva en bild. Uppgifterna spelades in och bedömdes av infödda franska talare som bedömde flyt och korrekthet. I en av klasserna ombads läraren att rätta misstag så ofta och uttryckligen som möjligt, även under pågående samtal. Eleverna i den klassen fick alltså återkoppling i form av felkorrigeringar och frekventa rättelser. Läraren i den andra klassen ombads att undvika felkorrigering så mycket som möjligt under kommunikativa aktiviteter utom när eleverna uttryckligen bad om återkoppling på en specifik mening. Det bör framhållas att läraren som inte korrigerade fel vanligen tillhandahöll omedelbar rättning på ett diskret indirekt sätt, det som vi tidigare beskrivit som omformuleringar, recasts, alltså att läraren upprepar men utan det språkliga felet. Typen av återkoppling kopplades i analysen även ihop med elevernas motivation och fallenhet för språkinläring, vilket inom forskningen kallas aptitud. I studien är det elevernas förmåga till verbal grammatisk känslighet som mäts.

Resultaten visar, tvärt emot vad forskarna förväntade sig, att för eleverna som deltog i studien tycktes mycket korrigerande återkoppling hjälpa de med låg grad av studiemotivation att förbättra sin muntliga produktion, medan elever med hög grad av studiemotivation tycktes ha mindre nytta av korrigeringen. I studien deltog en klass med 19 elever och en klass med 16 elever som undervisades av olika lärare. Att studien har få elever, som dessutom undervisats av olika lärare, medför en osäkerhet i resultaten.

### 3.2.2 Återkoppling på uttal

För att kunna kommunicera på ett främmande språk behöver elever ha fått möjlighet att öva sitt uttal för att göra sig förstådda på målspråket. I två studier som ingår i översikten (Peura m.fl., 2023; Martinssen m.fl., 2017) fokuserar forskarna på att undersöka återkoppling på uttal, men även andra studier som ingår i översikten ger exempel på uttalsövningar, exempelvis (Crichton, 2009).

I studien av Peura och kollegor (2023) analyseras inte lärares återkoppling utan hur en robot ger återkoppling på uttal. Elever i åldern 10–12 år interagerar tillsammans i par med en robot. Studien ställer inte denna metod mot någon annan och gör inte anspråk på att dra några jämförande slutsatser. Roboten<sup>2</sup> gav explicit återkoppling på den fonetiska formen. Fokus är

---

2 SoftBank Robotics Nao 6 robot, kallad Dominique.

alltså inte på det kommunikativa budskapet utan metoden bygger på att lyssna och repetera. Genom att lyssna och härma roboten tränade eleverna på glosor och så kallade tongue-twisters, alltså meningar som innehåller olika uttalsvårigheter. När uppgiften var avklarad fick eleverna belöning om uttalet var korrekt. Belöningen bestod i att roboten fick candy-eyes och gav en positiv ljudeffekt om uttalet var rätt.

Resultaten visar att elevernas uttal förbättrades efter interaktion med roboten under testperioden som sträckte sig över två veckor. I studien ställde forskarna även frågor till eleverna om hur de upplevde återkopplingen från roboten. Eleverna tyckte att det var roligt och motiverande att interagera med roboten. Majoriteten av eleverna tyckte att det var lättare att samtala med roboten eftersom den inte bedömde dem, och i jämförelse med att uttala inför en hel klass upplevdes en robot som harmlös. Detta illustreras i samtalsutdraget:

Elev: Det är fantastiskt befriande när jag inte behöver tänka på vad Domi tycker om mig.

Elev: Det är trevligare att prata med Domi, än under lektionen med andra elever.

(Peura m.fl., 2023, s. 109)

Forskarna drar slutsatsen att digital återkoppling kan främja elevernas lust att kommunicera på målspråket. Eleverna får dessutom öva på uttal upprepade gånger när de interagerar med roboten en längre tid, vilket ger ytterligare möjligheter till att förbättra sitt uttal. Studiens syfte var inte att mäta effekten av att uttala med hjälp av en robot jämfört med någon annan uttalsövning, och den gör därför inte anspråk på om metoden är bättre, sämre eller lika bra som någon annan. För det hade det krävts en jämförelsegrupp.

I studien av Ericsson och Hashemi (2024) där elever interagerade med konversationsagenter används en liknande typ av belöningar i återkopplingen, i form av ljudeffekter och ord som wow. Även i denna studie tyckte eleverna att det var roligt att interagera med en AI-baserad konversationsagent och det verkade minska deras talängslan, vilket kan vara till fördel för språkinläringen.

Ett annat sätt att lära sig uttal är genom att härma infödda talares dialoger. Martinsen och kollegor (2017) undersöker effekter av uttalsträning i autentiska kommunikativa livssituationer. Studien är inriktad på den språkliga formen i det kommunikativa budskapet (focus-on-form).

Forskarna undersöker undervisning i franska där 31 gymnasieelever härmar fraser från videospelningar, vilket på engelska kallas shadowing. Eleverna får härma uttal i spontant tal som används i olika vardagssituationer, och blir bekanta med hur uttalet skiljer sig åt i olika dialekter. Läraren pausar inspelningen med jämna mellanrum för att eleverna ska säga efter. I studien fick eleverna omedelbar återkoppling från läraren på sitt uttal, även om studien främst är inriktad på effekter av att härma uttal i ett kommunikativt sammanhang. Infödda målspråkstalare bedömde elevernas uttal i inspelningar som gjordes både före och efter uttalsträningen. De som bedömde visste inte om inspelningen som de lyssnade på hade

gjorts före eller efter uttalsträningen. Eleverna fick skatta och ge uttryck för sina upplevelser av övningarna.

Att inte enbart höra en lärare prata, utan att även kunna dra nytta av att lyssna på olika personer som har språket som modersmål, beskrivs av en elev i studien.

Elev: Det gav oss möjlighet att höra flera olika personer tala franska, vilket gav oss en bättre känsla för korrekt uttal. [...] Videorna innehöll personer med olika dialekter och det tvingade mig att verkligen lyssna på uttalet.

(Martinsen m.fl., s. 673, vår översättning)

Fraserna som härmdes var inspelade vid verkliga livssituationer med spontant tal och med personer som pratade i normal samtalshastighet.

Studien kombinerar uttals- och intonationsövningar för att elever ska träna på sin muntliga kommunikation inför framtida spontana samtal. Eleverna kommer därmed att uppfatta språkmelodi och betoningsmönster i olika sammanhang, till exempel underförstådda budskap i språket. I ett uppföljande test fick eleverna dels beskriva en bild, dels läsa en text högt. Studiens resultat visar att lärares återkoppling tillsammans med uttalsinterventionen inte påverkade hur eleverna beskrev bilder, men att elevernas uttal vid högläsning efter uttalsinterventionen hade förbättrats. Forskarna poängterar att ett fungerande uttal är viktigt för att kunna delta fullt ut i sociala konversationer. Studien kan betraktas som ett exempel på integration av uttal i det kommunikativa sammanhanget.

Forskarna påtalar att studien saknar jämförelsegrupp, och att det är få deltagare i studien. Det innebär begränsningar eftersom uttalsinterventionen inte kan jämföras med andra metoder. Enligt forskarna bör framtida studier designas på ett, som de beskriver det, mer rigoröst sätt. Studien bidrar dock med kunskap om hur uttal och intonation kan integreras till verkliga situationer.

### 3.2.3 Summering av tema 2

Översiktens andra tema handlar om återkoppling i klassrummet. I studierna undersöks framför allt två typer av återkoppling som kan bidra till att elevers muntliga kommunikation utvecklas. Den ena typen innebär att läraren omformulerar vad eleven säger på ett sätt som rättar till felet utan att uppmärksamma eleven på det. Den andra typen av återkoppling är mer explicit och innebär att läraren ställer klagörande frågor, upprepar, och får eleven att rätta sig själv. Vi kallar den typen av återkoppling för uppmaningar till rättning.

