

Kristian Barstad
Kvaløysletta skole

Beate Lindemann
UiT Norges arktiske universitet

Ina Maria Zentner
UiT Norges arktiske universitet

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.51>

Bruk av (språklærings)spill i lærebøker og i tyskundervisningen i Norge

Sammendrag

Forskning bekrefter at bruk av spill kan bidra til å øke motivasjonen og gleden ved all læring, også ved språklæring. I artikkelen undersøkes det hvorvidt det brukes spill i tyskundervisningen ved norske skoler. Undersøkelsen som artikkelen støtter seg på, er todelt. I den ene delen rettes søkelyset på lærebøker. Ved hjelp av en lærebokanalyse undersøkes det om bøkene tilbyr spill og hvordan disse i tilfelle ser ut. I den andre delen kommer lærerne til orde. Svarene i en online-spørreundersøkelse forteller om lærerne bruker spill i egen undervisning, hvor de finner slike spill og hvorvidt de tror at spill kan være nyttige i språkundervisningen. Undersøkelsen viser at det, med én lærebok som unntak, knapt finnes spill i lærebøkene. Men lærerne bruker spill i egen undervisning, gjerne hentet utenfor læreboken eller selvlagde, og de er fortrinnsvis ikke-digitale. Lærerne etterlyser flere spill, også digitale, og ikke minst opplæring i hvordan spill kan brukes i en språklæringskontekst.

Nøkkelord: spill i tyskundervisning, spillbasert læring, gamification, LK20, fremmedspråkundervisning

The Use of (Language Learning) Games in Textbooks and in German Lessons in Norway

Abstract

Research confirms that using games can increase motivation and the joy of learning. This also applies to language learning. The article examines whether games are used in Norwegian foreign language teaching, more specifically in teaching German. Our article is based on a study which consists of two parts. In one part, the spotlight is on textbooks. A textbook analysis investigates whether the books offer games and if yes, what such games look like. In the second part, the teachers' voices are invited. In an online survey, they answer whether they use games in their own teaching, where they find such games and whether they think games can be useful in language teaching. Our study shows, with one textbook as an exception, that there are hardly any games in the textbooks. But the teachers do use games in their own teaching, often taken from outside the textbook or self-made ones, and such games are preferably non-digital. The teachers would welcome more games, including digital ones, and not least some training in how games can be used in a language learning context.

Keywords: games in German language teaching, game-based learning, gamification, LK20, foreign language teaching

1. Innledning

I fremmedspråkundervisningen skal elevene bl.a. lære å ta i bruk fremmedspråket muntlig og skriftlig, produktivt og reseptivt (jfr. Læreplanen i fremmedspråk, FSP01-03, Kunnskapsdepartementet, 2022). Elevene skal utvikle ferdigheter i språket og bruke språket aktivt. I undervisningen skal fremmedspråklærere skape situasjoner der elevene nettopp kan gjøre det og dermed «lære språket». For å nå fram til flest mulig elever bør det tilbys mange ulike aktiviteter som åpner opp for språklæring og språkbruk. Det er lærerne som skal finne fram til hensiktsmessige undervisningsmetoder, arbeidsmåter og læringsressurser (Bjørke & Haukås, 2020, s. 19). Samtidig er språklæringsmotivasjon en viktig faktor som påvirker

læringseffekten (Dörnyei, 1994). Studiene til Carrai (2014) og Lindemann (2008) viser at (særlig) ungdomsskoleelever i Norge ofte mister motivasjonen til å lære fremmedspråk ganske raskt og at det kreves mye innsats (fra lærerne) om man vil motvirke dette. Både lærere og elever ser dermed ut til å etterlyse hjelp både til selve språklæringen og til å øke og/eller vedlikeholde språklæringsmotivasjonen.

