

L'ITALIANO EXTRAMURALE IN SVEZIA: UN'INDAGINE RETROSPETTIVA SULLE ATTIVITÀ LINGUISTICHE PRATICATE NEI PRIMI ANNI 2000

*Anna Gudmundson*¹

1. INTRODUZIONE

L'importanza dell'input linguistico e dell'acquisizione implicita della lingua è ben conosciuta, così come il fatto che l'insegnamento formale deve essere accompagnato dall'apprendimento informale per poter raggiungere un livello di competenza elevato in una seconda lingua (Bettoni *et al.*, 2003; Bruen, Erdocia, 2025; Ellis, Wulff, 2014). Sundqvist (2009), basandosi su Sylvén (2006), ha proposto il termine *Extramural English* per indicare tutte le attività linguistiche che si svolgono al di fuori del contesto scolastico in cui sono coinvolti gli apprendenti di inglese come lingua straniera, sia intenzionalmente che accidentalmente. Gli apprendenti possono, infatti, sviluppare competenze attraverso il coinvolgimento in varie attività nel loro tempo libero, come la lettura di libri, l'ascolto della radio, la visione di programmi televisivi, la conversazione faccia a faccia o i videogiochi. Il termine può funzionare da termine ombrello per concetti simili, quali “out-of-class learning”, “out-of-school learning”, “unintentional learning” e “naturalistic learning” (Sundqvist, 2011: 107). Successivamente, il concetto di “Extramural English” è stato ampliato a “Extramural language learning”, per permettere l'inclusione anche di altre lingue, oltre all'inglese.

In una rassegna degli studi sull'apprendimento extramurale delle lingue pubblicati tra il 2009 e il 2021, Zhang *et al.* (2021) hanno potuto confermare che le lingue più esplorate sono l'inglese, il tedesco e il francese. Partendo da queste osservazioni, con il presente studio si cerca di coprire un aspetto finora poco indagato, cioè il coinvolgimento in attività linguistiche extramurali svolte da apprendenti di italiano lingua straniera (LS) in Svezia. Inoltre, viene proposto un confronto non con l'inglese, bensì con due altre lingue romanzie insegnate nel sistema scolastico svedese, lo spagnolo e il francese. Tale confronto consente anche di individuare le caratteristiche specifiche dell'apprendimento da parte di studenti di italiano.

Oltre a descrivere le pratiche extramurali, lo studio si concentra anche su due aspetti strettamente collegati ad esse: la motivazione e il livello di competenza linguistica, in questo caso la competenza autovalutata. Questi fattori, infatti, sono stati più volte identificati in letteratura come determinanti del grado di coinvolgimento nelle attività extramurali. Secondo Wu «motivation serves as the driving force which sustains the learning of the second language even when there is a lack of appropriate language learning environments» (2022: 1).

Lo studio, che si basa su un materiale raccolto nell'ambito di una collaborazione tra Camilla Bettoni (Bettoni *et al.*, 2003) e Camilla Bardel (2005), rappresenta il primo di due lavori distinti; il presente lavoro vuole indagare le attività extramurali nei primi anni 2000,

¹ Università di Stoccolma.

mentre il secondo, ancora in fase di progettazione e non ancora supportato da una raccolta di dati empirici, indagherà le attività extramurali nel contesto svedese di oggi. Nel loro insieme questi studi offriranno una prospettiva diacronica sulle attività extramurali in italiano svolte da studenti in Svezia.

2. STUDI PRECEDENTI

Nel corso dell'ultimo decennio, il numero di studi sull'apprendimento linguistico extramurale è aumentato in modo significativo (cfr., ad es., Busby, 2024; Bengtsson, 2023; Leona *et al.*, 2021; Schurz, Sundqvist, 2022; Sundqvist, 2024; Warnby, 2022; Kusyk *et al.*, 2023; Lai, Sundqvist, 2025). Tuttavia, come già menzionato, gli studi su lingue diverse dall'inglese restano piuttosto rari. Non sorprende che l'inglese sia stato indagato in modo così ampio, poiché gode di uno status particolare a livello globale²². In Svezia, l'inglese può essere considerato non più come una “lingua straniera”, ma come una “seconda lingua” onnipresente nel contesto quotidiano (Bardel *et al.*, 2019; Cabau, 2009; Falk *et al.*, 2015; Hyltenstam, 2004; Sylvén, 2006). Questo status speciale dell'inglese non dipende soltanto dal fatto che sia una lingua comunemente insegnata a scuola, ma anche dalla sua grande presenza nei media: televisione, cinema, videogiochi e social (Kusyk *et al.*, 2023; Sockett, 2014). Gli apprendenti non devono attivamente cercare occasioni per entrare in contatto con l'inglese al di fuori della scuola, perché è naturalmente presente a diversi livelli della vita quotidiana.

Diversi studi hanno osservato effetti positivi delle attività extramurali sulla competenza linguistica in vari ambiti, ma in particolare sullo sviluppo del lessico (de Wilde *et al.*, 2020; Puimège, Peters, 2019; Warnby, 2022). Inoltre, un'esposizione intensiva attraverso Internet, la visione di programmi televisivi e film, l'ascolto di musica e il *gaming* si sono rivelati efficaci per promuovere le abilità di lettoscrittura (Lindgren, Muñoz, 2013; Muñoz *et al.*, 2018; Sundqvist, Wikström, 2015). Anche se sono stati verificati effetti positivi dovuti a un elevato grado di partecipazione in attività extramurali, è stato tuttavia evidenziato anche l'inverso, ossia che gli apprendenti più avanzati tendono a dedicare più tempo alle attività extramurali rispetto a quelli meno avanzati (Tsang, Lam, 2025; Zhang *et al.*, 2021); è dunque difficile stabilire la direzione della relazione tra competenza linguistica da una parte e il coinvolgimento in attività extramurali dell'altra.

Il ruolo della motivazione (Gardner, 1985; 2001; Dörnyei, 2005) nell'apprendimento linguistico extramurale è stato ampiamente indagato (cfr., ad es., Arndt, 2019; Liu *et al.*, 2024; Noels, 2001; Tsang, Consoli, 2025; Vakilifa *et al.*, 2021), e i risultati di diversi studi mostrano che la motivazione integrativa (ad es. il desiderio di entrare in contatto con le persone e la cultura della lingua) e la motivazione intrinseca (ad es. l'interesse e il piacere nell'apprendimento) predicono positivamente il coinvolgimento degli apprendenti nelle attività linguistiche extramurali. La motivazione strumentale (ad es. l'apprendimento della lingua per vantaggi accademici o professionali) e la motivazione estrinseca (ad es. ricompense o pressioni esterne) risultano invece meno influenti. Secondo il modello *L2 Motivational Self System* di Dörnyei (2005), la visione che l'apprendente ha di sé come futuro parlante competente della L2, il cosiddetto *Ideal L2 Self*, rappresenta una fonte potente di motivazione, poiché gli apprendenti sono spinti a ridurre la distanza tra il sé attuale e quello immaginato. Wouters *et al.* (2024) hanno mostrato come diverse attività extramurali in inglese (come guardare la TV senza sottotitoli, ascoltare musica, usare l'inglese con

²² L'inglese è la lingua più diffusa al mondo, con circa 1.500.000.000 parlanti in totale, di cui 390.000.000 madrelingua. Il numero di parlanti dell'inglese come seconda lingua o lingua straniera supera quindi quello dei madrelingua, raggiungendo la cifra di circa 1.140.000.000 parlanti (SIL interational, 2025).

familiari o amici e leggere testi in inglese) sono risultate positivamente associate a dimensioni dell'*Ideal L2 Self*. In altre parole, gli apprendenti che si impegnavano più frequentemente in queste pratiche extrascolastiche tendevano anche a credere maggiormente che avrebbero parlato fluentemente inglese in futuro o che ne avrebbero avuto bisogno nella loro vita. Come nel caso del rapporto tra competenza linguistica e attività extramurali, anche qui risulta difficile stabilire la direzione della relazione. La ricerca sul *L2 Motivational Self System* è anche stata criticata da Liu e Henry (2025) per la mancanza di rigore metodologico e teorico, fattori che ne compromettono la credibilità.

