

Vilken roll spelar flerspråkighet och motivation för muntlig språkutveckling?

Alejandra Donoso, Linnéuniversitetet; Alastair Henry, Högskolan Väst;
Rakel Österberg, Stockholms universitet

Introduktion

[...] att kunna fler språk öppnar fler dörrar. Man är mindre begränsad. Men jag ser ju mig själv i framtiden, jag har den bilden om att jag är flerspråkig och jag har öppnat fler dörrar (Felicia, årskurs 8).

Man kan tillägna sig flerspråkighet i tidig barndom eller senare i livet, och i ett vanligt språkklassrum finns det ofta elever som i hemmiljön talar fler språk än målspråket och svenska. Vad innebär det att lära sig ytterligare språk i en sådan kontext? Hur kan jag som lärare arbeta med elevens motivation att lära sig språk? Hur kan vi arbeta med språk- och talängslan? Detta är frågor som den här texten söker utforska och stimulera till diskussion kring. Fenomenen 'flerspråkighet' och 'motivation' representerar varsitt forskningsfält som har många beröringspunkter och naturliga samband. Till följande två avsnitt: 1) Flerspråkighet och 2) Motivation, hör också två filmer som stämmer till eftertanke och diskussion om hur kunskaperna kan tillämpas av lärare och elever i undervisningen. Du som deltar i Språksprånget kan utmana de förgivettaganden som råder i din undervisning.

Mer konkret handlar det första avsnittet om hur läraren kan stimulera muntlig språkutveckling i flerspråkiga miljöer genom att göra medvetna val i sin undervisning. Flerspråkighetens positiva konsekvenser för lärande av språk samt motivation lyfts fram. När det gäller avsnittet om motivation inleds det med en beskrivning av två nära relaterade fenomen som är av betydelse för elevers muntliga språkutveckling: 'viljan att kommunicera' och dess motpol 'språk- och talängslan'. Därefter följer en presentation av begreppet 'språkliga självbilder', som är centralt för motivationsforskning inom språklärande, och texten förklarar hur elever kan skapa fantasifulla och bärande föreställningar om sig själva som framgångsrika språkanvändare. Slutligen diskuteras också betydelsen av olika konkurrerande språkliga självbilder samt hur en idealisk flerspråkig självbild kan stimuleras att växa fram.

Flerspråkighet

Vad innebär det egentligen att vara flerspråkig?

Hur pass bra behöver individen behärska sina språk för att kunna definieras som flerspråkig? Det är en fråga som länge funnits inom språkinlärningsforskningen. För att kunna svara på den har flera kriterier använts (se till exempel Skutnabb-Kangas, 1981). Exempel är 'ursprungskriteriet' som innebär att personen i fråga har vuxit upp med språken, och 'funktionskriteriet', det vill säga graden av behärskning av de aktuella språken. Relevant i undervisningssammanhang är för det första att lärandet av ett andra- eller tredjespråk äger rum när förstaspråket (modersmålet, L1) redan har etablerats, och för det andra att många elever har ett annat förstaspråk än svenska.

Lärare möter varje dag heterogena grupper av elever med olika L1 och olika grad av behärskning av det språk som undervisas. I ett och samma klassrum finns det elever som vuxit upp i olika typer av språkliga miljöer och har olika språkkunskaper och språkliga erfarenheter, det vill säga språkliga repertoarer. Vissa elever kommer från enspråkiga svenska miljöer, medan andra har varit i kontakt med ytterligare ett eller flera språk sedan tidig ålder. Språkkontakten kan i detta fall ha varit av olika karaktär: medan vissa elever kommer att ha haft tät kontakt med sitt L1 sedan födseln kommer andra att ha haft mindre kontakt med språket.

