

## Målspråket i undervisningen: en nyckel till receptionsträning

Nicolas Manuguerra och Débora Rottenberg, Uppsala universitet

### Inledning

Träning i receptiva färdigheter, att läsa och lyssna, förutsätter att eleverna ofta och i hög utsträckning kommer i kontakt med målspråket. Allt målspråk som elever kommer i kontakt med benämns i litteraturen *input*. Forskning är ense om att ingen språkinläring kan äga rum utan *input* på målspråket (VanPatten & Williams, 2014).

En viktig källa till *input* redan i början av lärandet av ett nytt språk är läsning. Oavsett om elever läser i tryckta läroböcker eller om läraren använder multimodala plattformar, som kombinerar flera teckensystem såsom bilder, ljud, skisser och kartor, för att öka elevernas kontakt med målspråket och stödja deras förståelse, utgör läsningen en central del av receptionsträningen. Läsningen är ett effektivt sätt att möta nya ord och utveckla sitt ordförråd. Att erbjuda eleverna en regelbunden kontakt med skrivet språk bidrar till att utveckla en ”allsidig kommunikativ förmåga” (Skolverket, 2022, 2025a, 2025b, 2025c, 2025d).

Den *input*källa som vi i denna text kommer att fokusera på är lärarens muntliga användning av målspråket i undervisningen. Att läraren kommunicerar på målspråket är oerhört viktigt för arbetet med receptiva (och produktiva) färdigheter. Enligt *input*hypotesen (Krashen, 1985) måste *input*en vara begriplig för att på bästa sätt bidra till lärande. Det betyder inte att eleverna behöver förstå 100 % av det som läraren säger; helst ska *input*en ligga på en lite högre svårighetsnivå än den nivå som den enskilda eleven behärskar för att bidra till lärande (Krashen, 1985).

I den här texten diskuterar vi fördelarna med att använda målspråket så mycket som möjligt i undervisningen och vi presenterar konkreta verktyg för att kunna göra det på ett medvetet och effektivt sätt. Allra först tar vi upp vikten av att etablera en trygg klassrumskultur som gynnar elevernas reception och den allmänna språkinläringen. Vidare presenterar vi några idéer som bidrar till att göra målspråksanvändning hos läraren till ett naturligt inslag i undervisningen.

## Klassrumskultur: trygghet som förutsättning för förståelse och lärande

Trots att mycket av det som påverkar klassrumskulturen kan te sig självklart för många lärare, har vi valt att ta upp detta i texten dels för att skapa ett underlag för diskussion i kollegiet, dels för att synliggöra vad man explicit kan ta upp med eleverna som en del i att skapa trygghet i undervisningssituationen. För att skapa en trygg klassrumskultur är det viktigt att ta hänsyn till undervisningens ramfaktorer, till exempel antal undervisningstimmar, gruppstorlek eller lektionens schemaposition, men även normer och attityder i undervisningssammanhanget är betydelsefulla. Dessa påverkar elevens lärande och hur hen tar emot, tolkar och processar lärarens tal på målspråket. Rädslan att inte förstå kan skapa stor osäkerhet, i synnerhet hos elever som inte är vana vid att läraren ofta använder målspråket i sin undervisning. Även som vuxen kan man uppleva hur alla dessa känslor överväldigar en när man prövar sina vingar på ett främmande språk.

Den amerikanske psyko- och sociolingvisten James Gee (2008) bekräftar att den kognitiva processen påverkas av en mängd sociala, kulturella och emotionella processer. Tillsammans med andra forskare hävdar han att en enskild situation som hotar elevens självbild, som exempelvis att missförstå, uttala fel eller göra bort sig inför sina kamrater, kan skapa ett starkt inre motstånd mot att lära sig. Forskare i andraspråksinläring kallar detta fenomen ”det affektiva filtret” (Dulay et al., 1982; Krashen, 1982). De hävdar att om eleven upplever ett starkt hot mot sin självbild, skapas ett filter mellan *inputen* och hjärnans processande av informationen. Om den sociala/emotionella risken däremot uppfattas som låg, kan inflödet lättare ”gå in i huvudet” (Gee, 2008). Att arbeta för att etablera en trygg klassrumskultur fri från ”självbildshot” kan alltså göra stor skillnad. I stället för att en elev utan vidare ansträngning tänker (och säger) ”jag fattar ingenting” (högt filter), kan hen acceptera lärarens användning av målspråk och ge sig själv flera chanser att faktiskt förstå lärarens tal eller annan *input* (lågt filter).

### Att etablera en trygg klassrumskultur

Att skapa en trygg och tillåtande klassrumskultur som gynnar reception och produktion av målspråket innebär att definiera normer och regler som gäller både eleverna och läraren. Att tillsammans med eleverna prata om hur språklärande fungerar kan vara ett sätt att motivera målspråksanvändning. Läraren kan med fördel jämföra hur det är att lära sig engelska som eleverna varit i kontakt med sedan de var små, detta för att illustrera behovet av *input*. Förstår eleverna meningen med att läraren använder mycket målspråk blir det lättare att acceptera, försöka förstå och våga ställa frågor när något är otydligt.