Två korta punkter summerar vad vi lyfter fram från studiernas resultat i detta tema:

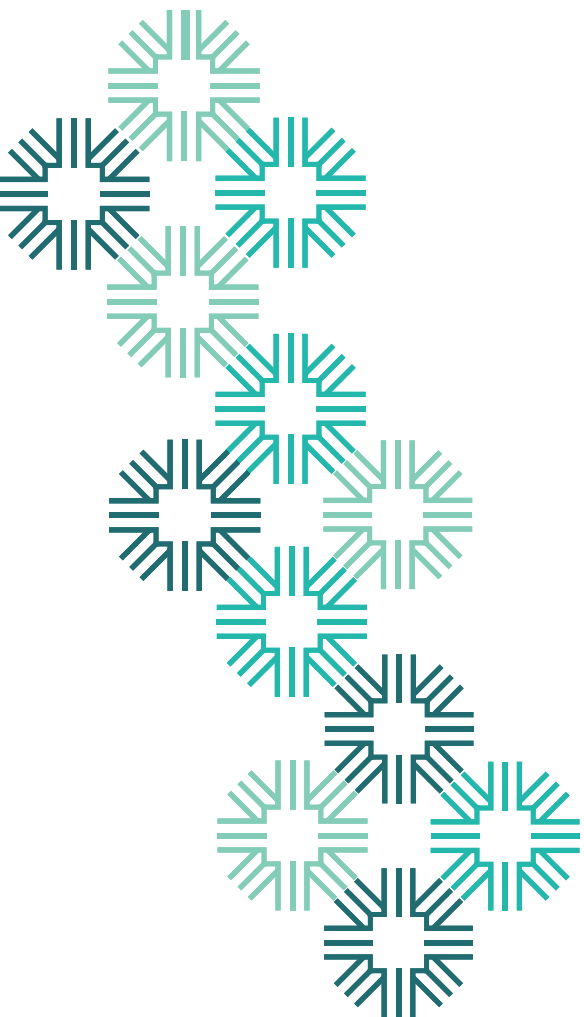
- Omformuleringar av hela eller delar av en elevs yttrande på ett sätt som korrigerar felet utan att specifikt uppmärksamma eleven på misstaget (på engelska recasts).
- Uppmärksamma eleven på misstaget och uppmana eleven till att rätta sig själv (på engelska prompts).

För att kommunicera och göra sig förstådd behöver eleven även öva sitt uttal, vilket också lyfts fram i detta tema.

*Reflektionsfråga som kan användas vid diskussioner i kollegiet*

- Hur korrigerar du dina elever vid muntliga aktiviteter för att öka språklig korrekthet men samtidigt stimulera till att konversationen flyter på?





## 4. Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi översiktens resultat och drar paralleller till andra forskningsfält och relevanta rapporter. Vi diskuterar även studiernas och översiktens begränsningar samt kunskapsluckor i forskningsfältet.

### 4.1 Kommunikativ undervisning i moderna språk

Översiktens resultat visar att elevers målspråksanvändning kan främjas genom spontana och verklighetsnära samtal på målspråket, där samtalen är en naturlig del av klassrumskontexten. Även lärares återkoppling framkommer som viktig för att eleverna ska utveckla sin muntliga kommunikation.

Översikten bidrar med att ge en sammantagen bild av resultat från praktiktäna studier. I resultatkapitlet diskuterar vi och ger exempel på spontana samtal och verklighetsnära undervisning samt hur omformuleringar och uppmaningar till rättning kan användas. Till sammans besvarar de 16 studier som ingår i översikten vår forskningsfråga. Vi vill dock göra läsaren uppmärksam på att det kan finnas ytterligare betydelsefulla aspekter att ha i åtanke. Urvalskriterierna i en systematisk översikt måste vara precisa och inte för allmängiltiga för att kunna svara mot forskningsfrågan, som är utformad utifrån de behov som identifierats i förstudien. Det innebär dock att vissa aspekter ibland inte fångas upp. I denna diskussion kommer vi därför att sätta översiktens resultat i relation till annan forskning inom fältet.

#### 4.1.1 Aktiviteter med fokus på ett kommunikativt innehåll

Resultaten visar att språkutvecklingen verkar gynnas av undervisning med fokus på det kommunikativa innehållet, där läraren utformar undervisning som ger upphov till vardagsnära spontana talsituationer i klassrummet. Forskare som studerar hur språket används på ett spontant och vardagligt sätt undersöker undervisning som fokuserar på såväl formella struk-

turer som på det kommunikativa budskapet (Ellis, 2015; Long, 1991), vilket beskrivs i avsnitt 1.5.1. Kommunikativt innehåll kan vara det småprat på målspråket som sker under lektionen och som gör elever bekväma och vana vid olika former av spontana samtal, eller när elever får diskutera saker som de själva är intresserade av tillsammans med andra elever på ett gemensamt främmande språk.

Enligt Skolinspektionens granskning (2022) ges dock inte eleverna alltid möjligheter att tala spontant i klassrummet. Aronsson (2023) har undersökt elevers upplevelser av vad de har gjort mest och minst i klassrummet, och resultaten pekar på en dominans av skriftliga uppgifter och aktiviteter med fokus på formella strukturer utan ett kommunikativt budskap. Muntlig färdighetsträning sker ofta utifrån ett skrivet manus (Aronsson, 2023; Brito Engman & Aronsson, 2022; Skolinspektionen, 2022), och som översiktens studier visar kan ett skrivet manus ibland vara ett första steg på väg mot mer spontana samtal, inte minst för elever som oroar sig inför talsituationer. Forskare beskriver kommunikativa undervisningsaktiviteter som ett kontinuum. Det kan börja med pre-kommunikativa uppgifter som frågor och svar och att fylla i textluckor, och sedan fortsätta med strukturerad kommunikation i form av rollspel. Slutligen når eleverna mer autentisk kommunikation i form av kreativa diskussioner (Littlewood, 2004; Vilà, 2018).

I en klassrumssituation väger lärare in ett stort antal aspekter för att kunna utforma undervisningen för den aktuella gruppen och för det aktuella tillfället. Att elever kan känna oro över att tala det nya språket är en faktor som forskare sett har betydelse när elever lär sig ett främmande språk (Zhang, 2019). Utöver elevers oro över att tala ett nytt språk kan själva undervisningen upplevas som tråkig eller ämnet som oviktigt, vilket kan få elevers motivation att tryta (Henry, 2010; Tholin & Lindqvist, 2009). Cardelús (2015) har dock visat att elever uttrycker önskemål om att få lära sig att tala ett nytt språk. I de studier som ingår i översikten där man har använt en robot eller virtuella samtalspartners finns tecken på att dessa resurser kan minska talängslan, men även att elever upplevde att det var roligt att interagera med den virtuella samtalspartnern.

#### 4.1.2 Undervisning på målspråket

Översiktens första tema tar framför allt upp arbetssätt för att främja elevernas målspråksanvändning. I Skolinspektionens granskning (Skolinspektionen, 2022) beskrivs att lärare i grundskolan använder målspråket sparsamt, vilket även bekräftas i forskning om målspråks- och modersmålsanvändning i en svensk respektive norsk kontext (Stoltz, 2011; Vold & Brkan, 2020). I vissa klassrumskontexter kan elevernas muntliga kommunikation gynnas av att undervisningen och interaktionen enbart sker på målspråket. I andra kontexter, till exempel metaspråkliga, gynnas elevernas kunskaper av att undervisning och samtal sker på deras förstaspråk. Detta undersöks dock inte i studierna i denna översikt och våra resultat ger inte svar på frågan när eller i vilken utsträckning det är viktigt att använda målspråket. I översiktens studier görs inga analyser av exakt i vilken utsträckning lärare ska prata på målspråket för att det ska vara gynnsamt för elevernas utveckling av muntlig förmåga. Däremot ingår det studier

som tar upp fördelar med hög målspråksanvändning. I översikten ges illustrativa exempel på situationer i undervisningen där det för de observerade lärarna är naturligt att tala målspråket. Utifrån exempel från studierna går det att komma på andra situationer där det kan falla sig självklart att använda målspråket, som exempelvis när läraren säger: ”Sätt er ner” eller ”Hur mår du idag?”.