Samtidig liker de fleste mennesker å holde på med spill, i den senere tid muligens mest dataspill. Spill ser ut til å ha en positiv innflytelse; man lærer noe nytt, trener noe man ikke var flink til eller blir motivert til å lære noe (nytt). Dette er utgangspunktet for vår artikkel, der vi ser på hvorvidt det tas i bruk nettopp *spill* for å lære og undervise et fremmedspråk og for å øke språklæringsmotivasjonen. Siden alle tre forfattere jobber med tysk som fremmedspråk, rettes vårt fokus mot fremmedspråket tysk. Vårt overordnede forskningsspørsmål kan derfor formuleres slik:

Spill i tyskundervisningen: brukes det for å støtte opp under språklæringen og/eller for å øke eller vedlikeholde språklæringsmotivasjonen?

I denne artikkelen skal vi nå først belyse hva som kan ligge i begrepet *spill*, spesielt med tanke på en undervisningskontekst (se kap. 2). Deretter skal vi se på definisjoner for begrep som *gamification*, *game-based learning* og *rollespill* – begrep som omfatter ulike aspekter avhengig av definisjon og kontekst. Et kort blikk på læreplanen skal gi en oversikt over hva rammeverket sier om bruk av spill i fremmedspråkundervisning (kap. 3). Dette blir supplert med tidligere forskning om bruk av spill i fremmedspråkundervisningen (kap. 4). I kapittel 5 gir vi en oversikt over metoden og materialet som vi har valgt for studien vår. Den konkrete lærebokanalysen og spørreundersøkelsen blant tysklærere presenteres i kapittel 5. Deretter (i kap. 6) presenterer vi resultatene ved å gi en oversikt over spilltypene som forekommer i de undersøkte lærebøkene og over tysklærernes uttalelser rundt bruken av spill i egen undervisning. I det avsluttende kapittel 7 diskuteres våre funn.

2. Begrepsavklaringer rundt spill

Spill er et veldig vidt begrep som vi bruker mye og i ulike kontekster i hverdagen. Dette bidrar til at det kan være vanskelig å definere. Mange har forsøkt å definere spill (Juul, 2010; Suits, 2014; Tekinbas & Zimmerman, 2003), men det er ingen enighet om innholdet og definisjonen av begrepet (De Freitas, 2006).

Tekinbas & Zimmerman (2003) definerer *spill* slik: «A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome» (s. 80). Definisjonen til Juul (2010) lyder slik:

[...] a rule-based formal system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels attached to the outcome, and the consequences of the activity are optional and negotiable. (s. 255)

Det som gjør spill så vanskelig å definere, er de mange ulike former og typer innhold spill kan ha (Wittgenstein, 1958). En annen grunn kan være at definisjonen på spill er subjektiv, noe som Aarseth & Calleja (2015) tar opp i sin artikkel *The Word Game: The ontology of an indefinable object*. De hevder at «whether that phenomenon [a game] ‘really is a game’, is not something we can determine, any more than whether the feeling someone purports to have is ‘real love’, ‘real guilt’, etc.» (s. 8). *Spill* er derfor nærmest undefinerbart fordi definisjonen vil være subjektiv. Det en person oppfatter som et spill, er ikke nødvendigvis det samme som en annen person vil gjøre. Likevel trenger vi arbeidsdefinisjoner for å kunne avgrense det vi ønsker å kalle for *spill* i denne studien fra *ikke-spill*.

2.1 Spill i en undervisningskontekst

I vår studie ser vi ikke på spill generelt, men på *spill i undervisningskontekster*. Det er altså viktig å lage en definisjon for spill i en læringssammenheng og være tydelig på at vi utelukkende retter fokus mot spill som kan brukes og faktisk brukes i klasserommet i en undervisningskontekst.