När läraren reflekterar över undervisningssituationens normer och förväntningar behöver hen ta hänsyn till elevernas förhoppningar och rädslor i kontakt med

målspråket. Läraren kan börja med att låta eleverna svara på några frågor, i grupp eller anonymt, för att tydliggöra vad dessa känslor grundar sig i. Sedan kan hen utgå från deras svar för att etablera vissa ramar eller regler för en trygg undervisning på målspråket. Några första förslag på åtgärder för att öka elevers trygghet i kontakt med det talade målspråket är att:

- använda strategier för att underlätta förståelsen: läraren diskuterar kontinuerligt med elevgruppen kring olika sätt att göra sitt tal på målspråket mer begripligt (se nedan för strategier och under rubriken ”Vägar till genuin kommunikation”).
- göra tydligt, i både ord och handling, att det är en självklar del av att lära sig ett språk att inte förstå eller att missförstå. Det kan vara inspirerande och lugnande om läraren berättar för eleverna vilka svårigheter hen själv hade eller fortfarande har med reception av målspråket – eller med något annat språk, kanske även svenska, om läraren inte har det som modersmål – till exempel i vissa specifika situationer (telefonsamtal, samtal i högljudda miljöer, konversationer där folk pratar i munnen på varandra, och så vidare).
- erbjuda behovsanpassat stöttningmaterial till den enskilda eleven eller till elevgruppen (se nedan) för att underlätta förståelsen.
- kontrollera förståelsen regelbundet med *comprehension checks*. Detta innebär att läraren, på olika sätt, försäkrar sig om att alla i gruppen har förstått vad som sagts på målspråket. Efter att på målspråket ha presenterat en uppgift eller givit en förklaring, kan läraren exempelvis be eleverna att blunda och signalera i vilken grad hen förstår genom att visa tummen upp eller ner – eller alla positioner däremellan (E. Beckvid, personlig kommunikation, 26 oktober 2020).
- presentera olika återkopplingsverktyg, till exempel *exit tickets*, vars syfte är, genom anonyma svar på frågor som rör till exempel ett visst moment av en lektion där läraren använde målspråket, att säkerställa att nivån på *inputen* och stöttningen för förståelsen är anpassade till elevgruppen.
- föregå med gott exempel och själv göra saker som kan kännas skrämmande inför eller tillsammans med eleverna. Varför inte till exempel bjuda in en kollega som undervisar i ett annat modernt språk som eleverna får prova på under en lektion, och tillsammans med elevgruppen själv vara elev under denna lektion?
- ingripa systematiskt vid hånfulla eller respektlösa beteenden och påminna om vilka regler som gäller i klassrummet och i skolsammanhang.

Detta är bara några förslag för att påverka klassrumskulturen till att bli en gynnsam miljö för både reception och produktion av målspråket (se Hellqvist & Manuguerra, 2021). Medveten placering av eleverna, parindelningar samt grupp sammansättningar vid övningar är andra effektiva medel för att etablera en trygg klassrumskultur, sänka det

affektiva filtret hos eleverna och gynna det allmänna lärandet. En atmosfär präglad av tillit är dessutom nödvändig för att ge eleverna utrymme att be om hjälp, förtydligande eller bekräftelse (Macaro, 1997, s. 105). Det kan också vara mindre hotfullt att ta emot korrigerande *feedback* i en trygg miljö.

Lärarens attityd till den egna målspråksanvändningen är en viktig pusselbit i etableringen av en trygg och tillåtande klassrumskultur. Att hen konsekvent använder målspråket för att kommunicera med eleverna har en starkt normerande kraft. Ibland kan det te sig lätt att systematiskt översätta till svenska det som man just har sagt på målspråket. Om eleverna vänjer sig vid att det kommer en svensk översättning uppmärksammar de kanske inte det som sägs på målspråket. Det finns dock fördelar med att försöka stanna i målspråket trots att eleverna inte alltid förstår allt som sägs. I nästa avsnitt behandlar vi några av dessa fördelar.

## Vägar till genuin kommunikation

Kommunikationen i undervisningssammanhang består av två olika slags språk: klassrumsspråk och topikspråk. Med klassrumsspråk menar vi det språk som refererar till exempelvis relationer, aktiviteter och regler, som bara förekommer här och nu i undervisningssituationen, exempelvis att läraren instruerar, att en elev ber om lov för att lämna klassrummet eller att hen ställer en fråga eller svarar på en. Topikspråket är det språk som inte är specifikt för skolan utan som används i situationer som eleven kan möta i områden och sammanhang där målspråket används. Det handlar om den typ av kommunikation där interaktionen sker som i situationer utanför undervisningen, som exempelvis att beställa mat på restaurang (Macaro, 1997, s. 64–65).

Dessa två typer av kommunikation är lika viktiga för språkinläring. Båda ger möjlighet till träning inför eventuella framtida kommunikationssituationer, vilket innebär att klassrumsspråk har potential att med tiden bli en del av topikspråket. Detta är en viktig anledning till att göra målspråket till klassrumsspråk, vilket är fokus för den här texten.

För att kunna använda målspråket som klassrumsspråk behöver vi skapa förutsättningar för att det ska bli ett användbart verktyg för meningsutbyte i de flesta undervisningssituationer och för det som vi här kallar för genuin kommunikation, det vill säga för informationsutbyten där det finns ett verkligt behov för talaren av att ge den information hen vill kommunicera och för lyssnaren att förstå talarens budskap.

För att utveckla ett klassrumsspråk på målspråket börjar många lärare med att anpassa undervisningsmiljön. Inledningsvis kan eleverna behöva mycket stöttning för att känna

sig bekväma i en sådan miljö. Med stöttning menas den hjälp och vägledning som kännetecknar samspelet mellan en nybörjare och en expert.<sup>1</sup>

Många lärare har planscher på väggen som en typ av stöttning av både lingvistisk och icke-lingvistisk karaktär. Det kan vara både ord och bilder som betecknar olika föremål i klassrummet: *la fenêtre* (fönstret), *la pizarra* (tavlan), *der Schreibtisch* (skrivbordet) och behöver då inga översättningar eftersom kontexten förklarar betydelsen. De kan också beteckna fraser som eleverna ofta behöver i undervisningsinteraktionen: *Je ne comprends pas* (jag förstår inte), *Kannst du bitte wiederholen?* (kan du upprepa?), *¿Qué significa esta palabra?* (vad betyder det här ordet?). Läraren kan välja att inte översätta dessa fraser utan i stället peka på dem när eleverna behöver använda dem.