Det är inte lika självklart att använda målspråket när man förklarar grammatik på ett främmande språk, som att till exempel beskriva att det på spanska heter ”Tengo 15 años” (Jag har 15 år) i stället för ”Jag är 15 år” som vi säger på svenska. Att skapa en förståelse av sådana kollokationer, det vill säga ordpar som ofta förekommer tillsammans, kan ske utifrån jämförelser med förstaspråket. Om sådana uttryck och ordpar inte överensstämmer mellan språken, och eleverna inte förstår skillnaden, kommer de automatiskt att använda förstaspråksstrukturen när de översätter (Snoder, 2019, s. 24). I vissa situationer kan det vara lättare för eleven att förstå språkliga uttryck, grammatiska regler och begrepp om det finns möjlighet att ta hjälp av sitt modersmål. Eleven kan då lättare ta in ny information och tolka den utifrån sitt förstaspråk (Cook, 2001; Jeong & DeKeyser, 2023; Stoltz, 2011).

Även elevers kognitiva mognad som har att göra med förmågan att analysera och resonera om språket samt förstå betydelsen av grammatiska regler, kan ha betydelse för hur lärare kan tänka kring val av målspråksanvändning i undervisningen. Det kan vara en av förklaringarna till att forskare finner att äldre elever lär sig snabbare än yngre när lärandet sker via formell undervisning medan yngre barn är snabbare på att lära sig intuitivt i miljöer där de omges av språket, till exempel vid en flytt till målspråkslandet (Muñoz, 2008, 2010; Myles, 2017). Det skulle kunna förklara framgången för eleverna i studierna av Rousse-Malpat och Verspoor (2012) och Rousse-Malpat och kollegor (2024), som är i åldern 13–15 år och i stor utsträckning undervisades på målspråket. Äldre elever verkar även gynnas av att få metalingvistiska förklaringar som främjar deras språkliga medvetenhet (DeKeyser, 1993; van de Guchte m.fl., 2015).

Om och när målspråket talas i undervisningen och när lärare väljer att låta elever använda sig av språk som de redan behärskar, eller att växla mellan språken, studeras även inom det forskningsfält som ofta benämns som transspråkande, på engelska translanguaging. Forskare inom det fältet undersöker hur man kan integrera flerspråkighet som en resurs i klassrummet genom att medvetet välja det språk som fungerar bäst i en viss situation (Fuster & Bardel, 2024; Lewis m.fl., 2012). Detta har dock översiktens studier inte tagit upp. Hur och i vilken utsträckning lärare ger eleverna denna möjlighet kan variera, inte bara i moderna språk utan även i andra skolämnen, till exempel naturvetenskap (Skolforskningsinstitutet, 2018).

### 4.1.3 Lärares återkoppling – elevers muntliga språkutveckling

När elever lär sig moderna språk är klassrummet den primära och kanske enda platsen där de kommer i kontakt med målspråket; det är i klassrummet de rustas för en framtid där de kan komma att använda språket i olika situationer. Det är med andra ord där de får öva sig i att både förstå, prata och att bli rättade. I översiktens resultatkapitel lyfts exempel på när läraren med hjälp av återkoppling bidrar till att föra konversationen vidare, antingen genom att följa upp

med en fråga eller uppmuntra till fortsatt diskussion. I Skolinspektionens granskning (2022) framkommer att elever kan känna oro för att säga fel inför klassen. Det tas även upp i resultatkapitlet. Elever i studierna upplever lättnad när de övar uttal framför videospelningar och när de rättas av en jämnårig elev. Att öva med en robot möjliggör upprepade repetitioner utan att eleven behöver oroa sig över bedömningsmomentet. Att det finns fördelar med att diskutera på målspråket med AI-baserade konversationsagenter tas upp i studien av Ericsson och Hashemi (2024). Ericsson diskuterar även dessa konversationsagenter i fler studier som ingår i hennes avhandling, där elevers uppfattning analyserats (Ericsson, 2023). I linje med studien av Kohn och Hoffstaedter (2017) där elever pratar digitalt med elever i andra länder, kan undervisning med virtuella konversationer möjliggöra verklighetsnära samtal som att beställa fika av en avatar som pratar målspråket i en virtuell cafémiljö. Detta innebär att elever inte behöver resa till landet i fråga för att konversera med modersmålstalare, vilket i framtiden även skulle kunna bidra till ökade för elever som inte har chansen att resa, och därmed likvärdigheten i skolan.

Att undervisa i moderna språk innebär ofta att ha elever som är nybörjare och därmed obekväma med att prata på målspråket. I översikten synliggörs hur lärare kan få elever att fortsätta prata genom att uppmärksamma och uppmuntra dem att försöka igen: uppmaningar till rättning. När läraren påminner om något som blev fel och ber eleven tänka efter och försöka igen, följs detta sedan av att läraren ställer en ny fråga, och samtalet fortsätter. Om läraren använder den andra typen av återkoppling som beskrivs i översikten, omformuleringar, görs det genom att inte lägga fokus på felet. Då svarar läraren och omformulerar och kan därefter fortsätta samtalet med en uppföljande fråga till eleven. Det är med andra ord möjligt att främja muntlig kommunikation med olika former av återkoppling. Återkoppling i form av omformuleringar används även i andra sammanhang och åldrar, som exempelvis när yngre barn lär sig sitt förstaspråk och ofta korrigeras med denna form av återkoppling (Cleave m.fl., 2015).

Återkopplingens effekt kan vara svår att mäta på ett tillförlitligt sätt utifrån klassrumssituationer eftersom lärare blandar olika typer av återkoppling utan att själva vara medvetna om det, vilket gör det svårt att isolera effekter av en viss typ av återkoppling. När det gäller effekten av uppmaningar till rättning eller omformuleringar är det viktigt att ha i åtanke att resultat i form av effekter varierar utifrån elevers färdighet, lärares erfarenhet och vilken typ av uppgifter som det handlar om. Även andra aspekter som att återkoppling kan gå eleven obemärkt förbi skulle kunna minska återkopplingens effekt (Ellis m.fl., 2006) Vi har dock inte haft som mål att dra några slutsatser om vilket typ av återkoppling som är mest effektiv. För att göra detta i en metaanalys krävs fler studier som använt återkopplingen på liknande sätt.

En annan faktor som skulle kunna påverka undervisningen och lärares möjlighet att ge elever återkoppling är gruppens storlek. Lärare som undervisar en klass med 30 elever har andra förutsättningar att hjälpa eleverna kontinuerligt i kommunikationen, jämfört med att undervisa grupper om 20 elever. I och med att grupperna är stora blir det en mer opersonlig och sårbar miljö, eftersom gruppstorleken skulle kunna hämma vissa elevers lust att prata på målspråket. Även faktorer som elevernas socioekonomiska bakgrund och flerspråkighet har

betydelse när forskare jämför olika grupper av elever, särskilt om eleverna dessutom går i olika skolor. Studier som föll utanför översiktens inklusionskriterier vittnar om att det finns fördelar med både omformuleringar och uppmaningar till rättning, och att lärare använder båda återkopplingstyperna (Ammar, 2008; Brown, 2016; Ellis & Sheen, 2006; Yang & Lyster, 2010).