De Freitas (2006) har laget en åpen, nøytral definisjon av (digitale) *spill for læring* i sin forskningsrapport:

This report adopts a fairly neutral approach, defining games for learning as: applications using the characteristics of video and computer games to create engaging and immersive learning experiences for delivering specified learning goals, outcomes and experiences. (s. 10)

Denne definisjonen tar imidlertid utgangspunkt i *digitale* læringsspill. Som lærer vil man imidlertid også, og muligens først og fremst, støte på og ta i bruk *ikke-digitale* spill. Derfor utvider vi De Freitas' definisjon til også å omfatte ikke-digitale spill. Vår definisjon av *læringsspill* blir da som følger: Spill i læringssammenheng er aktiviteter som bruker egenskapene til digitale og ikke-digitale spill til å skape engasjerende og omfattende læringsopplevelser for å oppnå spesifikke læringsmål, resultater og erfaringer.

Denne arbeidsdefinisjonen av læringsspill gir ingen teoretisk definisjon av spill, men har to fokusområder:

- A) *målet* for bruk av spill i undervisningen og
- B) *elementer* læringsspill består av.

Når læringsspill skal «skape engasjerende og omfattende læringsopplevelser», vises det til at spill skal fremme læring og læringsmotivasjon samtidig. Når læringsspill skal gjøre dette ved hjelp av «egenskapene til digitale og ikke-digitale spill», pekes det på de elementene slike spill skal bestå av.

I fremmedspråkundervisningen snakker vi ofte om språklæringsspill¹. Med språklæringsspill menes det da at spillene brukes til å lære et språk. Dauvillier et al. (2004) utdyper dette og sier at språklæringsspill betegner:

[...] alle anderen Bezeichnungen wie etwa *spielerische Aufgaben* und *Aktivitäten* – kurz, alle Aktivitäten, in einem handlungsorientierten, kommunikativen und Lernautonomie fördernden Unterricht. [...] Alles, was den Unterricht auflockert und die Lernenden handeln lässt, ist dem Lernprozess dienlich. (s. 19)²

De hevder også at «[...] spielerisch angebotene Übungen und Aufgaben deshalb lernfördernder und motivierender sind» (s. 19).³ Også i denne definisjonen av språklæringsspill legges det fokus på to områder:

- a) Læringsopplevelser som fremmer engasjement og motivasjon og
- b) læringsopplevelser knyttet til læring av språk.

Språklæringsspill skal dermed påvirke språklæringsmotivasjonen og språklæringsutbyttet til elevene.

Samtidig kan språklæringsspill (fortsett) være så mangt. Det kommer vi tilbake til. Men det er viktig å holde fast at språklæringsspill bør skape situasjoner og kontekster som optimaliserer forståelsen og bruken av fremmedspråket og bidrar positivt til språklæringsmotivasjonen. Dauvillier et al. (2004) understreker at slike spill burde få like mye plass i klasserommet som

¹ Det tas høyde for at det også kan brukes spill som ikke skal bidra til språklæring. Det kommer vi tilbake til.

² [...] alle andre begreper som lekne oppgaver og aktiviteter - kort sagt alle aktiviteter, i en handlingsorientert, kommunikativ og læringsautonomifremmende undervisning. [...]. Alt som løser opp undervisningen og lar elevene handle, fremmer læringsprosessen (s. 19, forfatternes oversettelse).

³ [...] øvelser og oppgaver som tilbys på en leken måte, er derfor mer læringsfremmende og motiverende (s. 19, forfatternes oversettelse).

oppgaver og andre øvelser og aktiviteter fordi de er læringsfremmende og motiverende. Språklæringsspill bør derfor ha en plass i fremmedspråkundervisningen.

2.2 Game-Based Learning og gamification

Game-Based Learning (GBL), eller *spillbasert læring*, er et viktig begrep i forbindelse med bruk av spill og spillelementer i klasserommet. *GBL* betegner bruken av spill og spillelementer som en del av læringsprosessen. Her blir spill brukt i undervisningen for å variere undervisningsmetodene, og samtidig er spillene med på å øke elevenes læringsinteresse og motivasjon (jfr. Al-Azawi et al., 2016). *GBL* brukes blant annet til å håndtere materiale som kan oppleves som tørt, teoretisk og lite engasjerende og emner som kan føles vanskelige å forstå, samt ved målgrupper som kan være vanskelig å nå (Al-Azawi et al., 2016). Spillbasert læring passer i tillegg ved komplekse læringsprosesser og for å utvikle og kommunisere strategier effektivt.