Elevernas språkmedvetenhet samt deras språkbehärskning varierar, både vad det gäller sitt L1, svenskan och de övriga språk som eleverna kan ha tillägnat sig före skolåldern. För den enskilda elevens språkinlärning yttrar sig detta i varierande kunskapsnivåer, skiftande attityder till språk och olika motivationsprofiler. Detta är något som många lärare vittnar om, inte minst eftersom detta kräver flexibilitet i lektionsplaneringen. Det flerspråkiga samhället ger med andra ord liv till debatten om undervisningsperspektiv och språkliga normer. Till vem riktar sig undervisningen? Vad ska vara normen: den enspråkiga eller flerspråkiga eleven? Hur ska läraren förklara de termer som eleven inte förstår i ämnet moderna språk? Undervisningen berikas kompetensmässigt, jämlikhetsmässigt och erkännandemässigt om läraren inte utgår från att alla elever har samma språkbehärskning i svenska utan också hänvisar till andra språk när olika språkliga användningar och kulturella företeelser ska förklaras. Det handlar om ett förhållningssätt där det flerspråkiga synsättet tydligt finns med när vi talar om språk.

Vad säger forskning om flerspråkighet och språkutveckling?

Abrahamsson definierar ett L1 som det språk [eller de språk] någon tillägnar sig först, genom att ha exponerats för detta/dessa genom föräldrar eller vårdnadshavare. Andraspråk (L2) är de språk individen lär sig efter att ha tillägnat sig ett L1, eller kort tid efter det att ett L1 har börjat etableras (Abrahamsson, 2009, s. 13). Flerspråkiga individer är antingen de som har lärt sig två eller flera språk samtidigt (simultan

tvåspråkighet¹) eller de som lärt sig ett eller flera andra språk efter att de tillägnat sig ett L1 (successiv tvåspråkighet). Att bli bra på alla de register som används i ett språk kan vara önskvärt men är inte nödvändigt för att definieras som två- eller flerspråkig; i verkligheten är man sällan lika bra på alla de språk man kan. Förstaspråket är en resurs som underlättar tillägnandet av andra språk, vilket leder till additiv två- eller flerspråkighet; i detta fall behöver inte förstaspråket påverkas negativt. Forskning har emellertid visat att L1 också kan försvagas (substraktiv två- eller flerspråkighet). Det sista gäller en stor grupp barn i dagens Sverige vars L1 inte utvecklas samtidigt som deras andraspråk, svenska, växer (Ganuza & Hedman, 2015; Hyltenstam & Österberg 2010). Barn som inte ges möjlighet att skolas in i sitt L1, genom att till exempel delta i modersmålsundervisning eller i undervisning av mer avancerade läs- och skrivkompetenser, riskerar tråkigt nog att inte enbart förlora ett viktigt redskap för själva tänkandet och identitetsuppbyggandet (Kondo-Brown, 2005), utan även, i viss mån, möjligheten att lära in andra skolämnen, vilket är något som ett flertal forskare hävdar (se exempelvis: Ganuza & Hedman, 2018). Med detta sagt är det tydligt att goda kunskaper i L1 också är viktiga för lärandet av moderna språk.

Det finns en rad studier som visar på fördelarna med att vara flerspråkig (Kroll & Dussias, 2017). Fördelarna har påvisats både hos yngre barn, vuxna och äldre människor. Hos de yngsta har flerspråkigheten visat sig ha en positiv inverkan på språkutvecklingen och även annan typ av lärande (Petitto et al., 2012). Hos de äldre kan flerspråkigheten vara ett skydd mot kognitiv försämring (Bialystok, Craik & Luk, 2012). Flerspråkigheten är inte ett isolerat fenomen: mer än hälften av jordens befolkning är flerspråkig (Håkansson, 2003, s. 9). Sveriges situation är i denna mening inte ett undantag, utan ”det är ett faktum att dagens samhälle *är* flerspråkigt, något som är en ofrånkomlig följd av historiska politiska skeenden samt av den aktuella migrationen, internationaliseringen och globaliseringen” (Hyltenstam & Milani, 2012, s. 19). Dessvärre, och trots alla dess positiva aspekter, anses flerspråkigheten många gånger vara ett problemområde när den egentligen borde utgöra en resurs (Hyltenstam & Milani, 2012; Jonsson, 2013). García, Skutnabb-Kangas och Torres-Guzmán (2006, s. 10) går ännu längre och betonar till exempel att “(...) those of us whose life experience - often, not schools- has made us bilingual or multilingual also have multiple ways of