#### 4.1.4 Uttalsundervisning med verklighetsanknytning

Vid sidan av grammatik och ordförråd som traditionellt ofta varit i fokus i forskning om undervisning i främmande språk, studeras även undervisning av uttal. Sammanhanget är dock oftast skilt från det kommunikativa. I övningar där uttal isoleras från den kommunikativa situationen, som till exempel i en enskild mening eller en gloslista, kan intonation och språkmelodi gå förlorat. Studier har visat att läromedel i främmande språk sällan uppmärksammar språkets uttal i det kommunikativa sammanhanget vilket har påpekats av flera forskare på internationell nivå (Busto, 2010; Hahn, 2004; Rigol, 2005). Aronsson (2014) drar liknande slutsatser för ämnet spanska i den svenska kontexten. Muntliga aktiviteter kan utformas så att uttalsundervisning integreras i det kommunikativa sammanhanget. I översikten ingår studier som uppmärksammar denna aspekt av muntlig språkfärdighet i kommunikativa läraaktiviteter i klassrummet.

En aspekt på muntlig kommunikation är den pragmatiska – att lära sig om hur språket används och tolkas i olika kontexter. Denna delkompetens kan ses som en viktig komponent i språkundervisning. För att undervisa uttal integrerat i kommunikativa sammanhang kan läraren till exempel i en filmsekvens kommentera den grammatiska formen, förekomster av kollokationer, det vill säga ordpar som ofta förekommer tillsammans, syntax och idiomatik i språket tillsammans med uttalet. På så sätt uppmärksammas eleverna på alla komponenter som ingår i helheten. Sådana förberedande steg, som att prata om en film tillsammans innan eleverna själva ska diskutera, skulle kunna betraktas som pre-kommunikativa aktiviteter, det vill säga förberedande för att eleven steg för steg ska träna för att klara en liknande spontan situation när den uppstår. Målet, eller slutaktiviteten, skulle alltså vara en spontan situation där eleven får chansen att fritt tillämpa ett innehåll som liknar det som övats, men utan stöd.

För inte så länge sedan hade både skolor och universitet labbsalar där eleverna satt med hörlurar och tränade på att repetera ord och meningar genom att härma målspråkstalare (Tornberg, 2020). Uttal tränades som en separat förmåga, skild från övriga språkförmågor. Den här traditionen inom uttalsundervisning lever kvar än i dag i såväl läromedel som styrdokument och i ansatsen i vissa forskningsstudier. I styrdokumentet behandlas uttal och intonation som separata förmågor som endast nämns under det centrala innehållet. I betygskriterierna för interaktionell kompetens nämns endast ”ord, fraser och meningar” (Skolverket 2022). Språkets uttal nämns överhuvudtaget inte.

Dagens och framtidens AI-verktyg kan skapa alltfler möjligheter för olika uttalsövningar i undervisningen, vilket skulle kunna bidra till uttalsträning i mer kommunikativa sammanhang (Ericsson, 2023).

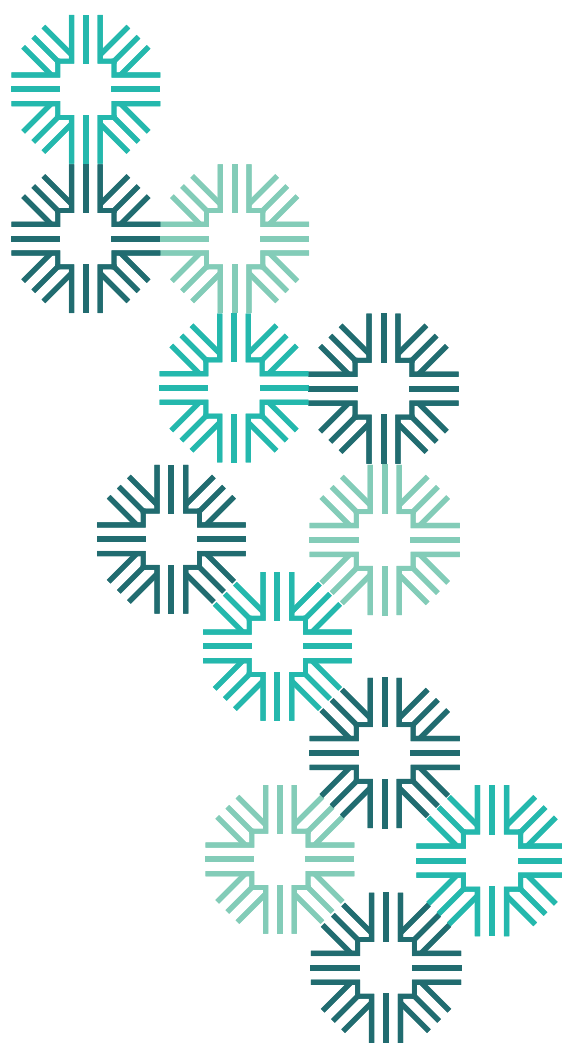
## 4.2 Kunskapsluckor

I översikten ingår endast 16 studier, vilket är en indikation på att det behövs fler studier av god kvalitet inom området moderna språk och muntlig kommunikation där lärares undervisning står i fokus. Översikten har endast med två randomiserade kontrollstudier (RCT), vilket innebär att studiens deltagare slumpmässigt delats in i interventions- respektive kontrollgruppen (van de Guchte m.fl., 2015, 2016). Denna typ av studier är enligt våra litteratursökningar ovanliga i fältet. Vi fann även en kunskapslucka om större effektstudier av lärares återkoppling i undervisningen.

De språk som är vanligast att skolhuvudmän erbjuder i Sverige i ämnet moderna språk är spanska, tyska och franska. I avsnitt 2.2 beskrivs att av knappt 10 000 studier som fångades i litteratursökningen exkluderades drygt 40 procent på grund av att de enbart undersökt undervisning i engelska. Det finns således ett stort behov av studier som undersöker undervisning i andra språk.

När skolstängningar under coronapandemin krävde digital undervisning, riktade även forskare sina blickar mot digital undervisning. I en översikt sammanställdes resultat från studier av digital undervisning som exempelvis computer-assisted language learning (CALL), mobile language learning, online learning and teaching (Vorobel, 2022). Ett växande forskningsfält är det om att ge anpassad rättning och stöttning till elever vid muntlig kommunikation på ett främmande språk med hjälp av generativ AI, vilket Law (2024) visar. Det saknas dock studier som utvärderat elevers muntliga kommunikation i form av jämförelser av att läraren undervisar utan eller med hjälp av AI-baserade kommunikationsverktyg.





## 5. Metod och genomförande

I det här kapitlet redogör vi för metoderna för att söka, granska, analysera och sammanställa den forskning som utgör översiktens underlag. I projektgruppen ingår två externa forskare med kompetens inom muntlig kommunikation och främmande språk. Frågeställning och inklusionskriterier har formulerats av projektgruppen gemensamt, och informationsspecialisten har gjort litteratursökningarna. De två externa forskarna har relevans- och kvalitetsgranskat studierna, även övriga i projektgruppen har varit delaktiga i det arbetet. Syntesarbetet och rapportskrivandet har gjorts av hela projektgruppen under ledning av projektledaren. Informationspecialisten och projektassistenten har ansvarat för referenshanteringen. Granskningen av översikten har gjorts av ytterligare två externa forskare och två lärare.

### 5.1 Behovsinventering och förstudie

Skolforskningsinstitutet genomför löpande behovsinventeringar för att ringa in efterfrågan på forskningsbaserad kunskap som kan vara en viktig del i att utveckla undervisningen. I materialet från behovsinventeringarna identifierades behov av kunskapsutveckling när det gäller metoder och arbetssätt som främjar elevers muntliga kommunikation i moderna språk. Området utreddes vidare för att undersöka förutsättningarna för att sammanställa forskning i en systematisk översikt. Detta gjordes i dialog med verksamma, bland annat vid en fokusgrupp med lärare.