Gamification derimot betegner bruken av spilldesignelementer i sammenhenger som i utgangspunktet ikke er spill. *Gamification* finnes nesten overalt i vår hverdag. Poenget er hele tiden at man skal føle at man deltar i en slags konkurranse og at man kan vinne noe, bli først eller best: man samler poeng når man handler eller reiser, blir med i trekninger o.l.

Gamification brukes også i apper som *Duolingo* og *Memrise* som skal gjøre språklæring til et spill. Brukeren deltar i et spill, språklæringen er underordnet selve spillet. Undervisning er kontekster som i utgangspunktet ikke er spill, men spillelementer kan legges til. I barneskolen i Norge lærer elevene ofte tallene i spill- og konkurransesituasjoner. *Gamification* har altså som mål å gjøre (hele eller deler av) læringsprosessen til et spill. Hovedformålet med bruk av *gamification* er å øke motivasjonen, engasjementet og læringsutbyttet hos elevene (Nah et al., 2014; Zichermann & Cunningham, 2011). Særlig «belønninger» ser ut til å ha positiv effekt på elevenes engasjement (Gooch et al., 2016). Ved *gamification* i undervisningen kan man da introdusere digitale eller ikke-digitale belønninger for elevene for å transformere hele eller

deler av undervisningen til et spill (Gooch et al., 2016).⁴ Ved *gamification* fokuseres det dermed på selve spill-opplevelsen: å delta i et spill står i sentrum, mens læringen kommer i annen rekke, om i det hele tatt.

Mange språklæringspill passer bedre inn under kategorien *game-based learning (GBL)* eller *spillbasert læring*. De bruker spill som en del av læringsprosessen og setter dermed språklæringen i sentrum. Samtidig er det tydelig at det finnes flytende overganger mellom *gamification* og *GBL*. Språklæringspill som i utgangspunktet er ment å støtte opp under språklæringen, kan under bruk oppleves av elevene (og dermed i realiteten brukes av elevene) som rene spill uten fokus på språk og/eller læring, men som ren underholdning.

2.3 Rollespill i fremmedspråkundervisning

Rollespill er en spesiell form for spill. Det brukes ofte og typisk i terapeutiske kontekster – og nettopp i språkundervisningen. I motsetning til andre former for spill (s.o.) ligger fokuset i klassisk rollespill ikke i samme grad på spillets resultat, men heller på selve spillprosessen. I kommunikasjonstrening skal f.eks. spillerne bli bevisste på egne handlingsprosesser og få sjansen til å prøve ut nye handlingsmønstre i trygge rammer ved å bringe inn sin egen personlighet i en simulert situasjon (Birkenbihl, 1998, s. 242–244).

I språkundervisning skal rollespill først og fremst gi anledning til å fremme interaksjon i klasserommet med fokus på vellykkede språkhandlinger. Bauer (2021) understreker at interaksjonene må være spontane og ikke en «presentasjon av skriftlige tekster som elevene har forberedt på forhånd» (u.s.), hvis de skal bidra til å fremme elevens læringsautonomi.

⁴ Disse digitale belønningene kan f.eks. være i form av et «merkesystem» (jf. «trophies» fra PlayStation, «achievements» fra Xbox).

Rollespill kan altså fungere som språklæringsspill (jfr. Dauvillier et al. (2004) i 2.1). Dessuten kan rollespill i språkundervisningen redusere språkangst, fordi (språklige) feil eller usikkerhet knyttes til rollen og ikke til egen person (Bauer, 2021; Genuess, 2023; Kraner, 2020).