¹ Termen tvåspråkig används när en individ har en simultan eller successiv tvåspråkighet. Dessa individer är flerspråkiga. Tvåspråkighet och flerspråkighet avser användningen av två eller fler språk. I denna text görs ingen större skillnad på dessa termer.

using our languages to voice an alternative worldview and a critical perspective”. Dessa perspektiv är viktiga för undervisning i språk.

Lärarens förhållningssätt

I Sverige har undervisningen i moderna språk länge anpassats till en svensktalande enspråkig målgrupp, vilket har ansetts missgynna flerspråkiga individer (Axelsson, 2013) och språkinläringen överhuvudtaget (Ganuza & Hedman, 2018). Enligt Gunnarsson et al. (2015, s. 2), är de flerspråkigas kompetens en tillgång snarare än ett hinder för lärandet av språk. Forskningsresultat tyder på att flerspråkiga individer använder sig av hela sin språkliga repertoar när de uttrycker sig på ett L2. Det innebär att eleven i praktiken väljer ut de ord och koncept den behärskar på sina olika språk för att kunna uttrycka sig och förstå. Denna aktivitet, *translanguaging*, eller transspråkande på svenska (Blackledge & Creese, 2010; García, 2009; Svensson, 2017), har visat sig vara en viktig faktor för att skapa en positiv inställning till den flerspråkiga identiteten och en optimal utveckling av flerspråkigheten. I till exempel en studie av Torpsten och Svensson (2017) visas att denna positiva inställning kan förstärkas eller försvagas av både lärarnas och föräldrarnas attityder till att vara flerspråkig. Man konstaterade att det finns ett starkt samband mellan språkutvecklingen och tilliten till den egna språkbehärskningen. Enligt författarna tyder studiens resultat även på att transspråkande i undervisningen resulterar i att studenterna mer effektivt lär in faktakunskaper. Skolans roll blir på så sätt väsentlig inte bara i skapandet av språkligt kompetenta individer, utan även av individer som lyckas i alla sina skolämnen.

Sammanfattningsvis behöver flerspråkighet inte vara ett hinder för ytterligare lärande av språk utan kan vara en tillgång. Genom att utforma undervisningen utifrån ett flerspråkigt perspektiv kan alla elever identifiera sig och inse betydelsen av sin flerspråkiga bakgrund och sin framtid som än mer flerspråkiga. En positiv syn kan upparbetas exempelvis genom att tala om de olika L1 som finns i klassrummet samt att ge utrymme till att använda sig av dessa för att reflektera över olika fenomen eller öka intresset för undervisningens innehåll.

Motivation

Att tala för att lära i stället för att lära sig att tala: några nyckelbegrepp

För att lära sig att tala på ett annat språk är det nödvändigt att använda språket i kommunikation med andra människor. “Talking to learn” är med andra ord helt nödvändigt för att kunna “learn to talk” (Gregersen & MacIntyre, 2014). Därför är elevens vilja och önskan att kommunicera på målspråket när tillfälle ges av central betydelse för den muntliga språkutvecklingen. Eleven aktualiserar denna önskan genom att ta tillvara på de tillfällen för målspråkskommunikation som finns både i och utanför

klassrummet. De flesta personer känner sig dock betydligt mindre bekväma och trygga när de talar på ett annat språk än sitt modersmål. 'Viljan att kommunicera' – eller på engelska *Willingness to Communicate*, WTC – är det begrepp som används i språkinlärningsforskning för att beskriva hur individen förhåller sig till de tillfällen som ges till muntlig interaktion på målspråket. WTC är en följd av motivation; utan motivation att lära sig målspråket är det knappast troligt att man ger sig in i kommunikation. Viljan att kommunicera är även i hög grad situationsbunden. Därför kan WTC förklaras som en ständig beredskap, "a state of current communicative readiness", ett tillstånd som kan skifta från en tidsperiod till en annan (MacIntyre, 2007).