### 5.2 Syfte och frågeställning

Under arbetets gång gör projektgruppen många överväganden för att precisera frågeställningen. Om frågeställningen är alltför övergripande kan översikten bli för omfattande. Om den däremot är för snäv finns en risk för att användningen blir begränsad.

## 5.3 Inklusions- och exklusionskriterier

Denna systematiska översikt sammanställer forskning om undervisning för att skapa gynnsamma förutsättningar för elevers muntliga kommunikation i främmande språk. För att välja ut de studier som ska ge svar på översiktens frågeställning formuleras urvalskriterier som beskriver vad som krävs för att en studie ska inkluderas eller exkluderas.

I översikten har projektgruppen strukturerat inklusionskriterier utifrån fem kategorier: deltagare, arbetssätt, resultat, sammanhang som forskningen ska vara gjord i, samt tekniska avgränsningar. För att en studie ska ingå i översikten behöver alla inklusionskriterier vara uppfyllda. Studier som inte uppfyller inklusionskriterierna exkluderas. Ofta behövs dock även ett antal exklusionskriterier formuleras. I tabell 2 redovisas inklusions- och exklusionskriterier för översikten.

### 5.3.1 Deltagare

I översikten inkluderas studier vars deltagare som är mellan 11 och 20 år är utvalda utifrån att elever i skolor i Sverige undervisas i ämnet moderna språk från årskurs 6 till och med gymnasieskolans sista år.

### 5.3.2 Arbetssätt

Muntlig kommunikation är i översikten definierat som när interaktion, dialog eller samtal studerats. Studier där lärare exempelvis bedömer muntlig kommunikation har inkluderats, men om enbart bedömningsverktyget har stått i fokus och studien inte kan bidra till att svara på forskningsfrågan om vad som främjar muntlig kommunikation, har den exkluderats.

### 5.3.3 Resultat

Studier som undersöker muntlig kommunikation i undervisning av främmande språk inkluderats, men studier som enbart har undersökt engelska som främmande språk exkluderas. I de studier där engelska studerats tillsammans med ett annat språk har studien inkluderats. Studier utförda i Sverige av svenska som andraspråk har exkluderats av samma anledning, det vill säga att eleverna omges av språket i sin vardag.

### 5.3.4 Sammanhang

Studier vars resultat skiljer sig avsevärt från hur undervisning ser ut i moderna språk, exempelvis utifrån innehåll eller gruppstorlek, har exkluderats. Vi har inkluderat en studie av undervisning som skett utanför skoltid men där studiens deltagare kommunicerade med elever från andra skolor och klasser, vilket är ett undervisnings sätt som används i moderna språk under skoltid.

### 5.3.5 Tekniska avgränsningar

Studierna som är inkluderade i översikten är alla skrivna på engelska men i urvalskriterierna ingick även studier skrivna på svenska, norska eller danska.

TABELL 2. Inklusions- och exklusionskriterier

	INKLUDERA – TA MED	EXKLUDERA – TA BORT
DELTAGARE	Elever mellan 11 och 20 år, vilket motsvarar grund- eller gymnasieskolan. Om elever har studerats kan även lärare ingå som deltagare.	Elever från förskola, vuxenutbildning, universitet eller högskola eller studier av enbart specialundervisning.
ARBETSSÄTT	När muntlig kommunikation (interaktion, dialog eller samtal) studerats. Studier av lärarens målspråksanvändning inkluderas om studiens resultat kan kopplas till elevers muntliga kommunikation. Studier som undersökt skriftlig kommunikation inkluderas om studien även undersökt muntlig kommunikation.	Non-communicative learning utan koppling till elevers muntliga tal. Studier som undersökt enbart bedömning med olika verktyg eller instrument. Studier som inte undersökt eller kopplas till undervisning.
RESULTAT	Studier vars resultat rör muntlig kommunikation i undervisning av främmande språk dvs. LOTE, Language other than English. Studier som har undersökt både engelska och ett annat främmande språk.	Studier som har undersökt engelska som främmande språk (EFL, English as Foreign Language). Teckenspråksundervisning. Svenska som andraspråk. Studier av modersmålsundervisning.
SAMMANHANG	Under lektionstid i ämnet moderna språk. Skoluppgifter som har gjorts utanför skoltid, men lika gärna hade kunnat utföras i klassrummet.	Språkundervisning utanför skoltid (till exempel studieresor). Studier där undervisningen skiljer sig från den i moderna språk avseende klasstorlek, undervisningsinnehåll, elevernas nivå och kontakt med språket i sin vardag, så att studiens resultat inte går att relatera till den svenska kontexten.
TEKNISKA AVGRÄNSNINGAR	Studiens språk: engelska, svenska, norska eller danska. Referentgranskade studier som är publicerade i vetenskapliga tidskrifter. Akademiska avhandlingar från lärosäten i Norden.	Övriga språk som inte angetts under inkluderade språk. Konferenspapper. Rapporter. Systematiska översikter. Internationella avhandlingar (enskilda studier i dessa kan dock inkluderas).

### 5.4 Litteratursökning

Arbetet med en systematisk översikt kännetecknas av omfattande sökningar efter forskningslitteratur. I litteratursökningen är det viktigt att använda en sökstrategi för att på ett

systematiskt sätt hitta litteratur som är relevant för översiktens frågeställning. Sökstrategin utformas med hänsyn till vilka informationskällor sökningen ska utföras i samt vilka sökord och begränsningar som ska användas i de olika informationskällorna. I den här översikten utformades sökstrategin utifrån ambitionen att hitta så många potentiellt relevanta studier som möjligt om undervisning i främmande språk som kan främja muntlig kommunikation. Sökningar gjordes i flera internationella och nordiska databaser. Tabell 3 visar de databaser som använts i den här sökningen.

TABELL 3. Översikt över litteratursökningar

KÄLLA	ÄMNESOMRÅDE	SÖKTEKNIK
Internationella vetenskapliga databaser		
ERIC	Utbildning	Blocksökning/söksträng
Education Source	Utbildning	Blocksökning/söksträng
PsycINFO	Psykologi och pedagogik	Blocksökning/söksträng
Scopus	Ämnesövergripande	Blocksökning/söksträng
Nordiska vetenskapliga databaser		
SwePub (Sverige)	Ämnesövergripande	Blocksökning/söksträng
JUULI (Finland)	Ämnesövergripande	Blocksökning/söksträng
Oria.no (Norge)	Ämnesövergripande	Blocksökning/söksträng
Research Portal Denmark	Ämnesövergripande	Blocksökning/söksträng

I många databaser kan en sökning göras med hjälp av en så kallad söksträng som formuleras genom att kombinera olika block med sökord, och där sökorden inom ett block syftar till att beskriva ett eller flera inklusionskriterier eller en del av frågeställningen. Vi skapade två sökblock: Undervisning i främmande språk (block A) och Muntlig kommunikation (block B). Till varje sökblock identifierades flera relevanta sökord som samlades in genom bland annat testsökningar och med hjälp av projektets externa forskare. Sökningen fångade artiklar där minst ett ord från varje sökblock fanns med i antingen artikelns titel, sammanfattning eller ämnesord. Exempel på sökord som användes var *second language*, *foreign language*, *modern language*, *additional language*, *third language*, *languages other than English*, *oral*, *speak*, *verbal communication*, *pronunciation*, *conversation*, *spoke*, *talk*, *interaction*. De engelska sökorden kompletterades i de nordiska databaserna med svenska, danska och norska begrepp, och söksträngarna anpassades utifrån databasernas olika utformningar och konstruktioner.