3. Bruk av spill i læreplanen LK20 (overordnet del og *Læreplanen for fremmedspråk*)

Læreplanverket fungerer som et rammeverk for lærerne, og de ulike delene av dette er forskrifter i opplæringsloven. Enkeltfagenes læreplaner setter rammene for undervisningens innhold. *Fagfornyelsen* innførte nye læreplaner (LK20). Spill er ikke eksplisitt nevnt, men læreplanene bruker nok så åpne formuleringer. Lærerne har derfor stor frihet i planleggingen av egen undervisning. Spill er fleksible og kan tilpasses mange ulike kontekster, og dermed kan man som lærer finne eller lage spill som passer til ulike kompetansemål i læreplanene.

I tillegg til læreplanene inneholder LK20 en *overordnet del*, som beskriver det grunnleggende perspektivet som skal prege den pedagogiske praksisen i hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I første del, *Opplæringens verdigrunnlag*, er undertemaet *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* spesielt relevant med tanke på bruk av spill:

I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

Skolen, dvs. også lærerne, bør respektere og fremme ulike måter å utforske og skape på. *Praktiske aktiviteter* kan i stor grad knyttes til spill, fordi lek og spill er former for praktisk anvendelse av et fag. Spill gir mulighet for «kreativ og meningsfull læring» (s. 7). Også i andre del, *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, står det at «et bredt spekter av

aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom.» (s. 9). I tredje del, *Prinsipper for skolens praksis*, under delemnet *Undervisning og tilpasset opplæring*, står det at læreren skal legge til rette for læring for alle elever og fremme individuell motivasjon. Det skal tas hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Gjennom ulike arbeidsformer, pedagogiske metoder, læremidler og organisering må undervisningen tilpasses. Som tidligere nevnt er spill godt egnet til å ta hensyn til ulike læringsstiler og tilnæringsmåter.

Overordnet del av læreplanen kan altså sies å åpne opp for bruk av spill i undervisningen. Spesielt rollespill vil kunne dekke flere aspekter fra den overordnede delen «ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv, der det legges vekt på læring i sosiale situasjoner og læring av hverandre». (Kverndokken, 2024, s. 227)

4. Mulige begrunnelser for bruk av spill i språkundervisningen

Forskning viser at spill og spillbasert læring har en positiv effekt på læringen, også for elever med ulike lærevansker, for eksempel dysleksi og språkvansker (Gooch et al., 2016).⁵ Men absolutt alle lærer bedre når de er motiverte (Bergin & Reilly, 2005). Motivasjon er en av de viktigste faktorene med tanke på læring, også språklæring (Carrai, 2014; Lindemann, 2008). Tiltak og undervisningselementer som øker elevmotivasjonen, er dermed en berikelse og kan bidra til bedre læring i språkundervisningen.

Spill kan brukes for å fremme elevenes læring ved å stimulere elevenes interesse og motivasjon (Burguillo, 2010). Overordnet skilles det mellom *intrinsisk* (indre) og *ekstrinsisk* (ytre) *motivasjon*. *Intrinsisk motivasjon* er «the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore, and to learn» (Ryan & Deci,

⁵ Ca. 5 % av den norske befolkningen lider av dysleksi og ytterligere 5 % av spesifikke språkvansker (Dysleksi Norge, u.å). Bruk av spill vil kunne være viktig for elever med slike utfordringer. Det vil kunne undersøkes i supplerende studier.

2000, s. 70). *Ekstrinsisk motivasjon* refererer til «performance of an activity in order to attain some separable outcome and, thus, contrasts with intrinsic motivation, which refers to doing an activity for the inherent satisfaction of the activity itself» (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

Ideelt sett deltar elevene i undervisningen fordi de har en indre motivasjon. Men ofte har elevene behov for ytre motivasjon. Her vil spill kunne komme inn. Ekstrinsisk motivasjon innebærer en belønning eller unngåelse av negative reaksjoner utenfor selve aktiviteten, for eksempel karakterer (Lepper, 1988, s. 292). Spill, gjerne med *gamification* eller via *GBL*, kan motivere elever gjennom belønningssystemer som er innebygget i selve spillet. Samtidig kan (data)spill som undervisningsverktøy også fungere som indre motivasjonsfaktor.