Vid sidan av motivation bör också några andra faktorer av betydelse för WTC nämnas. Personens språkliga självförtroende (*linguistic self-confidence*) och uppfattning om sin egen språkliga kompetens och kapacitet att interagera (*linguistic self-efficacy*) samt graden av språk- och talängslan (*language anxiety*) påverkar viljan att kommunicera på ett annat språk. Forskningen visar att motiverade personer som är positiva till att engagera sig i muntlig interaktion (det vill säga med hög grad av WTC) får fler möjligheter till språkanvändning och som en konsekvens även en bättre språkutveckling (MacIntyre et al., 1998). Eftersom elevernas motivation och självbilder spelar en tydlig roll för språkutveckling kommer fokus i nedanstående text att ligga på hur dessa kan utvecklas.

WTC handlar om situationer där möjligheter till målspråksanvändning finns, och de faktorer som påverkar hur interaktionen sker. Centralt för att förstå en inlärares vilja att kommunicera i en särskild situation är idén att det vid samtliga kommunikationstillfällen alltid kommer att finnas en brytpunkt, en så kallad 'tipping point', där samspelet mellan individuella och sociala faktorer gör att personen antingen bestämmer sig för att ge sig in i interaktionen på ett mer eller mindre helhjärtat sätt, eller bestämmer sig för att avvakta. Som MacIntyre (2007) förklarar, kan beslutet om att delta i en interaktion i situationer där kommunikation sker på målspråket ofta innebära en ambivalens. Det är denna ambivalens som fångas av WTC. Både i och utanför undervisningen rör WTC frågor såsom 'ska jag räcka upp handen och svara på en fråga?' eller 'ska jag komma med ett inlägg i samtalet eller ska jag avvakta?' (MacIntyre, 2007).

Att WTC och motivation har en hög grad av samvariation bekräftades i en metastudie som innehåller 64 studier publicerade mellan 2000 och 2014 (Elahi, Khajavy, MacIntyre & Taherian, 2019). Samvariation är ett statistiskt begrepp som beskriver i vilken grad som olika fenomen förekommer tillsammans. Medan de allra flesta studier kring WTC och motivation har skett i sammanhang där engelska varit målspråket, undersökte Bernales (2016), i en studie från USA, hur motivation kunde påverka elevers vilja att under lektioner kommunicera på tyska. Hennes studie visade att för vissa av eleverna påverkades valet att kommunicera på tyska av en strävan att kunna uppnå en idealisk

språklig självbild (*Ideal L2 Self*), vilket resulterade i att eleverna antog utmaningar och aktivt sökte efter möjligheter att använda språket i muntlig interaktion. Att språkliga självbilder och WTC är nära relaterade bekräftas även av forskning från Japan (Yashima, 2019). I likhet med studenter i många andra asiatiska länder, har japanska studenter som lär sig engelska ofta ingen användning för språket utanför undervisningen, en situation som inte är helt olik den för de moderna språken i Sverige. I situationer där studenter inte möter målspråket i naturliga sammanhang blir de övningar där studenter får möjlighet att skapa framtidsinriktade självbilder helt nödvändiga i skapandet av en positiv spiral där WTC och motivation berikar varandra. Munezane (2015) visade till exempel hur studenters vilja att delta i muntlig interaktion tydligt ökade då de först fick identifiera personliga mål för sin språkinläring samt möjlighet att kunna öva på att skapa idealiska språkliga självbilder.

Vad säger forskning om motivation och språkutveckling?