2.1. *Studi precedenti sull'apprendimento extramurale delle lingue romanze*

In un ampio rapporto della Commissione Europea (2012), è stata indagata l'esposizione degli studenti a cinque lingue comunemente studiate nelle scuole europee (inglese, spagnolo, francese, tedesco e italiano³). I risultati hanno mostrato che attività come scrivere email, giocare online, ascoltare musica, guardare film e leggere libri sono correlate in modo significativo con il livello di competenza in tutte le lingue testate. Tuttavia, l'offerta di attività extramurali è molto più ampia e varia in inglese rispetto alle altre lingue indagate, un dato che impedisce a queste altre lingue di beneficiare nella stessa misura degli effetti di tali pratiche.

La rassegna che segue si concentrerà sugli studi che trattano, principalmente, l'apprendimento linguistico extramurale di italiano, francese e spagnolo.

In uno studio recente, Cordova (2024) ha esaminato il ruolo dell'italiano come lingua extramurale a Malta e l'influenza dell'età e dell'esposizione ai media. Sebbene l'esposizione all'italiano sia diminuita con l'affermarsi dei media in lingua inglese e di internet, l'italiano continua a essere studiato nelle scuole ed è ampiamente compreso, anche se meno utilizzato dai parlanti più giovani. Un questionario ha verificato che un'esposizione prematura e regolare ai media italiani (soprattutto TV nella scuola primaria e secondaria) e l'accesso attuale a risorse online in italiano sono fattori fortemente correlati a livelli più alti di competenza. Ma anche se l'italiano è ancora presente e il livello di competenza rimane relativamente alto, il suo ruolo decresce rapidamente tra le nuove generazioni, man mano che l'inglese assume una posizione dominante negli ambienti digitali.

Nel contesto italiano, Bettoni *et al.* (2003) hanno indagato, tramite un questionario, la frequenza delle attività extramurali di lettura, ascolto, conversazione, corrispondenza, viaggi e uso dei media tra apprendenti di francese, spagnolo e tedesco delle scuole medie, superiori e dell'università. I risultati hanno mostrato un livello complessivo molto basso di attività extramurali (30/100). Tuttavia, il livello aumentava al 42/100 tra gli studenti universitari. Non sorprende che l'inglese sia risultato la lingua più praticata, seguito da francese e tedesco. I risultati hanno anche evidenziato che le studentesse dedicano più tempo alle attività extramurali rispetto agli studenti. Le attività più diffuse emerse dalle risposte al questionario sono la lettura ad alta voce, la memorizzazione e la traduzione, cioè pratiche di natura piuttosto scolastica. Meno comuni, invece, risultano attività più autentiche come la lettura di giornali, la visione di film o le interazioni con parlanti nativi. Bettoni *et al.* (2003) hanno inoltre esaminato le motivazioni che spingono gli studenti a studiare le lingue considerate nello studio: l'inglese veniva studiato principalmente per scopi professionali, il francese per piacere, mentre la motivazione per il tedesco è risultata

³ La quantità e il tipo di esposizione all'italiano come lingua target sono stati indagati soltanto a Malta e, oltre a mostrare un uso notevolmente maggiore dell'inglese che non dell'italiano, il contenuto del rapporto è scarso. Dato che l'inglese è una L2 nel contesto maltese, la maggior frequenza d'uso di questa lingua è attesa.

una combinazione delle due. Gli autori concludono che le attività extrascolastiche in Italia sono molto limitate, a causa dello specifico contesto culturale in cui mancano occasioni naturali di uso spontaneo delle lingue straniere, ad esempio perché i film vengono regolarmente doppiati.

Al fine di osservare gli effetti della durata dell'istruzione e dell'esposizione extramurale nel contesto belga, Peters *et al.* (2019) hanno esaminato apprendenti fiamminghi di francese (L3) e inglese (L4) tramite un test di vocabolario. Gli studenti avevano ricevuto molte ore di istruzione in francese (343-481), mentre il numero di ore di insegnamento in inglese corrispondeva solo a 33. I risultati hanno mostrato che, per il francese, la conoscenza del vocabolario era correlata con la durata dell'istruzione, mentre l'esposizione extramurale svolgeva solo un ruolo marginale. Nonostante il basso numero di ore di insegnamento, la conoscenza del vocabolario in inglese era significativamente più alta rispetto a quella in francese, cioè l'esposizione extramurale ha avuto un ruolo limitato nell'apprendimento del vocabolario in francese, probabilmente a causa delle scarse possibilità di pratica. Per l'inglese, invece, le attività extramurali come il *gaming* e la visione di programmi televisivi e film sottotitolati si sono rivelate un forte predittore della conoscenza del vocabolario.

In uno studio condotto in Svezia, cioè in un contesto in cui l'inglese domina fortemente l'apprendimento linguistico extramurale, Arvidsson e Rocher Hahlin (2022) hanno indagato l'uso e l'esposizione al francese al di fuori della classe tra studenti universitari. Con il duplice obiettivo di descrivere frequenza e tipo di attività extramurali e di esplorare il ruolo della motivazione e dell'autovalutazione, è stata realizzata un'indagine su 59 studenti universitari di francese. Nel questionario, gli studenti hanno riferito di aver incontrato parlanti di francese tramite amici, applicazioni (ad es. Tinder), alloggi condivisi, istituzioni culturali, caffè linguistici o soggiorni in Francia. I risultati hanno mostrato che metà degli studenti partecipava piuttosto frequentemente ad attività extramurali come ascoltare musica, guardare film, navigare online e circa un terzo aveva accesso a interazioni sociali regolari. La motivazione si è rivelata un predittore significativo del coinvolgimento extramurale: gli studenti altamente motivati avevano una probabilità 3,5 volte maggiore di dedicarsi con assiduità rispetto a quelli meno motivati. L'autovalutazione della competenza, invece, non ha predetto in modo significativo il coinvolgimento.

Gli studi sull'apprendimento extramurale di francese e spagnolo riguardano per lo più contesti di *study abroad* (Freed *et al.*, 2004; Segalowitz, Freed, 2004). Questi contesti possono essere definiti come situazioni in cui le attività extramurali si intensificano e spesso diventano inevitabili. Freed *et al.* (2004) hanno analizzato tre contesti di apprendimento del francese (insegnamento tradizionale in un contesto *at-home*, immersione intensiva *at-home* e un contesto *study-abroad*) e il loro impatto sulla fluidità nel parlato. Nello studio, gli studenti hanno riportato settimanalmente le ore di uso extrascolastico di parlato, lettura, scrittura e ascolto. Nel contesto di immersione intensiva, l'uso extramurale del francese era molto alto, con numerose ore di parlato e scrittura, oltre ad attività culturali e sociali. Nel contesto *study-abroad*, sorprendentemente, gli studenti dichiaravano, invece, di usare più l'inglese che il francese nel tempo libero. Nel contesto tradizionale *at-home*, le opportunità erano scarse e l'uso extrascolastico minimo. La scrittura in francese al di fuori dell'aula è risultata il predittore più forte dei miglioramenti in fluenza del parlato, seguita dall'interazione orale. Nel complesso, l'immersione intensiva ha determinato maggiori progressi, mostrando che non è il soggiorno all'estero in sé a garantire progressi, ma la quantità e qualità dell'uso extrascolastico. In uno studio analogo, gli stessi autori (Segalowitz, Freed, 2004) hanno esaminato i progressi nella produzione orale di apprendenti anglofoni di spagnolo in un contesto *at-home* e in un contesto di *study abroad*. Anche in questo caso, gli studenti hanno riportato il numero di ore settimanali di

contatto linguistico extracurricolare, come parlare, ascoltare, leggere e scrivere. Sebbene il gruppo *study abroad* abbia mostrato progressi significativi rispetto al gruppo *at-home*, la maggior parte dei vantaggi è rimasta anche dopo aver controllato le ore di contatto riportate. In altre parole, il semplice tempo di esposizione non spiegava di per sé i benefici dello studio all'estero. È emersa una notevole variabilità individuale e sembrava che il livello iniziale di competenza orale potesse aver influenzato il processo di apprendimento. Ciò che contava non era soltanto la quantità del contatto, ma piuttosto la tipologia e il carico cognitivo delle interazioni. Scambi casuali e ripetitivi, infatti, difficilmente favorivano miglioramenti nella produzione orale. Anche Hernandez (2010), indagando in che modo la motivazione integrativa e strumentale, così come l'interazione con la cultura L2, influiscano sui progressi nell'abilità orale durante un semestre di studio all'estero in Spagna, ha concluso che non conta solo il tempo, ma soprattutto la qualità e l'intensità dell'interazione per favorire miglioramenti nello sviluppo della competenza orale in un contesto di *study abroad*. Magnan e Back (2007) hanno ottenuto risultati simili esaminando in che modo l'interazione sociale influenzasse i progressi nell'abilità orale di studenti anglofoni che avevano studiato francese in Francia per un semestre; la maggior parte degli studenti aveva migliorato la propria competenza orale, ma il predittore più forte dei progressi è risultato essere la preparazione accademica precedente e non la quantità di interazione con parlanti francesi o il contatto con i media. Le autrici concludono che la qualità e il tipo di interazione extrascolastica contano più della semplice esposizione.