Nedan följer några grundläggande idéer kring hur man skulle kunna använda målspråket i högre utsträckning i undervisningen. Exempelvis kan man i början av läsåret eller studieperioden presentera miljön, till exempel på följande sätt: *En esta aula tenemos una pizarra blanca y una pizarra negra* (I det här klassrummet har vi en vit tavla och en svart tavla). Om eleverna inte förstår ordet *pizarra* (tavla), närmar sig läraren tavlorna, pekar på båda tavlorna och upprepar ordet *pizarras* (tavlor) så att eleverna förstår av gesten vad yttrandet betyder.

Sedan kan läraren fortsätta: *En la pizarra blanca mostramos/proyectamos imágenes* (På den vita tavlan visar vi bilder), samtidigt som hen visar några bilder. Läraren kan sedan säga några enkla meningar som innehåller det nya ordet: *Escribo en la pizarra* (jag skriver på tavlan). *Ustedes también pueden escribir en la pizarra* (ni kan också skriva på tavlan). Om eleverna inte kan verbet *poder* än kan man förenkla och bara säga: *Ustedes también escriben en la pizarra* (ni skriver också på tavlan).

Arbetet med planscher eller plakat är ett sätt att introducera ord och uttryck som är typiska för klassrumsspråket. Dessa bör sedan tränas och automatiseras med hjälp av andra aktiviteter såsom:

---

<sup>1</sup> Begreppet myntades av den nordamerikanska psykologen Jerome Bruner och hans kollegor (Wood et al., 1976). Det har sin grund i den ryske psykologen Vygotskijs syn på lärandet som en social aktivitet där barnet kan lära sig mer tillsammans med en kompetent person än vad det kan lära sig på egen hand. Stöttning kan göra det möjligt att genomföra kognitivt krävande aktiviteter som annars skulle kunna vara för svåra.

- inspelningar av klassrumsituationer, exempelvis dialoger mellan lärare och elever. Det kan handla både om inspelningar som man gör med eleverna och som skulle kunna återanvändas med olika elevgrupper och om sådana från målspråksområden ifall läraren kan hitta repliker i filmer eller serier;
- rollspel, till exempel efter att ha lyssnat på en inspelning från en klassrumssituation spela upp scener om olika klassrumssituationer på målspråket från musiklektionen, mattelektionen eller annat;
- associativa övningar: utifrån lärarens presentation av klassrumsordförråd kan eleverna exempelvis klassificera ord eller uttryck utifrån användningsområden: be om något (be om lov för att göra något, be läraren att förklara något), klassrumsföremål, elevaktiviteter, läraraktiviteter;
- produktiva övningar: utifrån lärarens presentation av klassrumsordförråd kan eleverna exempelvis konstruera en historia som har en rolig eller oväntad avslutning och
- frågor och svar om en inspelad dialog, eller om klassrumsdialoger konstruerade efter behov med ökande komplexitetsgrad över tiden (för en diskussion om inläring av klassrumsspråket se Macaro 1997, s. 64–73).

Vi har hittills talat om att läraren med hjälp av tavlan och av planscher kan ge *input* för att börja bygga upp ett klassrumsspråk. Likväl är det i exemplen ovan inte alltid språket i sig som förmedlar informationen utan kontexten. Att ge stöttning på detta sätt innebär att hjälpa eleverna att processa inputen *top-down* (uppifrån-och-ned – läs mer i del 3 och del 6 i denna modul om *top-down* bearbetning), i det här fallet att eleven främst använder förkunskaper som hen har om ämnet och kunskaper om kommunikationssituationen. När läraren säger *este es un libro* (det här är en bok) och samtidigt pekar på en bok, är det den icke-verbala kommunikationen (föremålet eller bilden) som underlättar förståelsen (Macaro 1997, s. 67).

För att möjliggöra lärande, behöver eleverna aktivt rikta uppmärksamheten mot *inputen* (Schmidt, 1990; läs om *noticinghypotesen* i del 5 i modulen om muntlig språkutveckling). Därefter behöver de bearbeta den *bottom-up* (nerifrån-och-upp), vilket betyder att man utgår från de minsta språkenheterna för att bygga upp en helhet, från ljud till ord, fraser, meningar och hela yttranden (läs mer i del 3 och del 6 i denna modul om *bottom-up*-bearbetning). Här följer några exempel på hur man kan arbeta med att ge *input* som inte bara kan förstås av kontexten för att kunna bygga upp klassrumsspråket.

## Instruktioner

Enligt styrdokumentens centrala innehåll kan vi förvänta oss att eleverna när nivån är avslutad förstår instruktioner redan från nybörjarnivån både i grundskolan och på gymnasial nivå. När läraren ger instruktioner på målspråket och eleverna förstår och

agerar utifrån dem, så skapas en känsla av mening. Visserligen är det tidskrävande, särskilt i början av en nivå eller termin, men det är en meningsfull investering för utvecklingen av elevernas både receptiva och produktiva färdigheter.

Instruktionsmomenten bör inte vara perifera i undervisningen, alltså inte något som måste göras snabbt för att gå vidare till det viktiga som är elevernas aktivitet. Att ta god tid på sig för att ge instruktioner på målspråket är att dra nytta av ett tillfälle till genuin kommunikation i undervisningen, en situation där läraren har information som eleverna saknar och då det därför finns ett verkligt kommunikationsbehov.

För att hjälpa eleverna att förstå behöver läraren planera stöttning i olika steg och då är ordförrådet väsentligt: för att ge instruktioner är det ofta nödvändigt att använda ord relaterade till skolmaterialet såsom *bok*, *tavla*, *dator*. Därför har vi tidigare tagit upp exempel på planscher i undervisningsmiljön med ord och fraser på målspråket.

Om en instruktion är svår eller alltför abstrakt, brukar många lärare försöka underlätta genom att först själva visa det eleverna ska göra och samtidigt säga det hen gör. Detta kallas att modellera: om instruktionen lyder *Hagan una presentación de un país hispanohablante* (presentera ett spansktalande land), kan läraren nämna olika spansktalande länder och själv presentera ett land, Paraguay, och sedan säga: *Presento Paraguay* eller *hago una presentación de Paraguay* (jag presenterar Paraguay).