En vanlig uppfattning inom språkinlärningsforskning är att elevers motivation för att lära sig språk skiljer sig från deras motivation för att lära sig i andra ämnen. Att lära sig språk har en utpräglad social och interaktiv dimension där människor samspelar med varandra (Williams, 1994, s. 77). Språkkunskaper innebär mycket mer än att kunna tillämpa ett grammatiskt regelsystem eller att förstå olika texttyper eftersom det också handlar om att delta i muntlig interaktion i sociala sammanhang. Som forskningen länge har visat (Dörnyei & Ushioda, 2011; Lee & Oyserman, 2009) växer motivationen för att lära sig språk om eleven kan identifiera sig med andra målspråksanvändare. Denna förändring av den egna identiteten och självbilden är särskilt viktig och kan sägas vara kännetecknande för motivationen att lära sig språk (Williams, 1994, s. 77).

Förmågan att förändra den egna självbilden när man lär sig ett språk är grundläggande för att förstå de mest tongivande motivationsteorierna inom fältet språkinläring. Något av det mest grundläggande för motivationsteorierna inom fältet språkinläring rör förmågan att förändra den egna självbilden när man lär sig ett språk. Det finns två teoribildningar som dominerar. Den första handlar om den 'integrativa motivationen' som är viktig för lärandet av ett andraspråk som talas i det omgivande samhället (Gardner, 1979), till exempel franska i Kanada. Den integrativa motivationen är en förmåga och vilja från individens sida att identifiera sig med och närma sig andra målspråksanvändare. När det gäller språk som inte talas i den direkta omgivningen, som till exempel franska, spanska, tyska i skolämnet moderna språk i Sverige, pekar forskningen på vikten av att eleven istället har eller kan utveckla förmågan att kunna föreställa sig själv som någon som i framtiden kommer att använda målspråket.

Dörnyei (2009) har utvecklat den andra – och i det här sammanhanget viktigaste – teoribildningen, där motivationen kommer från det som kallas för '*the Ideal L2 Self*'. Detta är en framtidsinriktad självbild som Dörnyei menar kan utvecklas av eleven.

Elevens motivation ökar när avståndet mellan den egna självbilden och den eftersträlvade målspråkstalande självbilden minskar. Förklarat på ett enklare sätt handlar det om att eleven kan föreställa sig som målspråksanvändare och längta efter att använda språket. Motivationen växer när avståndet till denna önskade bild upplevs som frustrerande och besvärande. Eleven vill helt enkelt korta ned avståndet och skynda på sitt eget lärande.

För att kunna skapa motivation behöver framtidsinriktade självbilder vara realistiska och robusta. Det räcker inte med diffusa och vaga bilder av situationer som eventuellt kommer att äga rum i framtiden. Framtidsinriktade självbilder som är effektiva upplevs som verkliga och konstrueras utifrån personliga erfarenheter och upplevelser (Markus & Nurius, 1986). Problemet för elever som läser ett modernt språk är att språket sällan erfars i autentiska kommunikativa sammanhang som är vanliga utanför undervisningen, till exempel möten med filmer och musik i vardagen och målspråksmedierade miljöer på nätet.