3. LO STUDIO

L'obiettivo del presente studio è di contribuire al campo di ricerca sull'apprendimento linguistico extramurale, indagando una lingua ancora poco studiata, l'italiano. Lo studio esamina il tipo di attività extramurali a cui gli studenti partecipano, le motivazioni che li spingono a studiare l'italiano e la relazione tra il livello di competenza in italiano e la quantità di attività extramurali svolte. L'indagine comprende confronti trasversali tra studenti della scuola secondaria e studenti universitari, nonché confronti con lo spagnolo e il francese. Quest'ultimo confronto contribuisce a una migliore comprensione delle attività extramurali in lingue diverse dall'inglese, che è la lingua più comunemente utilizzata nei confronti trasversali.

Le domande di ricerca sono le seguenti:

1. Tra gli apprendenti di italiano in Svezia esistono differenze tra studenti della scuola secondaria di secondo grado e apprendenti universitari nel loro coinvolgimento in attività extramurali?
2. Quali sono le motivazioni che spingono gli svedesi a studiare italiano e qual è il rapporto tra queste e il coinvolgimento in attività extramurali?
3. Ci sono differenze nel coinvolgimento in attività extramurali in base alla lingua straniera e al livello di studio?
4. Emergono differenze nelle motivazioni allo studio di italiano, spagnolo e francese tra gli apprendenti della scuola secondaria di secondo grado e tra gli apprendenti universitari?
5. Esistono differenze tra apprendenti di italiano, spagnolo e francese rispetto alla relazione tra livello di competenza percepito e coinvolgimento in attività extramurali?

3.1. Metodi e procedure

3.1.1. Il questionario

I dati sono stati raccolti già nel 2004 sotto la guida di Bardel (2005) tramite un questionario cartaceo in svedese, compilato dagli studenti in aula. Nella scuola secondaria di secondo grado i vari insegnanti di lingua hanno aiutato a raccogliere i dati e all'università la raccolta è stata effettuata da colleghi dei vari dipartimenti di lingua. Il questionario, elaborato in base al modello di Bettoni *et al.* (2003), presenta tre sezioni principali.

La prima sezione raccoglie informazioni socio-demografiche e linguistiche (età, genere, luogo di nascita e di residenza, lingua madre dei genitori, altre lingue conosciute e modalità di apprendimento).

La seconda sezione indaga le motivazioni legate allo studio dell'italiano (è obbligatorio, mi piace, mi sarà utile nella vita lavorativa, altro) e l'autovalutazione delle competenze nella lingua scritta e parlata (scarse, abbastanza buone, buone, molto buone).

La terza sezione, più estesa, è dedicata alle attività extramurali legate all'italiano: viaggi in Italia o in altri paesi italofoni, interazioni orali con parlanti nativi e non nativi, lettura di testi di vario genere, ascolto di radio e musica, visione di film e programmi televisivi, esercizi autonomi, uso di internet, scrittura di email o lettere, e altre pratiche informali di apprendimento. Le domande sono prevalentemente a risposta chiusa (scale di frequenza del tipo Likert: almeno una volta alla settimana, almeno una volta al mese, più raramente, mai), e indicano la frequenza con cui i soggetti si dedicano ad attività extramurali, con alcune voci aperte per permettere ai partecipanti di specificare ulteriori dettagli (ad es. altre lingue apprese, siti web utilizzati, motivazioni personali).

In totale 340 apprendenti di italiano, francese e spagnolo hanno compilato il questionario, ma dopo aver escluso quelli con risposte incomplete, il numero finale di partecipanti presi in esame è sceso a 317. Nel gruppo italiano, hanno risposto 109 partecipanti: 52 della scuola secondaria di secondo grado e 57 dell'università. Nel gruppo francese hanno risposto 79 apprendenti, di cui 31 della scuola secondaria di secondo grado e 48 dell'università. Infine, nel gruppo spagnolo, hanno risposto 129 apprendenti, di cui 63 provenienti dalla scuola secondaria di secondo grado e 66 dall'università. Le tabelle 1 e 2 mostrano il numero e l'età media dei partecipanti per lingua e livello di studio.

Tabella 1: Numero di partecipanti per lingua e livello di studio

Lingua straniera	Livello di studio		
	Scuola secondaria di secondo grado	Università	Totale
francese	31	48	79
italiano	52	57	109
spagnolo	63	66	129
Totale	146	171	317

Tabella 2: *L'età media per lingua e livello di studio*

Lingua straniera	Livello di studio	
	Scuola secondaria di secondo grado	Università
francese	17	26
italiano	17	29
spagnolo	17	27

3.2.2. Analisi dei dati

Le attività extramurali degli apprendenti sono state analizzate alla luce delle seguenti variabili indipendenti: a) livello di studio (scuola secondaria di secondo grado o università), motivazione (professionale, personale, di piacere, per obbligo); b) livello stimato di competenza su una scala Likert 1-4 - molto buono (4); buono (3); abbastanza buono (2); scarso (1). La variabile dipendente, invece, misura la frequenza con cui i soggetti si dedicano ad attività extramurali come la lettura, l'ascolto, la conversazione e le attività digitali, in base ad una scala Likert – almeno una volta alla settimana (2); almeno una volta al mese (1); più raramente di una volta al mese o mai (0). Questa variabile è denominata *Coinvolgimento degli apprendenti in Attività Extramurali* (CAE).

Sono stati creati punteggi composti per ciascuna categoria tematica (lettura, ascolto, TV e film, esercizi di lingua, siti internet, chat e videogiochi, mail e lettere, ospiti⁴). Ogni punteggio composito (CAE) è stato calcolato come media degli item sulla scala Likert appartenenti a quella categoria tematica. Un CAE in prossimità di due, si avvicina quindi a “almeno una volta a settimana”, mentre un CAE in prossimità di zero, si avvicina a “più raramente di una volta al mese o mai”. I dati sono stati elaborati in excel e successivamente analizzati, per le indagini statistiche, tramite il programma *Python* (Python Software Foundation, 2025).

4. RISULTATI

4.1. CAE nella scuola secondaria di secondo grado e all'università

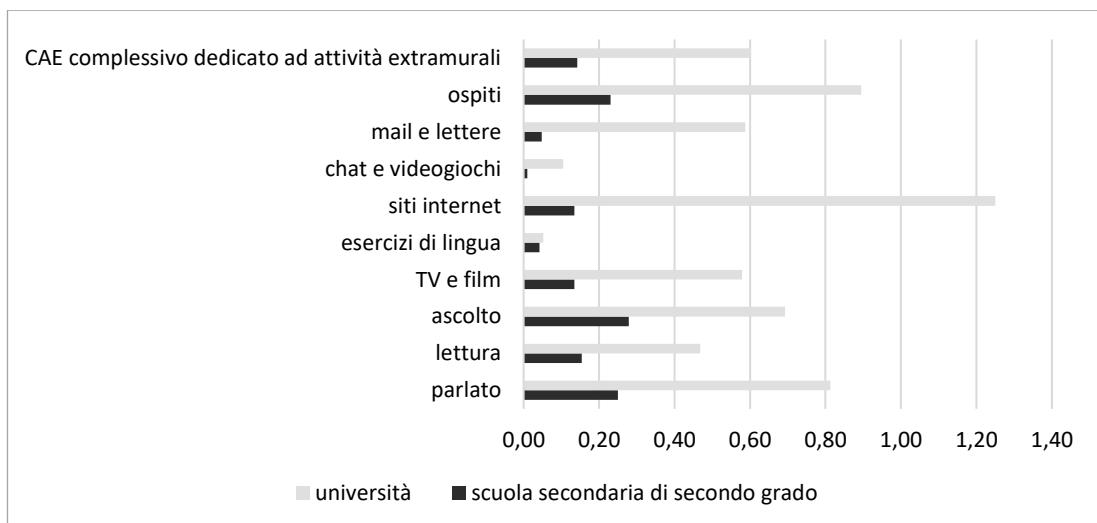
Dalla Tabella 3 si nota che, tranne le attività legate agli esercizi di lingua, gli apprendenti dell'università mostrano un CAE molto più alto rispetto agli apprendenti della scuola secondaria di secondo grado. Si nota anche che il CAE attinente a esercizi di lingua risulta praticamente inesistente in tutti e due i gruppi. L'attività più comune nel gruppo universitario è quella legata a siti internet, seguita da ospiti. Anche le attività associate a parlato e ascolto ottengono un CAE abbastanza alto. Nel gruppo degli allievi delle scuole di secondo grado, non c'è una differenza notevole tra le varie attività, ma ottengono tutte un CAE piuttosto basso.