På samma sätt kan man underlätta förståelsen av andra ord som brukar förekomma i instruktionerna, till exempel verb som läsa, skriva, svara, fråga, lyssna. Först illustrerar läraren genom att själv med kroppen eller gester utföra handlingen samtidigt som hen sätter ord på det hen gör: *io leggo* (jag läser). Sedan uppmanas eleverna att utföra samma handling. Det kommer alltid att finnas någon som förstår och då kan man passa på att säga *tu, leggi l'insegna* (du, läs skylten). Sedan kan eleverna tillsammans göra samma sak med de andra verben.

Vi kan konstatera att verbets imperativform har sin mest grundläggande och konkreta användning i undervisningssituationen när läraren ger instruktioner. Det innebär inte nödvändigtvis att man måste förklara dess morfologiska särdrag. Eleverna kommer snabbt att förstå att detta är en uppmaning och kommer att bekanta sig med imperativformer tack vare upprepningen och genom att associera ordens form och betydelse till användningen i kontexten.

Ett sätt att underlätta förståelse av en instruktion är att dela upp den i flera steg. Läraren kan skriva instruktionens nyckelord numrerade enligt aktivitetens kronologi, exempelvis 1: *junten información* (samla information), 2: *lean* (läs), 3: *discutan* (diskutera), 4: *hagan carteles o presentaciones en la computadora* (skapa planscher eller presentationer på datorn) och 5: *preparen una presentación oral* (förbered en muntlig

presentation). Läraren kan skriva och rita på tavlan för att förklara termer eller idéer och använda sig av digitala eller analoga bilder och kartor.

Något att komma ihåg i all undervisning är att lärandet inte är linjärt och att undervisning därför inte heller behöver vara det. Det faktum att man har undervisat om något eller gett en viss instruktion en gång innebär inte att eleverna sedan kan det. För ett bättre resultat behöver lektionens olika element, det vill säga ord, uttryck och konstruktioner, användas om och om igen. Så småningom kan läraren stegvis minska stöttnen. Vi kan jämföra med en byggställning som tas bort när jobbet är gjort. När det gäller instruktioner eller frågor kommer eleverna att förstå bättre för varje gång och behöva mindre och mindre stöttning och därmed också mindre tid (läs mer i del 1 i denna modul om arbetsminne och långtidsminne).

Instruktioner är ett typiskt språkutbyte i undervisningen. De förekommer under alla lektioner och skapar struktur. För att eleverna ska förstå dem är det viktigt att de interagerar med läraren och med varandra i syfte att förhandla betydelse, vilket innebär att ställa förståelsefrågor, förklara instruktioner för varandra eller kontrollera med läraren att de har förstått. Detta ökar motivationen (Macaro, 1997, s. 69) och därför är det önskvärt att läraren tydliggör hur det går till och uppmuntrar denna förhandling.

Vi har poängterat att eleverna lättare tar till sig instruktioner tack vare förhandling om betydelse. Det finns självfallet flera andra sätt att interagera på målspråket som kan upplevas som meningsfulla. Här följer några exempel.

## Småprat

Klassrumsspråket inkluderar språket som handlar om relationer (Macaro, 1997, s. 64–65). Enligt Breen (1985) är språklektioner ett socialt sammanhang där människor möts med syftet att lära sig att kommunicera på ett nytt språk. Vi menar att ett sätt att bejaka språklektioners sociala potential är att ge plats åt relationsskapande samtal.

Dessa samtal handlar om genuint informationsutbyte: det man frågar efter vet man ingenting om. Samtalen kan ritualiseras som återkommande aktiviteter och i längden bidra till att befästa olika kunskaper.

Ett traditionellt sätt att befästa elevernas ordförråd är att återanvända ord och fraser från tidigare lektioner. Återigen kan stöttning behövas. Till exempel: (1) ge adjektiv för att uttrycka hur man mår, (2) påminna om hur olika skolämnen benämns för att kunna prata om vilka lektioner eleverna redan haft, (3) nämna olika aktiviteter och fritidsintressen eller maträtter som är vanligt förekommande i skolan för att kunna prata om dagens lunch. Detta ordförråd kan introduceras ganska tidigt i undervisningen. Eftersom vissa strukturer ännu inte har befästs eller ens förklarats är det bra att i sådana samtal snarare lägga fokus på flyt än på korrekthet, så länge det som eleverna säger är begripligt i

situationen. I dessa samtal är det bra att tänka på att göra en paus efter att ha ställt frågan och även en paus efter elevens svar; forskning visar att bland annat svarets längd samt frekvensen av elevinitierade frågor ökar om man lämnar utrymme efter en fråga (Rowe, 1974).

Eleverna kan också ha lättare att våga prata om de lär sig några utfyllnadsord på målspråket, det vill säga uttryck som används för att fylla ut talutrymmet och markera att man vill behålla talturen men behöver tid till att formulera sig. Några av dessa på svenska är: öh, typ, vad heter det, jag menar, nääe, det är så att.

Sammanfattningsvis kan man säga att en klassrumsmiljö där eleverna vet vad olika klassrumsföremål heter på målspråket samt hur man säger de vanligaste klassrumsfraserna är en bra utgångspunkt för att eleverna ska kunna uppfatta, producera och interagera på det språk de har valt att lära sig. I en sådan miljö kan de koncentrera sig på att förstå instruktioner och agera utifrån dem samt delta aktivt i småprat, vilket kan skapa mening och bidra till motivation.

Enligt ämnes- och kursplanerna för moderna språk (Skolverket 2022, 2025c, 2025d) är det främsta syftet med undervisningen i moderna språk att eleverna ska utveckla en allsidig kommunikativ förmåga på målspråket. Om vi kommunicerar på målspråket främjar vi denna utveckling. Dessutom synliggör vi lärandet och gör varje lektion meningsfull. Det finns också stöd i forskning för påståendet att motivationen ökar hos eleverna när de ser att språket är användbart här och nu, och inte i en diffus framtid (Macaro, 1997, s. 74).