I storskaliga studier, både enkätbaserade och även mindre interventionsstudier, har det alltså visat sig att framtidsinriktade språkliga självbilder kan ha en positiv påverkan på elevers motivation (Csizér & Magid, 2014; Rocher Hahlin, 2014). Det är dock långt ifrån självklart att elever utvecklar eller upprätthåller motivationen att lära sig franska, spanska eller tyska, även om de skulle arbeta med sin egen självbild. För svenska elever är målspråket alltid **minst** ett tredjespråk, och i många fall ett fjärde eller även ett femte språk. Denna situation innebär att bilden av en själv som till exempel spansktalande inte är den **enda** språkliga självbild som aktiveras. Eleven har också till exempel föreställningar som rör vem eleven är och vem den kommer att bli som en **engelsktalande** person. Självbildernas samexistens är antingen harmoniska eller i konflikt med varandra, vilket kan leda till negativa konsekvenser för den svagare självbilden. I ett antal studier med svenska elever som läser moderna språk har Henry (2010, 2011, 2014 & 2017) belyst denna kamp mellan starka och svaga självbilder. När eleven jämför kommunikation på engelska med exempelvis spanska kan detta skapa destruktiva föreställningar om hur svårt det är att lära sig spanska. Över tid finns det risk för att dessa situationer bildar ett negativt mönster. Förenklat man kan säga att den spansktalande självbilden systematiskt försvagas i mötet med sin engelsktalande motpart. Eleven accepterar att det finns ett glapp eller avstånd mellan den aktuella självbilden och den framtidsinriktade självbilden och upplever inte detta som frustrerande utan snarare som normalt. Motivationen att lära sig upphör därför. I detta fall nöjer sig eleven med att kunna engelska.

Det går att hjälpa eleven att förstärka en självbild genom att visa hur de olika språken i elevens repertoar faktiskt kan berika varandra. I sådana situationer kompletterar två språkliga självbilder varandra och bildar gemensamt en ny 'idealisk flerspråkig

självbild'. Eleven utvecklar en uppfattning av sig själv som flerspråkig. I en studie där man undersökte hur en idealisk flerspråkig självbild kan formas och utvecklas bland elever i årskurserna 7, 8 och 9 i två skolor kunde Henry & Thorsen (2017) visa hur en flerspråkig självbild kunde förstärka motivationen att läsa moderna språk.

Men hur ser egentligen en idealisk flerspråkig självbild ut? En tyskkalande självbild skulle för många elever handla om tydliga föreställningar om en själv i muntlig interaktion med tysktalande personer i sociala situationer (till exempel ett samtal med målspråkstalande kompisar på ett kafé i Berlin eller Wien). En idealisk flerspråkig självbild är för det mesta mer abstrakt och diffus. Henry (2017) konstaterade i en studie att grundskoleeleverna som deltog var positiva till att lära sig flera språk. De uttryckte en önskan om förståelse och empati för andra, och strävade efter en öppenhet mot världen. När de fick frågan om hur de såg sig själva som flerspråkiga individer i framtiden beskrev dessa elever känslan av att vara öppna och obehindrade. De gav med andra ord uttryck för en flerspråkig identitet. Här kommer några citat från eleverna som förtydligar detta:

Alltså att kunna massa språk, det är ändå en känsla av att man är inte bara precis som bara inuti sin lilla box, man öppnar sig och går ut och utforskar, liksom. Det är en känsla av att, vad kan man säga? Expandera sitt sinne på något sätt. (Daniel, årskurs 9)

Desto fler språk man kan, desto fler... alltså, kanske om man kan flera språk, så kanske man känner sig mer som en social människa... man kanske känner sig mer social. Men samtidigt så är det ju liksom, om jag kan att ... jag känner mig som en annan människa. (Gino, årskurs 9)

Det känns mäktigt, alltså det känns bra att kunna flera, eller det är inte bara känslan av att kunna flera språk, utan att kunna känna att man har något gemensamt med någon annan. (Sophie, årskurs 9)

Intressant i sammanhanget är att för vissa elever var själva språket de läste av mindre betydelse. Det viktigaste var istället att kunna tala flera språk:

Så jag tror att det spelar inte så stor roll vilka språk jag talar. Visst vill jag prata dem på ett bra sätt. Men jag vill också kunna prata flera språk. (Carmen, årskurs 8)

Att träna på självbilder

Mycket tyder på att vad lärare och elever behöver arbeta tillsammans med är förhållningssätt till språket och till en framväxande målspråkstalande identitet snarare än särskilda metoder. Förhållningssätt kan läras ut genom att arbeta med olika föreställningar och idéer om vad språkkunskaper leder till. Att arbeta med muntlig interaktion förutsätter därför att man som lärare arbetar med elevers attityder,

föreställningar och uppfattningar om sig själva och världen. Genom att ha kunskap om forskning i motivationsprocesser och flerspråkiga identiteter kan läraren utforma uppgifter som gör att eleven ser nytta här och nu av att lära sig andra språk.