En begränsning med valet av sökord är att vi av pragmatiska skäl inte tog med enskilda språk, som exempelvis French eller Spanish, i sökblock A. Det kan ha medfört att vi gått miste om en del studier där endast själva språket nämnts och inte den inlärningstekniska språknivån som andra eller tredje språk. Vi bedömer dock att den kompletterande citeringssökningen täckt upp för detta och att det inte har påverkat resultaten i översikten i någon större utsträckning.

De huvudsakliga litteratursökningarna genomfördes i augusti 2023 och genererade totalt 9 965 unika träffar efter dubblettrensning. Som komplement till huvudsökningen gjordes en citeringssökning för att hitta ytterligare relevanta studier som eventuellt inte fångats av huvudsökningen. En citeringssökning hittar studier som citerat en viss studie, eller studier som finns i en studies referenslista (Hirt m.fl., 2024). Citerings- och kedjesökningar gjordes i mars 2024, med utgångspunkt i de studier som vid tidpunkten hade valts ut att ingå i översikten. Ytterligare två studier inkluderades från resultatet av de sökningarna. I maj 2024 gjordes en uppdateringssökning för att fånga studier som publicerats efter huvudsökningen gjordes. Denna sökning gjordes endast i Scopus, eftersom den bedömdes innehålla alla potentiellt relevanta studier. Ingen ytterligare studie inkluderades efter uppdateringssökningen. I granskningen av översikten blev vi uppmärksammade på en svensk avhandling som publicerats efter att huvudsökningen gjordes. Vi bedömde att ett av avhandlingens delarbeten uppfyllde urvalskriterierna och höll tillräcklig kvalitet, varpå den inkluderades i översikten.

För en detaljerad beskrivning av sökstrategin, inklusive vilka källor, sökord och begränsningar som har använts, se bilaga 1.

## 5.5 Relevans- och kvalitetsbedömning

Urvalet av studier till en systematisk översikt görs i flera steg. I de första stegen bedöms studiernas relevans och i det avslutande steget kvalitetsbedöms de. Urvalsprocessen redovisas i figur 1.

I ett första steg, relevansgranskning 1, gjorde två medarbetare vid Skolforskningsinstitutet en grovgranskning av 9 965 titlar, baserat på information i titlar och sammanfattningar. Studier som uppenbart inte var relevanta, och därmed förhållandevis enkla att bedöma, togs bort.

I ett andra steg, relevansgranskning 2, granskade projektets externa forskare 984 studier som kvarstod efter första granskningen, baserat på titlar och sammanfattningar. Forskarna gjorde granskningarna oberoende av varandra, vilket innebar att de inte kunde se varandras bedömning. Studier som minst en av forskarna bedömde uppfylla kriterierna, eller om det saknades tillräckligt med information för att göra en bedömning, gick vidare till nästa steg.

I ett tredje steg, relevansgranskning 3, granskades de 297 studier som kvarstod efter föregående steg i fulltext, det vill säga att studierna lästes i sin helhet. Detta steg genomfördes också av projektets externa forskare oberoende av varandra. De studier som bedömdes olika togs upp för diskussion och oenigheten löstes genom konsensusförfarande. Exempelvis diskuterades studier vars resultat inte tydligt kunde kopplas till lärares undervisning och elevers muntliga kommunikation eller att eleverna fick undervisning i ett sammanhang där de exponerats för målspråket i sin vardag, vilket ledde till att dessa studier exkluderades.

I ett fjärde steg gjorde de externa forskarna och projektledaren en kvalitetsgranskning av de 21 kvarstående studierna. Kvalitetsgranskningen gjordes med stöd av Skolforskningsinstitutets bedömningsstöd, se bilaga 2. I kvalitetsgranskningen bedömdes studiernas trovärdighet, tillförlitlighet och överförbarhet. Studier som exkluderades i detta steg bedömdes sakna vissa

kvaliteter eller karaktärsdrag som behövs för att den skulle kunna bidra till att besvara översiktens frågeställning. Det kunde exempelvis handla om otillräcklig beskrivning av metod. Även i detta steg löstes eventuella oenigheter genom diskussion. Urvalsprocessen efter huvudsökningen resulterade i 13 studier.

Vid citerings-, kedje- och uppdateringssökningen samt handsökningen som gjordes vid senare tillfällen framkom tre nya studier, vilka precis som övriga studier granskades utifrån relevans och kvalitet. Det slutliga urvalet om 16 studier bedömdes vara både relevanta för översiktens frågeställning och av god kvalitet.

## 5.6 Data- och resultatextraktion

Data- och resultatextraktion innebär att relevant information extraheras från studierna som ska ingå i översikten. Syftet är att beskriva studierna som utgör det vetenskapliga underlaget avseende arbetssätt och resultat samt andra aspekter som bedöms vara relevanta för den specifika översikten. I detta steg sammanställde de externa forskarna i projektgruppen resultat i resultatextraktioner utifrån följande instruktioner:

- Beskriv studiens resultat kopplat till lärarens/lärarnas arbetssätt/undervisningsmetod.
- Beskriv hur studiens resultat kan relateras till forskningsfrågan.
- Vad anser forskarna/författarna till studien att resultaten kan bidra med för ökad kunskap?
- Ange om författaren/författarna till studien generaliserar utifrån de deltagare som studerats eller gör vidare antaganden.
- Beskriv hur du anser att lärare kan dra nytta av resultaten.

Dessa sammanställningar av resultat, i kombination med läsningen av studierna, fungerade som vägledning för projektgruppens gemensamma förståelse och analys av resultaten i de enskilda studierna. De var också en utgångspunkt inför att resultaten skulle sammanställas till en helhet: översiktens resultat. Projektledaren sammanställde i en tabell även följande data från alla studier: författare, årtal, titel, land, L2, studiens syfte, information om studiens deltagares ålder och könsfördelning, datainsamlingsmetoder, analysmetod, typ av uppgift, studiens sammanhang, etik, kunskapsluckor och studiens generaliserbarhet.

## 5.7 Sammanställning av resultat och slutsatser

I en systematisk översikt är målet att integrera resultat från flera studier i en syntes, översiktens övergripande resultat. Hur syntesen utformas beror på översiktens frågeställning och vilken typ av studier som ingår – tillvägagångssättet för att lägga samman resultaten från de enskilda studierna kan variera. Studierna kan bland annat skilja sig vad gäller studiedesign, typ av data och teoretiska utgångspunkter.

Bearbetning och analys av data i denna översikt är av tematisk karaktär. De externa

forskarna och projektledaren diskuterade studiernas resultat ingående utifrån resultatextraktionerna. För att strukturera resultaten och forskarnas slutsatser placerade vi samtliga studier i en matris. Studierna sorterades efter tema, vilket gjorde det möjligt att gå vidare med att identifiera gemensamma resultat och slutsatser för studierna inom ett visst tema, eller i kombinationer av teman i en så kallad tematisk syntes.

Resultaten som är sammanställda kommer från både kvalitativa och kvantitativa studier och syntesen har karaktären av en mixed method, där resultatbeskrivningen följer en konfiguratativ logik. De enskilda studiernas resultat har fogats samman för att skapa en bild av helheten, i syfte att bidra med ny kunskap (Gough m.fl., 2017). Kvalitativa och kvantitativa studier är beskrivna på ett integrerat sätt. Översikten består av observationsstudier, intervjustudier, en fallstudie, randomiserade kontrollstudier (RCT), kvasi-experimentella studier där försöksdeltagarna inte har delats in slumpmässigt i försöks- respektive jämförelsegrupp, och även ett fåtal studier som av olika skäl saknar kontrollgrupp.