Det finns dock ofta en oro för att eleverna inte ska förstå om läraren talar målspråket. Det är därför begripligt att översättningar används som ”lösning” när kommunikationen inte fungerar. Konsekvensen blir icke desto mindre att eleverna i dessa fall går miste om en möjlighet att träna reception av målspråket och att svenska inte används för den genuina klassrumskommunikationen. Stoltz (2009) har observerat att lärarens användning av svenska i slutet av yttranden på målspråket resulterar i att eleverna fortsätter sitt eget tal på svenska. Om läraren däremot säger något på svenska och sedan går över till målspråket så fortsätter eleverna i högre utsträckning på målspråket.

I nästa avsnitt tar vi upp några olika sätt på vilka läraren kan anpassa sitt eget språk för att underlätta elevernas förståelse.

## **Begriplig *input* genom medvetna anpassningar**

I en undervisningssituation behöver läraren skraddarsy sitt tal efter elevernas nivå och individuella förutsättningar för reception. Eleverna förstår lärarens språk bättre med hjälp av olika typer av visuell stöttning som vi har presenterat ovan, såsom när läraren

använder gester och kroppsspråk för att visa eller förmedla ett kommunikativt innehåll (till exempel visa en sida i boken, visa bilder, mima en handling). Dessa icke-lingvistiska strategier fyller en viktig funktion vid sidan av lärarens användning av lingvistiska strategier, alltså anpassning av språket som sådant. Vi kommer nu att presentera några olika lingvistiska strategier som läraren kan använda för att göra sin input begriplig för eleverna. Vi börjar med övergripande strategier för att sedan fokusera på tre specifika typer: syntaktiska (som rör hur satser och meningar sätts samman), semantiska (som rör ords och satsers betydelse) och fonologiska (som rör till exempel uttal och intonation).

## Övergripande strategier

- **Upprepning:** elever, framför allt nybörjare, kan hejdas i lyssnandet för att avkoda ett enskilt ord eller en fras och därmed få svårigheter att ta till sig fortsättningen av talflödet (se del 1 i denna modul om det fonologiska arbetsminnet). Därför är det viktigt att ta sig tid för att upprepa yttranden några gånger, framför allt de viktiga delarna av det budskap som man vill få fram, både när det handlar om instruktioner för att genomföra en aktivitet och ett mer avslappnat småprat. Om eleverna vet att läraren brukar upprepa det som hen säger flera gånger på målspråket blir de också tryggare under avkodnings- och meningsskapandeprocessen och slipper känna stress över att behöva förstå allt på en gång.
- **Anpassa ordförråd till elevernas förkunskaper:** att utgå från elevernas förkunskaper innebär att återanvända bekanta ord eller fraser så mycket som möjligt, eftersom bekanta ord inte kräver en lika intensiv ansträngning under avkodningsprocessen. Det innebär dock inte att lärarens målspråksanvändning ska vara en repetition av samma fraser och ord i klassrumsspråket eller småprat, men när läraren integrerar kända ord och fraser i sitt tal frigörs utrymme för bearbetning av nya ord. Med en viss variation inom förutsägbara kommunikativa mönster i lärarens språk tränar eleverna att berika sitt ordförråd genom att använda både *top down*- och *bottom up*-strategier.
- **Strategiskt använda vissa nyckelord- eller fraser:** när läraren systematiskt använder samma uttryck eller fras i liknande sammanhang, hjälper det eleverna att automatisera avkodningen och att befästa förståelsen. Om de exempelvis redan hört dig säga *Öffnet bitte eure Bücher Seite hundertvierundzwanzig* (öppna era böcker på sidan 124), behöver de inte ägna tid åt att avkoda yttrandets första del ("öppna era böcker") utan uppfattar detta som en signal att förbereda sig för att avkoda och förstå ett sidnummer – vilket ibland är en utmaning på ett främmande språk.

## Syntaktiska strategier

- **Förenkla syntaxen** genom att formulera kortare meningar och **reducera antalet bisatser**.

- **Använda nomen (substantiv) i stället för eller tillsammans med pronomen för att undvika förvirring.** Denna strategi kan användas i olika grad beroende på elevernas nivå; under de första stadierna av lärande kan det vara svårt att uppfatta kopplingen mellan ett pronomen och dess referent. Då kan det bästa vara att minska antalet pronomen medan det kan vara bra att senare vänja elever vid pronominalisering. Ett annat sätt att underlätta förståelsen är att göra nomen och pronomen framträdande genom betoning eller genom att upprepa nomen direkt efter pronomen: *Anna steht um 6 auf. Sie [Anna] frühstückt um 7 auf ihrem Zimmer* (Anna går upp kl. 6. Hon [Anna] äter frukost kl. 7 i sitt rum). Liknande strategier kan användas med relativpronomen samt med direkta och indirekta objektspronomen där man kan passa på att upprepa referenten genom att göra två meningar av den mening som innehåller bisatsen: jämför till exempel *Emilia a une question. Fatou, tu peux lui répondre?* (Emilia har en fråga. Fatou, kan du svara henne?) med *Emilia a une question, Fatou, tu peux lui répondre, tu peux répondre à Emilia?* (Emilia har en fråga. Fatou, kan du svara henne, kan du svara Emilia?). Ett exempel med relativpronomen skulle kunna se ut såhär: *¿Es difícil el texto que leyeron para hoy?* (Är texten som ni läste inför idag svår?) som kan delas i *Leyeron un texto para hoy. ¿Es difícil el texto?* (Ni läste en text inför idag, är texten svår?)
- **Placera temat, det vill säga det man vill säga något om, i satsens början:** detta kan göras genom en emfatisk omskrivning, till exempel *C'est cette série que je regarde* (Det är denna serie jag tittar på), i stället för *Je regarde cette série* (Jag tittar på denna serie) eller genom att placera temat utanför satsen: *Cette série! Je la regarde* (Denna serie! Jag tittar på den) eller *El chocolate. Me gusta mucho* (Choklad. Jag älskar det).
- **Hålla yttranden på målspråket korta.**

Dessa strategier motiveras av att perceptionsprocessen kräver mycket uppmärksamhet och energi av eleverna. Det är således nödvändigt att anpassa avkodningens omfattning till elevgruppens nivå. Dock bör man också fundera på vilka fördelar andra (och ibland motsatta) medvetna och systematiska strategier kan ha, såsom 'expansionsstrategier', det vill säga strategier där man förlänger yttranden på målspråket, för att förtydliga. Det är nämligen ofta mycket effektivt att kunna, med hjälp av målspråket, förklara eller förtydliga ett ord, uttryck eller form, och då tillämpa olika semantiska strategier.