⁴ La categoria “ospiti” corrisponde alla domanda “Hai avuto ospiti italofoni a casa?”.

Tabella 3: CAE negli apprendenti di italiano: scuola secondaria e università

Attività extramurale	Scuola secondaria di secondo grado	Università
parlato	0,25	0,81
lettura	0,15	0,47
ascolto	0,28	0,69
TV e film	0,13	0,58
esercizi di lingua	0,04	0,05
siti internet	0,13	1,25
chat e videogiochi	0,01	0,11
mail e lettere	0,05	0,59
ospiti	0,23	0,89
CAE complessivo dedicato ad attività extramurali	0,14	0,60

Grafico 1. CAE negli apprendenti di italiano: scuola secondaria e università



Un test Shapiro-Wilk ha verificato che i dati non sono distribuiti normalmente. Per questo motivo, per confrontare il CAE dei due gruppi di apprendenti, è stato utilizzato il test non parametrico di Mann-Whitney U.

I risultati indicano una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi per quanto riguarda l'attività di parlato ($U = 639$, $Z = -5,25$, $p < .001$; $r = 0,5$), l'attività di lettura ($U = 666$, $Z = -5.08$, $p < .001$; $r = 0.49$), l'attività di ascolto ($U = 840,5$, $Z = -4.18$, $p < .001$; $r = 0.40$), TV e film ($U = 846,5$, $Z = -5.48$, $p < .001$; $r = 0.52$), siti internet ($U = 379$, $Z = -7,30$, $p < .001$; $r = 0.70$), chat e videogiochi ($U = 1326$, $Z = -2,09$, $p = 0,04$; $r = 0.2$), mail e lettere ($U = 702$, $Z = -5.67$, $p < .001$; $r = 0.54$) e ospiti ($U = 906$, $Z = -4.14$, $p < .001$; $r = 0.40$). Nessuna differenza statisticamente significativa è stata rilevata per esercizi di lingua.

4.2. Motivazioni allo studio dell'italiano e loro rapporto con il CAE

Nella Tabella 4, si può notare che la maggior parte degli apprendenti, in primo luogo, studia l'italiano per piacere (54,13%). Il 13,76% ha scelto di studiare l'italiano per motivazioni professionali e quasi il 12% indica motivazioni personali come ragione principale. Una minoranza della popolazione ha indicato di studiare l'italiano per obbligo (5,50%), oppure un'altra motivazione (3,67%).

Tabella 4. *Distribuzione delle motivazioni per lo studio dell'italiano*

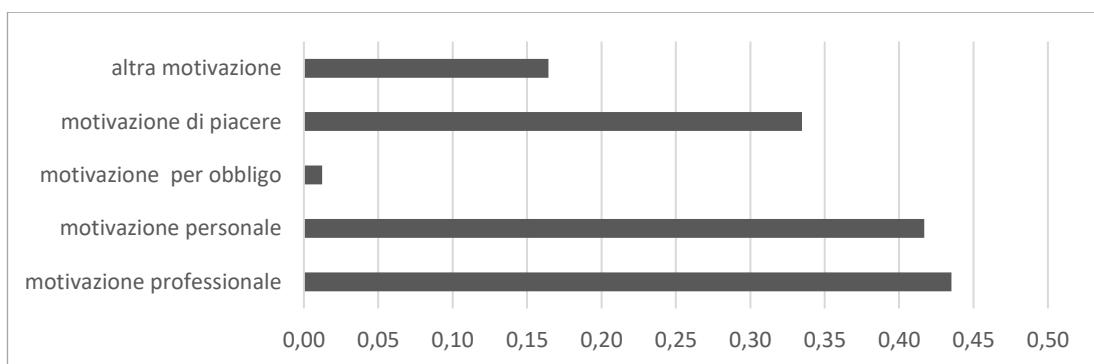
Motivazioni per lo studio di italiano	%
altra motivazione	3,67
motivazione professionale	13,76
motivazione personale	11,93
motivazione per obbligo	5,50
motivazione di piacere	54,13

Dalla tabella 5 si evince che gli apprendenti che hanno indicato motivazioni professionali come ragione principale per lo studio dell'italiano sono quelli con il CAE più alto, seguito da quelli che hanno indicato motivazioni personali. Anche quelli che motivano il loro studio con il piacere ottengono un CAE relativamente alto. La motivazione per obbligo è legata ad un CAE molto basso di 0,01, che praticamente equivale a 0.

Tabella 5. *CAE e motivazioni allo studio dell'italiano*

Motivazioni per lo studio di italiano	CAE
altra motivazione	0,16
motivazione professionale	0,44
motivazione personale	0,42
motivazione per obbligo	0,01
motivazione di piacere	0,33

Grafico 2. *CAE e le motivazioni allo studio*



Un test Kruskal-Wallis è stato condotto per esplorare la relazione tra le diverse motivazioni e il CAE. Il test ha indicato che esiste una differenza significativa tra le varie motivazioni, $\chi^2(3) = 9,95$, $p = .019$, con un punteggio medio dei ranghi di 52,8 per motivazioni professionali, 50 per motivazioni personali, 14,67 per motivazioni per obbligo e 45,8 per motivazioni di piacere. Un test *post-hoc* di Dunn, utilizzando un alfa corretto di Bonferroni pari a 0,0083, ha indicato che i punteggi medi dei ranghi delle seguenti coppie sono significativamente diversi: motivazioni professionali-motivazioni per obbligo, motivazioni personali-motivazioni per obbligo e motivazioni di piacere-motivazioni per obbligo. Quindi, il fatto di essere obbligati e costretti a studiare la lingua italiana sembra avere un effetto negativo sul CAE.

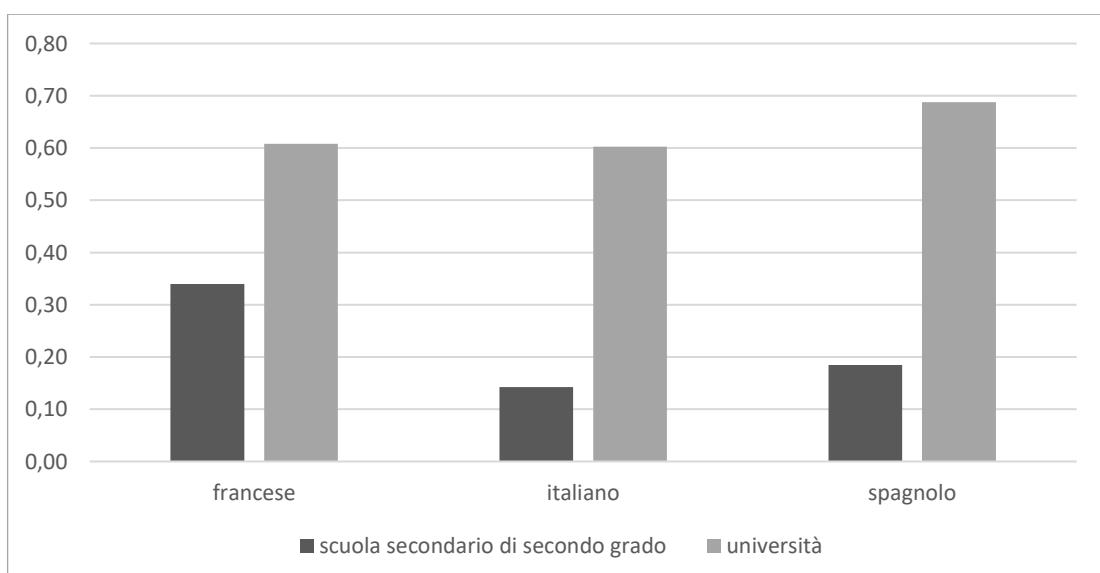
4.3. Differenze nel CAE in base a lingua e livello di studio

Infine, le attività extramurali degli apprendenti di italiano sono state confrontate con quelle degli apprendenti di francese e di spagnolo per poter individuare le caratteristiche specifiche del gruppo italiano. Nella Tabella 6 si può notare che, nella scuola secondaria di secondo grado, il gruppo francese si distingue notevolmente rispetto agli altri gruppi. All'università, però, questa differenza scompare e i vari gruppi linguistici mostrano livelli di CAE molto simili.