Det är viktigt att notera att översikten inte ger en heltäckande beskrivning av allt som har undersökts i studierna. Det kan finnas resultat i studierna som ligger utanför översiktens frågeställning och därmed inte beskrivs här. Som till exempel de resultat om task-repetition som har analyserats i studien av van de Guchte och kollegor (2016) men som inte beskrivits ingående i denna översikt. Vi belyser i stället de resultat som är relevanta i relation till översiktens frågeställning.

I diskussionen i kapitel 4 dras slutsatser från resultaten och vi gör kopplingar till andra studier på området som kan relateras till översiktens resultat. Vi diskuterar även i vilken utsträckning det går att generalisera från studierna.

## 5.8 Översiktens begränsningar

Översikten består av enbart 16 studier. Detta beror på de urvalskriterier som projektgruppen har att upp, det vill säga att enbart inkludera studier på svenska, engelska, norska och danska samt att exkludera studier som har undersökt undervisning i engelska. Det kan finnas andra studier som också hade kunnat ge bidrag om hur lärare kan skapa och utveckla undervisning som ger utrymme för mer muntlig kommunikation, men som på grund av snäva urvalskriterier inte har inkluderats. I översiktens inkluderade studier ingår endast en från Sverige, och det är även värt att nämna att majoriteten av studierna i översikten fokuserar på franska som skolämne. Men resultaten i översikten som handlar om undervisning av muntlig kommunikation anses vara överförbara på de olika moderna språken. Ett exempel som kommer från franskundervisningen kan vara relevant också för lärare i spanska eller tyska.

Det framkommer inte i studierna som ingår i översikten hur elevunderlaget ser ut, utöver att vissa studier rapporterar antal flickor respektive pojkar. Forskarna hade kunnat beskriva elevernas socioekonomisk bakgrund, deras olika modersmål eller om elever har funktionsnedsättningar.

Det finns kvalitetsbrister i underlaget, primärstudierna, särskilt brister i metod och vad gäller att följa god forskningssed. 9 av de 16 studierna brister i beskrivningen av hur deltagarna

har rekryterats, eller saknar information om elever har gett sitt samtycke till att delta i studien. Detta var dock inte något krav för att studien skulle inkluderas i översikten. I vissa studier som ingår i översikten jämförs grupper med få deltagare vilket gör att resultaten är osäkra. Vi beskriver därför i diskussionen översiktens och studiernas resultat i ljuset av andra studier på området. På så sätt ger vi läsaren en bild av forskningsläget i ett större sammanhang.



# Referenser

Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morpho-syntax. *Language Teaching Research*, 12(2), s. 183–210.

Aronsson, B. (2014). Prosody in the foreign language classroom, always present rarely practised? *Journal of Linguistics and Language teaching*, 5(2), s. 207–224.

Aronsson, B. (2020). A study of learner profiles in Spanish as a second language in a Swedish instructional setting: Writing versus speaking. *Journal of Linguistics and Language teaching*, 11(1), s. 69–90.

Aronsson, B. (2023). Language learning activities in the Spanish L2 classroom related to a task-based framework: What types are the most commonly occurring according to Swedish learners? *Language Teaching Research*, s. 1–27

Bardel, C., Erickson, G., & Österberg, R. (2019). Learning, teaching and assessment of second foreign languages in Swedish lower secondary school—dilemmas and prospects. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13(1), s. 7–26.

Bardel, C., Gyllstad, H., & Tholin, J. (2023). Research on foreign language learning, teaching, and assessment in Sweden 2012–2021. *Language teaching*, s. 1–38.

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? I P. Sundqvist, C. Waldmann, B. Straszer, & B. L. Egeland (red.), *Språk i skola, på fritid och i arbetsliv: Aktuella arenor för svensk forskning inom tillämpad språkvetenskap* (s. 55–78). ASLA:s skriftserie.

Brown, D. (2016). The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 20(4), s. 436–458.

Busto, E. S. (2010). Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. *Language learning*, 19, s. 245–253.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), s. 1–47.

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.

Christie, C. (2016). Speaking spontaneously in the modern foreign languages classroom: Tools for supporting successful target language conversation. *The Language Learning Journal*, 44(1), s. 74–89.

Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O., & Fey, M. E. (2015). The effi-

- cacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), s. 237–255.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian modern language review*, 57(3), s. 402–423.
- Crichton, H. (2009). ‘Value added’ modern languages teaching in the classroom: an investigation into how teachers’ use of classroom target language can aid pupils’ communication skills. *Language Learning Journal*, 37(1), s. 19–34.
- DeKeyser, R. M. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *The Modern Language Journal*, 77(4), s. 501–514.
- Dörnyei, Z., & Al-Hoorie, A. H. (2017). The motivational foundation of learning languages other than global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal*, 101(3), s. 455–468.
- Ellis, R. (2015). The importance of focus on form in communicative language teaching. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), s. 1–12.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), s. 339–368.
- Ellis, R., & Sheen, Y. (2006). Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), s. 575–600.
- Erickson, G., Bardel, C., Österberg, R., & Rosén, M. (2022). Attitudes and ambiguities—teachers’ views on second foreign language education in Swedish compulsory school. *LLE* 2, s. 157–233.
- Ericsson, E. (2023). *Experiences of Speaking with Conversational AI in Language Education*. [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Ericsson, E., & Hashemi, S. S. (2024). (Dis) Engagement and Usefulness. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 12(1), s. 43–69.
- Europaparlamentet. (2023). Faktablad om Europeiska unionen. *Språkpolitiken*.
- Europarådet. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Europarådet. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*.
- Europeiska kommissionen. (2024). eTwinning. European School Education Platform. <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning> [Hämtad oktober 2024]
- Fernández, S. S., & Andersen, H. L. (2019). Oral proficiency in second and third foreign languages in the Danish education system. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13(1), s. 49–67.

- Fox, R., Corretjer, O., & Webb, K. (2019). Benefits of foreign language learning and bilingualism: An analysis of published empirical research 2012–2019. *Foreign Language Annals*, 52(4), s. 699–726.
- Fuster, C., & Bardel, C. (2024). Translanguaging in Sweden: A critical review from an international perspective. *System*, 121, s. 103241.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews*. SAGE.
- Granfeldt, J., Erickson, G., Bardel, C., Sayehli, S., Ågren, M., & Österberg, R. (2023). Speaking French, German and Spanish in Swedish lower secondary school: A study on attained levels of proficiency. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 17(2), s. 91–121.
- Granfeldt, J., Sayehli, S., & Ågren, M. (2019). The context of second foreign languages in Swedish secondary schools: Results of a questionnaire to school leaders. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13(1), s. 27–48.
- 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), s. 127–146.
- Hahn, L. D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL quarterly*, 38(2), s. 201–223.
- Hancock, C. R., Adams, M. J., & Kissau, S. (2023). The relationship between proficiency-based instruction and student oral proficiency. *Foreign Language Annals*, 56(2), s. 280–298.
- Harris, R. (2001). *Rethinking writing*. London: Continuum.
- Henry, A. (2010). Contexts of possibility in simultaneous language learning: Using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 31(2), s. 149–162.
- Hirt, J., Nordhausen, T., Fuerst, T., Ewald, H., & Appenzeller-Herzog, C. (2024). Guidance on terminology, application, and reporting of citation searching: the TARCis statement. *bmj*, 385.
- Hülmbauer, C., Böhringer, H., & Seidlhofer, B. (2008). Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe*, 3(9), s. 25–36.
- Hyltenstam, K., & Österberg, R. (2010). Foreign language provision at secondary level in Sweden. *Sociolinguistica*, 24.
- Jeong, H., & DeKeyser, R. (2023). Development of automaticity in processing L2 collocations: The roles of L1 collocational knowledge and practice condition. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(4), s. 930–954.
- Kohn, K., & Hoffstaedter, P. (2017). Learner agency and non-native speaker identity in ped-