## Semantiska strategier

Semantiska strategier handlar främst om att hitta sätt att formulera om ett kommunikativt innehåll och göra det begripligt för elevgruppen och anpassat till den nivå gruppen befinner sig på. Man kan exempelvis:

- **Kontrastera ett nytt ord på målspråket med ett ord som är känt:** *le soir ce n'est pas le matin, ce n'est pas le midi...* (Kvällen är inte morgonen, eller mitt på dagen). Man kan med fördel använda både synonymer och antonymer i omformuleringen av yttranden.
- **Exemplifiera:** att konkretisera betydelsen av ett nytt ord eller uttryck genom en mental bild eller beskrivning av en situation som ger det mening. Om man vill exemplifiera det franska uttrycket *être épuisé* (att vara utmattad) kan man säga *c'est quand on est très fatigué, quand on n'a pas d'énergie, par exemple après une longue journée à l'école* (när man är mycket trött, när man inte längre har någon energi, till exempel efter en lång dag i skolan). Dessutom kan läraren visa en trött min eller med hjälp av kroppen illustrera förklaringen.

## Fonologiska strategier

Här följer tre strategier som hjälper eleverna att processa och förstå *input* från läraren på målspråket, till exempel genom att anpassa tempo, uttal och intonation.

- **Anpassa taltempo till elevgruppen:** samspelet mellan de olika delarna av talat språk är komplext och det krävs lång träning för att eleverna ska kunna sammanlänka fonologiska, morfologiska, syntaktiska, semantiska och pragmatiska komponenter när de lyssnar på lärarens språk. Ett långsammare tempo behövs ofta med nybörjare och elever som inte känner sig säkra på sin förmåga att förstå och som följaktligen behöver mer tid för att kunna avkoda (se ovan "det affektiva filtret"). Dock får lärarens tal inte förbli alltför långsamt när hen talar med elever som har fått en större vana vid att höra målspråket. Det är viktigt att komma ihåg att *inputen* bör befinna sig på en lite högre nivå än elevernas förmåga att förstå för att vara effektiv, vilket också kan innebära att taltempot allt eftersom närmar sig mer naturligt tal.
- **Överdriva uttalet av ord, fraser eller former:** man kan hjälpa eleverna att avkoda ljuden och ge orden mening genom att först överdriva och separera ljuden i det nya ordet och sedan upprepa dem tillsammans. Det tyska ordet *Geschwindigkeit* [gə'ʃvɪndɪçkaɪt] (hastighet, fart) kan exempelvis vara svårt att avkoda när man hör det för första gången; ordet har fyra stavelser och innehåller vissa ljud som inte finns i det svenska språket (som till exempel [ʃv] eller [ç]). Det kan vara till stor hjälp för eleverna att säga ordet först långsamt och överdrivet samt att separera ljuden [gə'-ʃvɪn-dɪç-kaɪt] så att eleverna kan skapa en auditiv bild av ordet innan de hör det i normal hastighet och/eller ser det skrivet. Utöver detta kan samma strategi användas för att göra ett ord framträdande (*salience strategy*) det vill säga att ett överdrivet uttal påkallar elevernas uppmärksamhet på det nya ordet eller den nya formen i sin kontext.

- **Uttala med överdriven intonation** kan hjälpa till att göra ny information tydlig, till exempel att i vissa av spanskans eller franskans interrogativa fraser kan den stigande intonationen markera att det handlar om en fråga och inte om ett påstående. En del elever har svårt att uppfatta den stigande tonen som ett tecken på fråga och då kan en överdrivet stigande intonation hjälpa dem att lägga märke till det. Det är dock viktigt att tänka på att använda dessa strategier medvetet och sparsamt för att inte vänja eleverna vid ett uttal som inte förekommer naturligt i sammanhang där målspråket används.

Slutligen lyfter Macaro ytterligare en fördel med att använda ovan nämnda strategier. Han konstaterar i sin forskning att, om eleverna märker att läraren anstränger sig för att använda strategier som underlättar deras förståelse, är de mer benägna att själva vid behov visa att de inte har förstått, exempelvis genom att direkt säga det, ge varandra frågande blickar, göra ljud som indikerar att de inte är säkra på att de har förstått ("hmmm") eller att framför läraren be en kamrat om förtydligande (Macaro, 1997, s. 105–106).

Med dessa strategier kan läraren göra sitt språk mer begripligt och underlätta kommunikationen i undervisningen. Vissa lärare uttrycker dock en viss oro över att eleverna inte ska förstå när de förklarar grammatik på målspråket. I det som följer tar vi upp olika strategier och verktyg som man kan använda för att stanna i målspråket även när frågor om form och struktur tas upp i undervisningen.