Tabella 6. CAE complessivo delle attività extramurali negli apprendenti di italiano, francese e spagnolo (scuola secondaria e università)

Livello di studio		
	Scuola secondaria di secondo grado	Università
francese	0,34	0,61
italiano	0,14	0,60
spagnolo	0,18	0,69

Grafico 3. CAE complessivo delle attività extramurali negli apprendenti di italiano, francese e spagnolo (scuola secondaria e università)



Per verificare se ci siano differenze nel CAE in base alla *lingua straniera* e al *livello di studio*, è stato utilizzato il test non parametrico Scheirer-Ray-Hare con lingua straniera (francese, italiano, spagnolo) e livello di studio (scuola secondaria di secondo grado, università) come fattori intersoggettivi. L'analisi ha rivelato un effetto principale significativo di lingua straniera, $H(2) = 6.93, p = .031$ e un effetto principale altamente significativo di livello di studio, $H(1) = 144.31, p < .001$. Nessuna interazione significativa tra i due fattori è stata verificata, $H(2) \approx 0, p = 1.00$. Questi risultati indicano che i punteggi CAE differiscono sia in base alla lingua straniera studiata sia al livello di istruzione, ma l'effetto della lingua rimane costante nei due contesti scolastici. Sono stati condotti test U di Mann–Whitney a coppie con correzione di Bonferroni per esplorare l'effetto di lingua straniera. L'unica differenza significativa è stata riscontrata tra francese e italiano ($U = 5227.5, p = .037$). Non sono state osservate differenze né tra francese e spagnolo ($p = .26$) né tra italiano e spagnolo ($p = .57$).

4.4. Motivazione per lo studio: italiano, spagnolo e francese

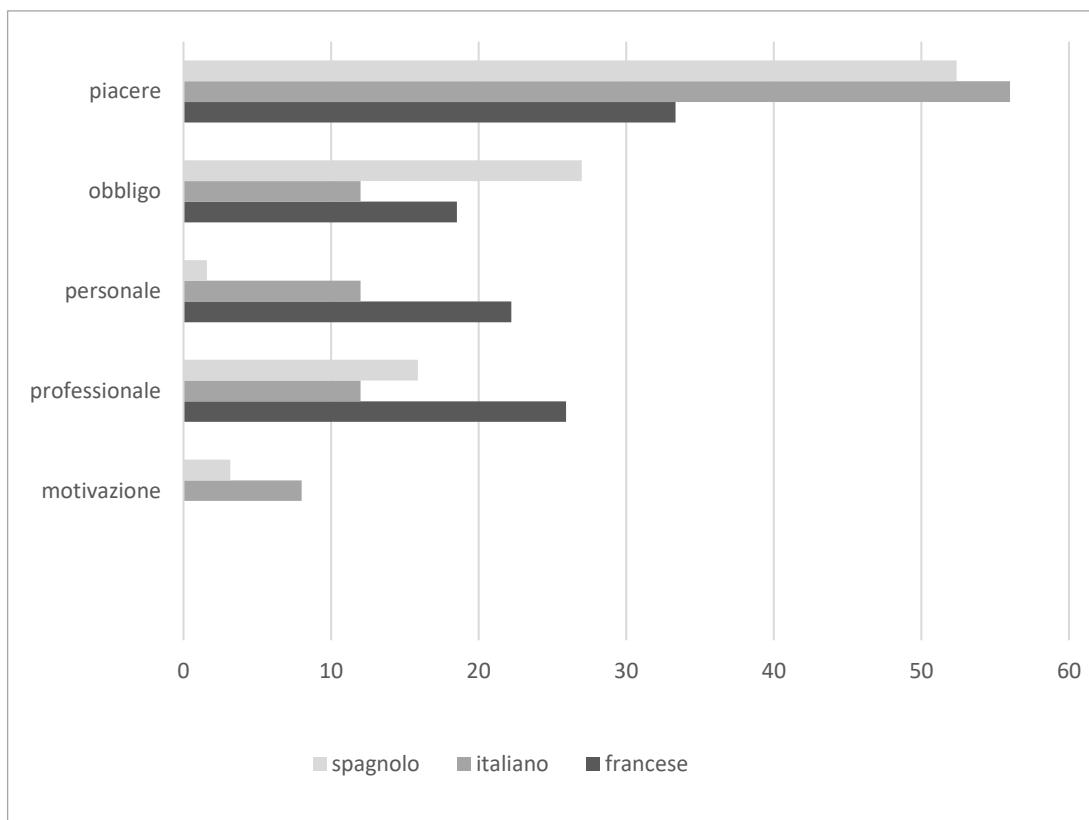
La distribuzione delle motivazioni per lo studio dell'italiano nei tre gruppi linguistici della scuola secondaria di secondo grado è riportata nella Tabella 7. Dalla tabella si evince che per tutte le lingue, la motivazione di piacere è quella più forte. Tuttavia, la motivazione di piacere più alta si trova nel gruppo italiano. Nel gruppo francese, vi è anche una motivazione piuttosto alta dovuta a motivi professionali, mentre nel gruppo spagnolo, vi è una motivazione alta legata all'obbligo.

Tabella 7. *Motivazioni per lo studio di italiano, spagnolo e francese nella scuola secondaria di secondo grado*

	Lingua							
	Francese		Italiano		Spagnolo			
	n	%	n	%	n	%		
altra motivazione	0	0	4	8,00	2	3,17	6	
professionale	7	25,93	6	12,00	10	15,87	23	
personale	6	22,22	6	12,00	1	1,59	13	
obbligo	5	18,52	6	12,00	17	26,98	28	
piacere	9	33,33	28	56,00	33	52,38	70	
totale	27		50		63		140	

Per verificare la presenza di differenze significative, sono stati effettuati confronti a coppie mediante il test esatto di Fisher. Per quanto riguarda la differenza tra francese e italiano, nessuna motivazione è risultata significativa al livello del 5%, eccetto la categoria “motivazione di piacere”, che ha mostrato una differenza significativa tra i due gruppi ($p = .040$), il gruppo italiano risulta quindi essere legato a motivazioni più alte di piacere rispetto al gruppo francese. Quanto alla differenza tra italiano e spagnolo, la motivazione personale è risultata significativamente più frequente tra gli studenti di italiano rispetto a quelli di spagnolo ($p = .045$). La categoria legata all'obbligo nello studio della lingua ha mostrato una tendenza alla significatività ($p = .060$). Nessuna differenza è emersa tra francese e spagnolo.