- agogical lingua franca conversations: Insights from intercultural telecollaboration in foreign language education. *Computer Assisted Language Learning*, 30(5), s. 351–367.
- Konzett-Firth, C. (2020). Co-adaptation processes in plenary teacher-student talk and the development of L2 interactional competence. *Classroom Discourse*, 11(3), s. 209–228.
- Konzett-Firth, C. (2023). On the development of interactional competence in L2 French: Changes over time in responsive turn beginnings in peer interactions. *Linguistics and Education*, 75, s. 101176.
- Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education Open*, s. 100174.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational research and evaluation*, 18(7), s. 655–670.
- Linell, P. (2005). *The written language bias in linguistics its nature, origins, and transformations*. Routledge.
- Linking Instruction and Student Experiences (LISE)*. Project webpage. (2017). <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/lise/index.html> [Hämtad augusti 2024]
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT journal*, 58(4), s. 319–326.
- Long, M. (1991). *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (Vol. 2). John Benjamins Publishing.
- Martinsen, R., Montgomery, C., & Willardson, V. (2017). The effectiveness of video-based shadowing and tracking pronunciation exercises for foreign language learners. *Foreign Language Annals*, 50(4), s. 661–680.
- Mifka-Profozic, N. (2022). Recasts versus clarification requests: The relevance of linguistic target, proficiency, and communicative ability. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(3), s. 855–882.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29(4), s. 578–596.
- Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. *Advances in research on language acquisition and teaching*, s. 39–49.
- Myles, F. (2017). Learning foreign languages in primary schools: is younger better?
- Peura, L., Mutta, M., & Johansson, M. (2023). Playing with pronunciation: a study on robot-assisted French pronunciation in a learning game. *Nordic Journal of Digital Literacy*(2), s. 100–115.

- Ramberg, M. H., & Bøhn, H. (2023). Oral skills and learner agency in the foreign language classroom. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11(1), s. 51–69.
- Rigol, M. B. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1.
- Rousse-Malpat, A., Koote, L., Steinkrauss, R., & Verspoor, M. (2024). Parlez-vous français? Effects of structure-based versus dynamic-usage-based approaches on oral proficiency. *Language Teaching Research*, 28(5), s. 1893–1917.
- Rousse-Malpat, A., & Verspoor, M. (2012). Measuring effectiveness in focus on form versus focus on meaning. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1(2), s. 263–276.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Utbildningsdepartementet.
- Skolforskningsinstitutet. (2018). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet – med fokus naturvetenskap*. Skolforskningsinstitutet.
- Skolinspektionen. (2010). *Moderna språk*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2022). Skolans arbete för kvalitet i undervisningen i moderna språk – Undervisning för kommunikativ förmåga. *Skolinspektionen*.
- Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk lärande, undervisning och bedömning (GERS)*. Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Skolverket.
- Skolverket. (2022a). Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2021/22. *Sveriges officiella statistik*. Skolverket.
- Skolverket. (2022b). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk – kinesiska – grundskolan*. Skolverket.
- Skolverket. (2022c). *Kommentarmaterial till ämnesplanerna i moderna språk och engelska: gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*. Skolverket.
- Skolverket. (2022d). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.
- Snoder, P. (2019). *L2 instruction and collocation learning: Classroom intervention research on input processing with L1 Swedish adolescent learners of English* [Doktorsavhandling]. Stockholm University.
- Stoltz, J. (2011). *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE: Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée* [Doktorsavhandling]. Linnaeus University Press.

- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* [Doktorsavhandling]. Karlstad University.
- Tholin, J. (2019). State control and governance of schooling and their effects on French, German, and Spanish learning in Swedish compulsory school, 1996–2011. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), s. 317–332.
- Tholin, J., & Lindqvist, A. (2009). *Språkval svenska/engelska på grundskolan: en genomlysning*. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Tochon, F. V. (2009). The key to global understanding: World languages education—why schools need to adapt. *Review of educational research*, 79(2), s. 650–681.
- Tornberg, U. (2020). *Språkdidaktik*. Gleerups.
- van de Guchte, M., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Bimmel, P. (2015). Learning new grammatical structures in task-based language learning: The effects of recasts and prompts. *The Modern Language Journal*, 99(2), s. 246–262.
- van de Guchte, M., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Bimmel, P. (2016). Focus on form through task repetition in TBLT. *Language Teaching Research*, 20(3), s. 300–320.
- Vetenskapsrådet. (2019). *Resultatdialog 2019*. Vetenskapsrådet.
- Vilå, X. L. (2018). Language teacher cognition and curriculum reform in Norway: oral skill development in the Spanish classroom. *Acta Didactica Norge*, 12(1), s. 12–25.
- Vold, E. T. (2022). Learner spoken output and teacher response in second versus foreign language classrooms. *Language Teaching Research*, s. 1–35.
- Vold, E. T., & Brkan, A. (2020). Classroom discourse in lower secondary French-as-a-foreign-language classes in Norway: Amounts and contexts of first and target language use. *System*, 93, s. 1–16.
- Vorobel, O. (2022). A systematic review of research on distance language teaching (2011–2020): Focus on methodology. *System*, 105, s. 102753.
- Yang, Y., & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), s. 235–263.
- Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 103(4), s. 763–781.



## Tidigare utgivning

*Klassrumsdialog i matematikundervisningen – matematiska samtal i helklass i grundskolan.* Systematisk översikt 2017:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-6-0.

*Digitala lärresurser i matematikundervisningen. Delrapport skola.* Systematisk översikt 2017:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-8-4.

*Digitala lärresurser i matematikundervisningen. Delrapport förskola.* Systematisk översikt 2017:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-9-1.

*Feedback i skrivundervisningen.* Systematisk översikt 2018:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-2-1.

*Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet – med fokus naturvetenskap.* Systematisk översikt 2018:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-4-5.

*Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan.* Systematisk översikt 2019:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-6-9.

*Läsförståelse och undervisning om lässtrategier.* Systematisk översikt 2019:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-8-3.

*Individanpassad vuxenutbildning – med fokus på digitala verktyg.* Systematisk översikt 2019:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-0-2.

*Laborationer i naturvetenskapsundervisningen.* Systematisk översikt 2020:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-2-6.

*En tillgänglig lärmiljö för alla i ämnet idrott och hälsa – med fokus på socialt samspel.* Systematisk översikt 2020:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-4-0.

*Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap.* Systematisk översikt 2020:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-6-4.

*Undersöka, utforska och lära naturvetenskap – undervisning i förskolan.* Systematisk översikt 2021:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-8-8.

*Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap.* Systematisk forskningssammanställning 2021:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-0-1.

*Meningsfull fritid, utveckling och lärande i fritidshem.* Systematisk forskningssammanställning 2021:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-7-0.

*Samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll – en kartläggning av undervisningsmöjligheter.* Systematisk forskningssammanställning 2022:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-4-9.

*Läxor och likvärdiga förutsättningar för lärande – lärares arbetssätt inför, under och efter läxan.* Systematisk forskningssammanställning 2022:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-7-0.

*Att lära demokrati – med fokus på lärares arbetssätt i undervisningen.* Systematisk forskningssammanställning 2022:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-9-4.

*Att stödja elevers lärande i musik – undervisning i grund- och gymnasieskolan.* Systematisk forskningssammanställning 2023:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-0-4.

*Historisk förståelse – undervisning i historia på högstadiet och i gymnasieskolan.* Systematisk forskningssammanställning 2023:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-2-8.

*Aktivt jämställdhetsarbete i undervisningen.* Systematisk forskningssammanställning 2024:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-4-2.

*Främja skrivkunskaper i de allra tidigaste skolåren.* Systematisk forskningssammanställning 2024:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-6-6.