## Form och betydelse i kommunikationens tjänst

De svenska styrdokumenterna har generellt sett inga specifika skrivningar om grammatikundervisning. I syftesdelen av gymnasieskolans ämnesplan för moderna språk – fördjupning står det: "[g]enom undervisningen ska eleverna också ges möjlighet att utveckla språklig säkerhet, bland annat genom uttal, vokabulär, stavning, grammatiska strukturer, meningsbyggnad och textbindning" (Skolverket, 2025d). För grundskolan står det "[i] den kommunikativa förmågan ingår även språklig säkerhet" (Skolverket, 2022). Detta kan tolkas som att arbetet med grammatik ska underordnas språkets kommunikativa funktioner. Grammatiken står dock inte i motsats till kommunikation. I det som följer diskuterar vi hur och när undervisning om form är relevant.

De receptiva färdigheterna är en central del i utvecklingen av elevernas kommunikativa förmågor och för detta är *input* på målspråket en nödvändig och ovärderlig resurs. En adekvat *input* på målspråket, gärna från flera olika källor, kan vara en god utgångspunkt för att arbeta med grammatik vid behov, det vill säga när kommunikativa svårigheter orsakas av formell komplexitet. Den här typen av undervisningen kallas för *focus on form* och den "riktar explicit elevernas uppmärksamhet på språkliga element när de

dyker upp under lektioner vars övergripande fokus är mening eller kommunikation” (Long, 1991, s. 45–46, vår översättning).

Det händer ibland att muntlig eller skriftlig *input* blir svår att förstå just på grund av formell komplexitet, det vill säga att eleverna kan förstå orden, men ändå inte riktigt lyckas förstå hela utsagan eller tolka någon viktig nyans i det som sägs. Ett sätt att hjälpa eleverna att övervinna dessa svårigheter är att utgå från den specifika svårighet som förekommer i den givna utsagan och ta upp relationen mellan den grammatiska strukturen och betydelsen med eleverna. Tanken bakom detta är att olika grammatiska former förmedlar olika betydelser, vilket innebär att en ändring i formen för med sig en ändring i betydelsen (Llopis-García et al., 2012).

Arbetet kan följaktligen fokusera på förhållandet mellan form och betydelse i det konkreta fallet och i den givna språkliga kontext där formen förekommer. Detta innebär att man inte behöver gå igenom alla de besläktade formerna samtidigt. Ett arbetssätt skulle kunna vara att utgå från följande yttrande: *En el desayuno, yo tomo leche chocolatada, pero mi hermana toma té* (Till frukost dricker jag chokladmjölk, men min syster dricker te).

Målspråksformerna skulle kunna jämföras med varandra, i det här fallet genom att peka på de olika ändelserna: *-o ≠ -a, tomo ≠ toma*. I stället för att jämföra varje enskild form i översättning till svenska, (till exempel *tomo* är = jag dricker; *toma* = hon dricker) så jämför man formerna inom målspråket (*tomo ≠ toma*). Man använder sig av målspråkets interna oppositioner för att uppmärksamma betydelsebärande skillnader formerna emellan. Eftersom alla språkssystem är byggda på kontraster så kan man för det mesta hitta sätt att göra detta.

Ett annat sätt att gå tillväga är att läraren i en text eller i sitt tal framhäver det som hen vill dra elevernas uppmärksamhet till (Ellis & Shintani, 2014). Vi återanvänder det tidigare exemplet, alltså verbböjning efter person: läraren kan markera skillnaden mellan verbformernas personändelser, grafiskt (i skrift) eller med stark betoning (i tal). Om verbformerna saknar subjektspronomen, vilket är vanligt på spanska, blir målspråkets interna opposition (till exempel *tomo ≠ toma*) mycket tydlig. Läraren kan då hjälpa eleverna att själva dra en slutsats och formulera en regel. Med hjälp av kontrasterna inom målspråket kan eleverna själva komma fram till formernas betydelse genom att associera varje verbändelse med en person och på det sättet bättre förstå vem man pratar om även då subjektet inte är explicit. På detta sätt kan eleverna så småningom förstå att alla spanska verb böjs efter den person som representerar subjektet. Detta är ett induktivt sätt att arbeta, att först utgå från former i ett sammanhang och sedan formulera en regel.

Fördelen med att presentera några få kontraster åt gången, i stället för att presentera hela paradigmet, i det här fallet av verbet *tomar* (dricka) i presens, är att en begränsad

opposition är lättare att förstå och memorera än hela paradigmet som innehåller flera olika oppositioner. Detta arbetssätt är därför mindre kognitivt krävande. Det gynnar även de elever som kanske har svårt för abstrakt tänkande och signalerar till eleverna att vi kan klara detta med gemensamt arbete i par, grupper eller alla tillsammans, genom analys och diskussion av enstaka och begränsade svårigheter.

Syftet med detta arbetssätt är inte att eleverna ska utveckla deklarativ kunskap i grammatik: man förväntar sig alltså inte i ett första steg att de ska kunna formulera några grammatiska regler. Snarare syftar arbetet till att eleverna utvecklar procedurkunskap, det vill säga att faktiskt kunna använda kunskap både i reception och produktion av målspråket. Eleverna ska så småningom kunna associera form och betydelse och lättare förstå den *input* de får och därmed utveckla den språkliga säkerheten både i reception och produktion. På det viset står grammatiken till kommunikationens tjänst, vilket är i linje med styrdokumentet.

Samtidigt kan eleverna bli hjälpta av att man nämner några grammatiska generaliseringar. Vid rätt tillfälle kan det vara relevant för läraren att ge en regel, till exempel, att i spanska slutar första person singularis på *-o* i verbböjningen av nästan alla verb. Denna generalisering gör det möjligt för eleven att som i ett slag höja kvaliteten på sin reception, nämligen kunna tillskriva många verb rätt person. Genom att lägga fokus på regelbundenheter kan eleven automatisera avkodningen, i det här fallet varje gång hen hittar ett verb som slutar på *-o* uppfatta det som första person singularis. Denna automatisering innebär en besparing av tid som då kan gå åt att processa andra delar av *inputen*.