Grafico 4. Motivazioni per lo studio di italiano, spagnolo e francese nella scuola secondaria di secondo grado

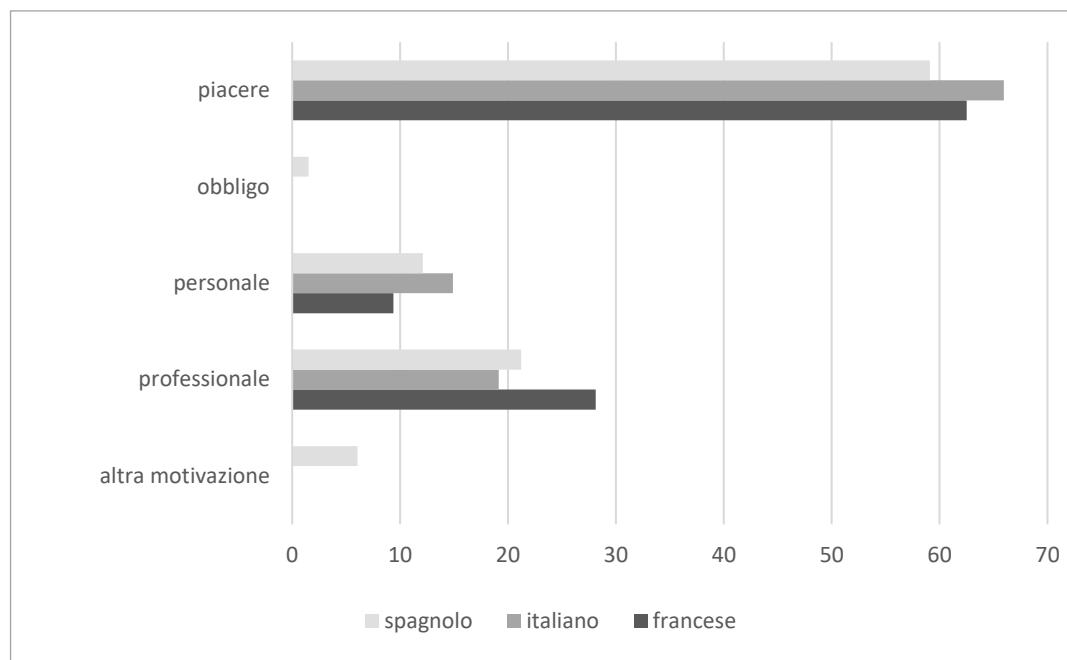


La Tabella 8 dimostra invece i dati relativi alle motivazioni che spingono gli studenti a studiare le lingue all'università.

Tabella 8. Motivazioni per lo studio di italiano, spagnolo e francese nell'università

	Lingua							
	Francese		Italiano		Spagnolo			
	n	%	n	%	n	%		
altra motivazione	0	0,00	0	0,00	4	6,06	4	
professionale	9	28,13	9	19,15	14	21,21	32	
personale	3	9,38	7	14,89	8	12,12	18	
obbligo	0	0,00	0	0,00	1	1,52	1	
piacere	20	62,50	31	65,96	39	59,09	90	
totale	32		47		66		145	

Grafico 5. *Motivazioni per lo studio di italiano, spagnolo e francese nell'università*



Si nota che anche al livello universitario, per tutte le lingue, la motivazione più comune è quella di piacere, seguita da motivazioni professionali e motivazioni personali. Il gruppo italiano mostra la proporzione più alta quanto alla motivazione di piacere e quella personale. Solo un apprendente, nel gruppo spagnolo, ha indicato di studiare la lingua per obbligo. La motivazione di tipo professionale è più alta nel gruppo francese. Il test esatto di Fisher con confronti a coppie ha mostrato, però, che le distribuzioni di frequenza osservate non risultano statisticamente significative. Quindi, i gruppi universitari si assomigliano di più rispetto a quelli della scuola secondaria di secondo grado.

4.5. Competenza percepita e attività extramurali: apprendenti di italiano, spagnolo e francese

La Tabella 9 mostra l'autovalutazione delle tre lingue straniere suddivisa per livello di studio. L'ultima colonna illustra inoltre la differenza percentuale tra l'autovalutazione degli studenti della scuola secondaria di secondo grado e quella degli studenti universitari.

Tabella 9. *Autovalutazione degli studenti di italiano, spagnolo e francese (scuola secondaria e università)*

Livello di studio			
	Scuola secondaria di secondo grado	Università	Differenza (%)
francese	2,65	2,50	-5,71
italiano	1,88	2,62	39,38
spagnolo	2,17	2,53	16,50

Per quanto riguarda la differenza percentuale, si può notare che il gruppo di italiano si distingue notevolmente dagli altri. Infatti, la sua autovalutazione aumenta del 39,38%,

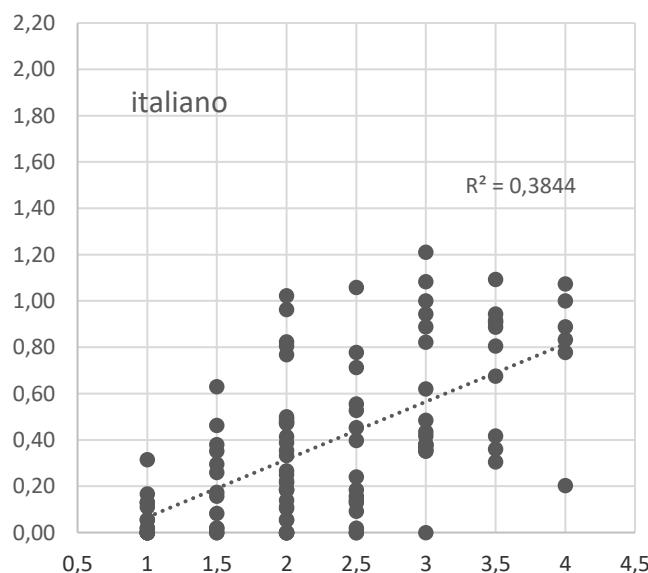
mentre quella del gruppo di spagnolo cresce del 16,50%. Il gruppo di francese, invece, riduce la propria autovalutazione passando dalla scuola secondaria di secondo grado all'università. Questi risultati suggeriscono che l'andamento dell'autovalutazione varia in modo marcato a seconda della lingua studiata.

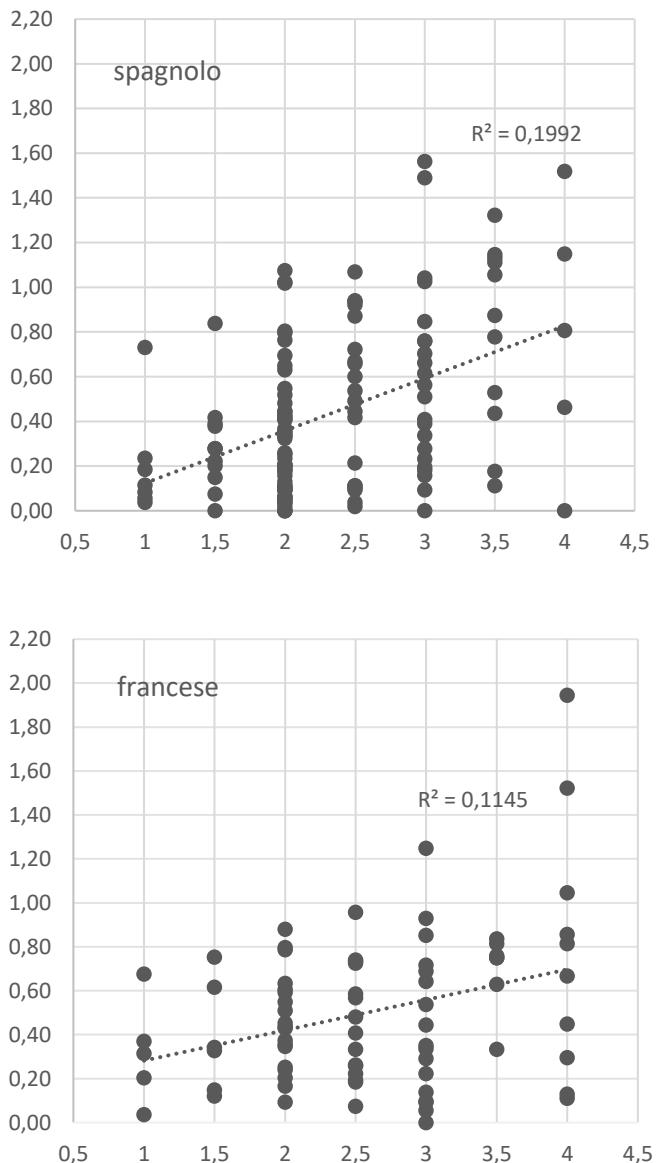
È stato condotto un test di Scheirer-Ray-Hare con *lingua straniera* (francese, italiano, spagnolo) e *livello di studio* (scuola secondaria di secondo grado, università) come fattori indipendenti e *autovalutazione* come variabile dipendente. L'analisi ha mostrato un effetto principale significativo sia per quanto riguarda la lingua straniera, $H(2) = 7.14, p = .028$, sia il livello di studio, $H(1) = 14.57, p < .001$. Inoltre, l'interazione lingua straniera \times livello di studio è risultata significativa, $H(2) = 13.71, p = .001$. I confronti a coppie (test U di Mann-Whitney con correzione Bonferroni) hanno evidenziato che, per la variabile lingua straniera, l'unica differenza significativa riguarda i gruppi di francese e italiano ($p = .034$). Analizzando l'interazione, emerge chiaramente che l'aumento dell'autovalutazione passando dalla scuola all'università riguarda soltanto gli studenti di italiano ($p < .001$). Per lo spagnolo si osserva una tendenza prossima alla significatività statistica ($p \approx .051$), mentre per il francese si registra una diminuzione dell'autovalutazione dal livello scolastico a quello universitario ($p = .159, n.s.$).