Läraren kan i undervisningen arbeta med utforskandet av både mål- och flerspråkiga identiteter. Det är därför viktigt att eleverna får möjligheter att laborera med olika språkliga självbilder och skapa mentala föreställningar av situationer där språket används. Detta kräver både stöd av multimodala resurser,² och att läraren uppmuntrar sina elever att i högsta möjliga grad använda sig av sin fantasi i skapandet av framtidsinriktade språkliga identiteter. För att detta ska få effekt bör utforskandet av självbilder ske regelbundet, i berättande form, både i samtal (interaktion) och i muntlig och skriftlig produktion. Här följer några förslag på områden som eleven kan utgå ifrån för att skapa sina egna mentala språkliga bilder och på det sättet stärka sin flerspråkiga självbild inför framtiden:

- **Platser** och sociala sammanhang där eleven kan föreställa sig att i framtiden vara och verka i som målspråkanvändare och som en flerspråkig person.
- **Känslor** som man kan föreställa sig att ha i samband med samtal på målspråket i framtiden och i samband med föreställningen av att fritt kunna byta mellan språk i flerspråkiga samtal.
- **Personer** – verkliga och på låtsas – som eleven förknippar med målspråket och flerspråkighet. Här passar även beskrivningar av den person eleven själv vill vara i framtiden som såväl målspråksanvändare som flerspråkig.
- **Möjligheter** som uppstår när man blir en flerspråkig målspråksanvändare och **fördelarna** som förvärras på ett personligt plan.

Avslutning

Sammanfattningsvis kan konstateras att språkutveckling uppstår i sociala sammanhang där elever vill och vågar använda sig av målspråket. Lärare i språk kan med fördel synliggöra ett flerspråkigt förhållningssätt genom att tala om den stora variationen i

² Multimodala resurser innebär att olika teckensystem används tillsammans för att skapa mening, till exempel text, bild, gester, symboler, färger och ljud.

elevers språkliga repertoarer och föreställningar om språk. På så sätt skapas också positiva självbilder av flerspråkighet som något som öppnar dörrar och möjligheter.

För det flerspråkiga klassrummet innebär detta att läraren kan anpassa undervisningen till olika individers behov genom att undvika att använda svenska som enda referenspunkt och att använda målspråket i undervisningen så långt det är möjligt. Till exempel så kan läraren fråga en elev om hur den skulle uttrycka dåtid på persiska. Genom att uppmärksamma de förstaspråk som finns representerade, och även andra språk som används, stärks det språkliga självförtroendet hos eleverna.

Motivationen växer när eleverna ges möjlighet att utveckla positiva självbilder när de använder sina språkkunskaper. Föreställningarna kan handla om positiva bilder av ett specifikt språk eller förtjänsten av flerspråkiga färdigheter generellt. Egenskaper som utvecklas som en följd av att vara flerspråkig är en viktig komponent i detta.

Vilja att kommunicera samt språk- och talängslan är fenomen som ligger nära motivationsbegreppet och som påverkar språkutvecklingen. Språk- och talängslan är mycket vanligt och det är därför bra att ha strategier som syftar till att dämpa dessa genom att öka det språkliga självförtroendet hos eleven. Att ofta använda målspråket kan bidra till att dämpa språk- och talängslan. Allt detta bidrar till att främja flerspråkighet och motivation.

Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2 uppl., s. 547-568). Lund: Studentlitteratur.
- Bernales, C. (2016). Towards a comprehensive concept of willingness to communicate: Learners' predicted and self-reported participation in the foreign language classroom. *System*, 56, s. 1–12.
- Bialystok, E., Craik, F. I. & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), s. 240–250.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. New York: Continuum.
- Csizér, K. & Magid, M. (2014). *The impact of the self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. I: Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 9–42). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Elahi, M., Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. & Taherian, T. (2019). A meta-analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(6), s. 1241–1267.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother-tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), s. 125–139.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg – modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nordand*, 13(1), 4–22. Hämtad 2018-08-13 från <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2018-01-01>.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. I: T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohany & M. Panda (red.), *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, s. 140–158.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzmán, M. E. (red.). (2006). *Imagining multilingual schools: Language in education and glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. I: H. Giles & R. St. Clair. (red.), *Language and social psychology* (s. 193–229). Oxford: Blackwell.
- Gregersen, T. & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gunnarsson, T., Housen, A., van de Weijer, J. & Källkvist, M. (2015). Multilingual students' self-reported use of their language repertoires when writing in English. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9(1), s. 1–21.
- 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 Multicultural and Multilingual Development*, 31(2), s. 149–162.
- Henry, A. (2011). Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), s. 235–255.
- Henry, A. (2014). The motivational effects of crosslinguistic awareness: Developing third language pedagogies to address the negative impact of the L2 on the L3 self-concept. *Innovation in Language Teaching and Learning*, 8(1), s. 1–19.
- Henry, A. (2017). L2 Motivation and multilingual identities. *Modern Language Journal* 101(3), s. 548–565.
- Henry, A. & Thorsen, C. (2017). The ideal multilingual self: Validity, influences on motivation, and role in a multilingual education. *International Journal of Multilingualism*. Hämtad 2018-08-20 från <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1411916>.
- Hyltenstam, K. & Milani, T. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: M. Axelsson, K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2012). Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 17–152.
- Hyltenstam, K. & Österberg, R. (2010). Foreign language provision at secondary level in Sweden. *Sociolinguistica* 24, s. 85–100.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, C. (2013). Translanguaging and multilingual literacies: Diary-based case studies of adolescents in an international school. *International Journal of the Sociology of Language*, 2013(224), s. 85–117. Hämtad 2018-08-17 från <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0057>.

- Kondo-Brown, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *Modern Language Journal*, 89(4), s. 563–581.
- Kroll, J. & Dussias, P. (2017). The benefits of multilingualism to the personal and professional development of residents of the US. *Foreign Language Annals*, 50(2), s. 248–259.
- Lee, S. J. & Oyserman, D. (2009). Possible selves theory. I: E. Anderman & L. Anderman (red.), *Psychology of classroom learning: An encyclopedia* (s. 12–31). Detroit: Macmillan Reference/Gale.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), s. 564–576.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in an L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), s. 545–562.
- Markus, H. R. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), s. 954–969.
- Munezane, Y. (2015). Enhancing willingness to communicate: Relative effects of visualization and goal setting. *Modern Language Journal*, 99(1), s. 175–191.
- Petitto, L. A., Berens, M. S., Kovelman, I., Dubins, M. H., Jasinska, K. & Shalinsky, M. (2012). The "perceptual wedge hypothesis" as the basis for bilingual babies' phonetic processing advantage: New insights from fNIRS brain imaging. *Brain and Language*, 121(2), s. 130–143.
- Rocher Hahlin, C. (2014). Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de visualisation? : Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois. Licentiatuppsats. Hämtad 2018-08-20 från <http://portal.research.lu.se/ws/files/5315455/8229350.pdf>
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet* (1. uppl.). Lund: Liber Läromedel.
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori* (1. uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Torpsten, A. C. & Svensson, G. (2017). *Translanguaging space and bilingual development in the Swedish school*. Presenterad vid Translanguaging – researchers and practitioners in dialogue, Örebro University, Sweden, 28–29 March, 2017. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-62770>.

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11(2), s. 77–84.

Yashima, T. (2019). L2 motivation and willingness to communicate. I: M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (red.), *Palgrave handbook of motivation for language learning* (s. 203–223). Houndmills: Palgrave Macmillan.