Att fokusera på förhållandet mellan form och betydelse när kommunikativa svårigheter uppstår och tala om generaliseringar i rätt ögonblick är ett sätt att stanna längre i målspråket under lektionen. Detta gynnar även de elever som inte är starka på majoritetsspråket och har därmed en potential att gynna likvärdigheten i det flerspråkiga klassrummet. Då det i Sverige idag är mer än 28% av grundskoleelever som har ett annat modersmål än svenska (Skolverket, u. å.) är detta särskilt viktigt att ha i åtanke.

## Sammanfattning och slutord

Denna text har utgått från insikten om att rikligt med *input* på målspråket är nödvändigt för att lära sig ett nytt språk. Idag finns det en uppsjö av *input*källor, tryckta texter och multimodala resurser som ger eleverna möjlighet att möta den mångfald av sociala och kulturella aspekter som kännetecknar de olika målspråksområdena.

Texten har fokuserat på hur lärarens målspråksanvändning utgör en värdefull träning av elevernas receptiva färdigheter. Det rika språkliga inflödet som de får ta del av när läraren undervisar på målspråket är särskilt viktigt för att utveckla hörförståelse men

också för utveckling av ordförrådet, vilket är grundläggande för en rik språkanvändning. Först har vi tagit upp vikten av att etablera en klassrumskultur där eleverna ska känna sig trygga i mötet med målspråket, en aspekt som är avgörande för att underlätta reception och samtidigt produktion och interaktion.

Att utveckla ett rikt klassrumsspråk genom lärarens systematiska och strategiska användning av målspråket har vidare diskuterats som ett sätt att uppmuntra och utveckla interaktionen i undervisningen. Genom att utveckla elevernas förståelse för instruktioner och deras förmåga att småprata kan läraren skapa en genuin kommunikation som är relevant och ger undervisningen en egen legitimitet här och nu, inte bara i en diffus framtid. För att anpassa lärarens kommunikation med specifika elevgrupper har texten tagit upp olika strategier för att medvetet modifiera och göra språket begripligt. Av samma skäl har vi lyft olika sätt att arbeta med språkets strukturer med fokus på regelbundenheter. Genom att länka samman form och betydelse dras elevernas uppmärksamhet till språkets interna kontraster utan att man systematiskt behöver komma tillbaka till gruppens gemensamma skolspråk, som oftast är svenska.

I samband med idén om vikten av att läraren använder målspråket så mycket som möjligt konstaterar vi att detta förverkligar en del av skolans kompensatoriska uppdrag: som lärare vill man ta tillvara de resurser som finns hos alla elever och på detta sätt främja likvärdigheten i nutida flerspråkiga lärandemiljöer. En systematisk användning av svenskan riskerar att enbart gynna de elever som är starka i majoritetsspråket. Även om undervisningens ramfaktorer skiljer sig åt på många sätt skulle man kunna hämta inspiration från undervisningen i svenska som andraspråk som i stort sett bara använder målspråket för alla typer av kommunikation i klassrummet.

Med detta sagt menar vi att lärarens målspråksanvändning inte bara kan beskrivas som en nyckel till träning av receptiva färdigheter utan också en nyckel till alla kommunikativa färdigheter för eleverna. Lärarens ansträngningar för att skapa en trygg miljö, att stanna i målspråket och göra sin *input* begriplig svarar mot elevernas behov av genuin kommunikation i själva undervisningssituationen och stödjer hela deras språkutveckling.

## Referenser

Breen, M. P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics* 6(1), s. 60–70.

Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.

Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.

Gee, J. (2008). A sociocultural perspective on opportunity to learn. I: P. Moss, D. Pullin, J. Gee, E. Haertel & L. Young (Red.), *Assessment, equity, and opportunity to learn* (s. 76–108). Cambridge University Press.

Hellqvist, B., & Manuguerra, N., (2021). *Målspråket i klassrummet: en handbok för språklärare*. Natur och Kultur.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Pergamon.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Llopis-García, R., Real Espinosa, J., & Ruiz Campillo, J. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. I: K. de Bot, B. Ginsberg & C. Kramsch (Red.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (s. 39–52). John Benjamins.

Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*, Multilingual Matters.

Rowe, M. B. (1974). Pausing phenomena: Influence on the quality of instruction. *Journal of Psycholinguistic Research*. 3(3), s. 203–224.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2), s. 129–158.

Skolverket. (2022). Kursplan för moderna språk. Hämtad 2024-07-01 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMSP01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>.

Skolverket. (2025a). Ämnesplan moderna språk – nybörjare. Hämtad 2025-07-01 från [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODY%26courseCode%3DMODY1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor\\_MODY1000X](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODY%26courseCode%3DMODY1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODY1000X).

Skolverket. (2025b). Ämnesplan moderna språk – grund. Hämtad 2025-07-01 från [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODG%26courseCode%3DMODG1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor\\_MODG1000X](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODG%26courseCode%3DMODG1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODG1000X).

Skolverket. (2025c). Ämnesplan moderna språk – fortsättning. Hämtad 2025-07-01 från [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODO%26courseCode%3DMODO1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor\\_MODAL1000X](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODO%26courseCode%3DMODO1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODAL1000X).

Skolverket. (2025d). Ämnesplan moderna språk – fördjupning. Hämtad 2025-07-01 från [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODF%26courseCode%3DMODF1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor\\_MODF1000X](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODF%26courseCode%3DMODF1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODF1000X).

Skolverket. (u. å.). Elever med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SVA) läsåret 2019/20 (XLS). Hämtad 2021-04-22 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Skolor%20och%20elever&lasar=2019/20>.

Stoltz, J. (2009). Kodväxling i klassrummet. Om förstaspråkets roll i språkundervisningen. I: U. Tornberg, A. Malmqvist & I. Valfridsson (Red.), *Språkdiraktiska perspektiv: Om undervisning och lärande i främmande språk* (s. 144–158). Liber.

VanPatten, B., & Williams, J. (2014). Introduction. The nature of theories. I: B. VanPatten & J. Williams (Red.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (s. 1–16). Routledge.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), s. 89–100.