In seguito saranno presentati dati relativi alla correlazione tra l'autovalutazione e CAE nelle tre lingue. Queste correlazioni sono illustrate nel Grafico 6.

Sono state calcolate le correlazioni di Pearson tra *autovalutazione* e *CAE* separatamente per i tre gruppi linguistici (francese, italiano, spagnolo). Le correlazioni sono risultate positive, di entità medio-alta e significative: francese $r(77) = .34, p < .01$; italiano $r(107) = .62, p < .001$; spagnolo $r(127) = .45, p < .001$. Per verificare se l'intensità delle correlazioni differisse tra i gruppi, sono stati effettuati confronti mediante la trasformazione di Fisher r -to- z . L'analisi ha evidenziato che la correlazione osservata nel gruppo italiano è significativamente più forte rispetto a quella del gruppo francese, $z = -2.48, p = .013$. La differenza tra italiano e spagnolo si avvicina alla significatività ($z = 1.86, p = .063$), mentre non emergono differenze significative tra francese e spagnolo ($z = -0.88, p = .379$). Questi risultati indicano che la relazione tra autovalutazione e CAE è particolarmente forte per gli studenti di italiano, moderata per quelli di spagnolo e più debole per gli studenti di francese.

Grafico 6. Correlazione tra autovalutazione e CAE negli studenti di italiano, spagnolo e francese





5. DISCUSSIONE

I risultati di questo studio offrono diversi spunti di riflessione sul ruolo delle pratiche extramurali di apprendenti di italiano L2 in Svezia nei primi anni 2000. Questi risultati sono stati raccolti a diversi livelli di studio e confrontati con dati di studenti di francese e spagnolo. In linea con Bettoni *et al.* (2003), un primo risultato riguarda il livello nettamente più alto di coinvolgimento extramurale (CAE) osservato tra gli studenti universitari rispetto a quelli della scuola secondaria. Le attività legate all'uso di internet e alle interazioni sociali/ospiti emergono come le più rilevanti, mentre gli esercizi di lingua extrascolastici risultano pressoché assenti in entrambi i contesti. Ciò conferma che le pratiche extramurali non coincidono con le attività scolastiche, ma si articolano soprattutto in esperienze autentiche e di contatto linguistico. Le attività legate all'uso di internet e alle interazioni sociali/ospiti risultano particolarmente frequenti. Questo è coerente con quanto rilevato da Arvidsson e Rocher Hahlin (2022), secondo cui attività come guardare film, ascoltare musica e contatti sociali erano tra le più comuni per studenti

universitari di francese. Tuttavia, come emerso anche nello studio europeo del 2012, le opportunità di praticare lingue diverse dall'inglese restano limitate.

Il ruolo della motivazione è stato confermato come fattore chiave. Coerentemente con Dörnyei (2005) e studi più recenti (Liu *et al.*, 2024; Tsang, Consoli, 2025), le motivazioni integrative e personali risultano fortemente associate al coinvolgimento extramurale, mentre la motivazione per obbligo si correla con un CAE pressoché nullo. Lo studio evidenzia che chi studia per scopi professionali presenta il CAE più alto, seguito da chi dichiara motivazioni personali e di piacere. Particolarmente interessante è il dato relativo agli apprendenti di italiano, che si distinguono per una motivazione di piacere significativamente più alta rispetto a quelli di francese. Sembra quindi che il piacere possa costituire un fattore specifico per l'apprendimento dell'italiano.

Un terzo dato significativo riguarda la correlazione positiva tra competenza percepita e CAE, anche nelle altre lingue romanze prese in esame, ma particolarmente forte per l'italiano. In linea con Zhang *et al.* (2021) e Wouters *et al.* (2024), apprendenti più sicuri tendono quindi a impegnarsi di più in attività extrascolastiche. Tuttavia, come notato da Tsang e Lam (2025), resta difficile stabilire la direzione causale del rapporto, cioè se sia l'aumento del CAE a favorire la competenza o viceversa.

Nella scuola secondaria di secondo grado, sul piano comparativo, gli apprendenti di francese riportano un CAE più alto rispetto a quelli di italiano e spagnolo, mentre all'università le differenze tra le lingue si annullano e tutti i gruppi mostrano livelli piuttosto elevati di coinvolgimento. Gli studenti di francese nelle scuole secondarie appaiono quindi più ambiziosi e motivati, forse grazie a maggiori opportunità di contatto extrascolastico, mentre gli studenti di italiano si confermano come i meno attivi. All'università, invece, la distinzione si attenua e le differenze tra le lingue tendono a diminuire.

Un dato particolarmente interessante e, a prima vista, controintuitivo è rappresentato dal cambiamento dell'autovalutazione tra scuola secondaria e università. Per gli studenti di italiano, l'autovalutazione cresce in modo marcato, mentre per quelli di francese diminuisce. Vari fattori potrebbero spiegare questa tendenza: il numero ridotto del campione di studenti di francese; requisiti accademici più alti che provocano maggiore autocritica; motivazioni meno forti rispetto agli altri gruppi; oppure il confronto con pari più competenti che porta a valutarsi più duramente. Come sottolineato anche in altre ricerche sul *self-assessment* (Trofimovich *et al.*, 2016), non è raro che l'autovalutazione diminuisca al crescere del livello di competenza, dal momento che gli studenti diventano progressivamente più consapevoli di ciò che non sanno.

Nel complesso, i risultati sollevano questioni rilevanti sia sul piano della motivazione sia sul piano del rapporto tra autovalutazione e attività extramurali, fornendo una base utile per ulteriori studi. In particolare, l'analisi retrospettiva qui eseguita costituirà un punto di riferimento utile per un ulteriore sviluppo dello studio, che esaminerà le pratiche extramurali degli apprendenti di italiano nel contesto contemporaneo, un'epoca caratterizzata da una presenza digitale molto forte e da una presenza ancora più alta dell'inglese. Un futuro questionario dovrebbe essere adattato e aggiornato per rispondere a questa nuova realtà. La dimensione diacronica permetterà di osservare eventuali cambiamenti nelle pratiche e nelle motivazioni nel corso di due decenni, contribuendo così a una comprensione più approfondita dell'apprendimento extramurale dell'italiano in Svezia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arndt H. L. (2019), *Informal second language learning: The role of engagement, proficiency, attitudes, and motivation* [Tesi di dottorato], University of Oxford.
- Arvidsson K., Rocher Hahlin C. (2022), “Extramural French among university students in Sweden”, in *Moderna Språk*, 116, 2, pp. 21-44.
- Bardel C. (2005, agosto), “Attività extrascolastiche degli studenti di lingue romanze e dell’inglese a Stoccolma” [Presentazione paper], *XVI Congresso dei Romanisti Scandinavi. Università di Copenaghen e Roskilde*, Danimarca.
- Bardel C., Erickson G., Österberg R. (2019), “Learning, teaching and assessment of second foreign languages in Swedish lower secondary school: Dilemmas and prospects”, in *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13, 1, pp. 7-26.
- Bengtsson A. (2023), “The effects of extramural language: Relationships between engagement in Japanese language activities and general Japanese language proficiency”, Doctoral thesis, Stockholm University, Faculty of Humanities.
- Bettoni C., Carlini L., Scuderi G., Violi C. (2003), “Pratica di lingua straniera: un’indagine empirica sulle attività extrascolastiche”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, 3, pp. 7-25.
- Bruen J., Erdocia I. (2025), “Formal and informal foreign language learning at university: blurring the boundaries”, in *The Language Learning Journal*, 53, 1, pp. 84-97.
- Busby N. L. (2024), “Exploring the effects of early extramural English exposure on the vocabulary size of university students”, in *Education Sciences*, 14, 4, pp. 372: <https://doi.org/10.3390/educsci14040372>.
- Cabau B. (2009), “The irresistible rise and hegemony of a linguistic fortress: English teaching in Sweden”, in *International Multilingual Research Journal*, 3, 2, pp. 134-152.
- Cordova C. (2024), “Age, media and second language acquisition of Italian in Malta”, in *Malta Review of Educational Research*, 18, 2, pp. 352-266.
- De Wilde V., Brysbaert M., Eyckmans J. (2020), “Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important?”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 23, 1, pp. 171-185.
- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Routledge, New York-London.
- Ellis N. C., Wulff, S. (2014), *Usage-Based Approaches to SLA*, Routledge, New York-London.
- European Commission (2012), *First European survey on language competences: Final report*, (Rapporto n. NC-32-12-247-EN-C). Publications Office of the European Union: <https://www.ecml.at/de/News/ArtMID/2176/ArticleID/26/First-European-Survey-on-Language-Competences-Final-report>.
- Falk Y., Lindqvist C., Bardel C. (2015), “The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, 2, pp. 227-235.
- Freed B. F., Segalowitz N., Dewey D. P. (2004), “Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 02, pp. 275-301.
- Gardner R. C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Arnold, London.
- Gardner R. C. (2001), “Integrative motivation and second language acquisition”, in Dörnyei, Z., Schmidt, R. (eds.), *Integrative motivation and second language acquisition*, University of Hawai’i, Hawai, pp. 1-20.

- Hyltenstam K. (2004), “Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik”, in Svenska språknämnden (ed.), *Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik*, Nordstedts, Stockholm, pp. 36-110.
- Kusyk M., Arndt H. L., Schwarz M., Yibokou K. S., Dressman M., Sockett G., Toffoli D. (2025), “A scoping review of studies in informal second language learning: Trends in research published between 2000 and 2020”, in *System*, 130, pp. 103541: [10.1016/j.system.2024.103541](https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103541).
- Kusyk M., Sockett G., Toffoli D. (2023), “1. Introduction to Language Learning and Leisure”, in Toffoli D., Sockett G., De Gruyter, Kusyk M., *Language Learning and Leisure: Informal Language Learning in the Digital Age*, De Gruyter Mouton, Berlin, Boston, pp. 1-18: <https://doi.org/10.1515/9783110752441-001>.
- Lai C., Sundqvist P. (2025), “Research agenda: Synergizing in-class and out-of-class language learning with technology”, in *Language Teaching*, pp. 1-22: <https://doi.org/10.1017/S0272263125000166>.
- Leona N. L., van Koert M. J. H., van der Molen M. W., Rispens J. E., Tijms J., Snellings P. (2021), “Explaining individual differences in young English language learners’ vocabulary knowledge: The role of extramural English exposure and motivation”, in *System*, 96, 1, pp. 102402: [10.1016/j.system.2020.102402](https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102402).
- Lindgren E., Muñoz C. (2013), “The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners’ foreign language comprehension”, in *International Journal of Multilingualism*, 10, 1, pp. 105-129.
- Liu G. L., Zhang Y., Zhang R. (2024), “Examining the relationships among motivation, informal digital learning of English, and foreign language enjoyment: An explanatory mixed-method study”, in *ReCALL*, 36, 1, pp. 72-88.
- Liu M., Henry A. (2025), “Resolving the crisis in L2 motivational self-system research: Constructive dialogue and argument-based validation”, in *Studies in Second Language Acquisition*, pp. 1-15: <https://doi.org/10.1017/S0272263125000166>.
- Magnan S. S., Back M. (2007), “Social Interaction and Linguistic Gain During Study Abroad”, in *Foreign Language Annals*, 40, 1, pp. 43-61.
- Muñoz C., Cadierno T., Casas I. (2018), “Different starting points for English language learning: A comparative study of Danish and Spanish young learners”, in *Language Learning*, 68, 4, pp. 1076-1109.
- Noels K. A. (2001), “New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations”, in Dörnyei Z., Schmidt R. (eds.), *New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations*, University of Hawai'i, Honolulu, pp. 43-68.
- Peters E., Noreillie A., Heylen K., Bulté B., Desmet P. (2019), “The impact of instruction and out-of-school exposure to foreign language input on learners’ vocabulary knowledge in two languages”, in *Language Learning*, 69, 3, pp. 747-782.
- Puimège E., Peters E. (2019), “Learners’ English vocabulary knowledge prior to formal instruction: The role of learner-related and word-related variables”, in *Language Learning*, 69, 4, pp. 943-977.
- Python Software Foundation (2025), *Python: A dynamic, open source programming language* (Version 3.12) [Computer software], Python Software Foundation: <https://www.python.org>.
- Schurz A., Sundqvist P. (2022), “Connecting extramural English with ELT: Teacher reports from Austria, Finland, France, and Sweden”, in *Applied Linguistics*, 43, 5, pp. 934-957.
- SIL International (2025), *Statistics – Ethnologue: Languages of the World*, Ethnologue: <https://www.ethnologue.com/statistics/>.

- Segalowitz N., Freed B. F. (2004), “Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 02: [10.1017/S0272263104262027](https://doi.org/10.1017/S0272263104262027).
- Sockett G. (2014), *The onLine informal learning of English*, Palgrave Macmillan, London.
- Sundqvist P. (2009), *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*, Faculty of Arts and Education, English, Karlstads universitet, Karlstad.
- Sundqvist P. (2011), “A possible path to progress: Out-of-school English language learners in Sweden”, in Benson P., Hayo R. (eds.), *A possible path to progress: Out-of-school English language learners in Sweden*, Palgrave Macmillan, London, pp. 106-118.
- Sundqvist P., Wikström P. (2015), “Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes”, in *System*, 51, pp. 65-76: [10.1016/j.system.2015.04.001](https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001).
- Sundqvist P. (2024), “Extramural English as an individual difference variable in L2 research: Methodology matters”, in *Annual Review of Applied Linguistics*, pp. 1-13.
- Sylvén L. K. (2006), “How is extramural exposure to English among Swedish school students used in the CLIL classroom?”, in *VIEWS - Vienna English Working Papers*, 15, 3, pp. 47-53.
- Trofimovich P., Isaacs T., Kennedy S., Saito K., Crowther D. (2016), “Flawed self-assessment: Investigating self- and other-perception of second language speech”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 19, 1, pp. 122-140.
- Tsang A., Consoli S. (2025), “Self-initiated foreign language listening outside class: A mixed-methods investigation of learners' motivation and their perceptions through self-determination theory”, in *Language Teaching Research*, pp. 1-22.
- Tsang A., Lam W.-K. (2025), “De-foreignizing English outside class: Junior-secondary-level English-as-a-foreign-language learners' extramural English engagements and listening and reading proficiency”, in *RELC Journal*, 56, 2, pp. 377-396.
- Warnby M. (2022), “Receptive academic vocabulary knowledge and extramural English involvement – Is there a correlation?”, in *ITL. Institut voor toegepaste linguistik*, 73, 1, pp. 120-152: [10.1075/itl.21021.war](https://doi.org/10.1075/itl.21021.war).
- Wouters M., Bollansée L., Prophète E., Peters E. (2024), “The relationship between extramural English and learners' listening comprehension, reading comprehension, motivation, and anxiety”, in *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 21, pp. 165-193: <https://revistas.uvigo.es/index.php/vial/article/view/4570/3565>.
- Wu X. (2022), “Motivation in second language acquisition: A bibliometric analysis between 2000 and 2021”, in *Frontiers in Psychology*, 13: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1032316>.
- Zhang R., Zou D., Cheng G., Xie H., Wang F. L., Au O. T. S. (2021), “Target languages, types of activities, engagement, and effectiveness of extramural language learning”, in *PLoS ONE*, 16, 6, pp. 1-16: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0253431>.