Bruk av spill og spillelementer i en undervisningskontekst kan dermed bidra til økt læring og motivasjon hos elevene. Spill utgjør en type undervisningsvariasjon som appellerer til mange elever uansett alder. Det er derfor interessant i et første skritt å undersøke hvorvidt spill og spillignende aktiviteter tilbys i lærebøker for tysk og i et neste skritt om tysklærerne faktisk tar i bruk spill i sin undervisning. Dette ser vi nærmere på i studien.

5. Studien

I Norge tilbys det undervisning i tysk på flere nivå: det finnes begynnerundervisning på ungdomsskolen og på videregående skole (nivå I) og undervisning for viderekomne på videregående skole (nivå II).⁶ De fleste språklærere støtter seg i sin undervisning på en lærebok for faget (Llovet Vilà, 2020, s. 308). Læreboken hjelper å strukturere undervisningen, tilbyr læringsaktiviteter. Læreboken «definerer [...] hva som skal undervises og hva som skal

⁶ I tillegg er det mulig å tilby enda et nivå for elever som ønsker å fordype seg ytterligere (nivå III). Det er få skoler som tilbyr slike kurs.

læres.» (Llovett Vilà, 2020, s. 305).⁷ Forskningsspørsmålet vårt (se pkt. 1) suppleres derfor med tre mer konkretiserende spørsmål som vi ønsker å finne svar på i vår studie:

- 1) Hvilke spill tilbys i lærebøkene for tysk for nivå II⁸, og hvordan kan disse kategoriseres?
- 2) Bruker lærerne i det hele tatt spill med viderekomne elever (nivå II) i timene? Bruker de spillene som tilbys i lærebøkene? Bruker de andre spill?
- 3) Hvordan opplever lærerne spillene som blir tilbudt i de forskjellige lærebøkene de bruker?

5.1 Undersøkellesmetode(r) og tanker rundt gjennomføringen

For å kunne få et inntrykk av hva som både tilbys i lærebøkene, samt hva som blir gjort i klasserommene, var en flermetodisk tilnærming (Denzin, 1970, s. 308–309) den mest naturlige fremgangsmåten. Kombinasjonen av en lærebokanalyse, samt en kvantitativ og kvalitativ spørreundersøkelse om bruk av spill i tyskundervisning på nivå II åpner gjennom en metodetriangulering for ulike tilnærminger til forskningsspørsmålene (Flick, 2011; Settinieri, 2015). Disse ulike tilnærmingene skal hver for seg og samlet sikre validiteten til studien. En studie av hyppig brukte lærebøker gir et innblikk i det undervisningsmateriale som lærerne har tilgang til. Oppfølgende spørreundersøkelser blant tysklærere gir muligheten til å få innblikk i det som faktisk skjer i klasserommet.

Samtidig må det tas forbehold. For å gjøre studien praktisk gjennomførbart, måtte det velges ut et begrenset antall lærebøker (se 5.2.1). Muligens ville resultatene ha sett annerledes ut om andre lærebøker hadde blitt valgt. Likevel anser vi utvalget av lærebøker som ble analysert, som representativt, siden disse bøkene er mye brukt og også nevnes som de lærebøkene som

⁷ Vår studie ser kun på lærebøker. I en senere studie vil det kunne være interessant å se på tilleggsmateriell, internettmateriell o.l.

⁸ Begrunnelsen for valg av elevnivå følger lenger nede i teksten.

brukes av lærerne i spørreundersøkelsen. Dessuten er deltakelsen ved spørreundersøkelser selvsagt frivillig. Spørreundersøkelser når aldri fram til alle potensielle mottakere og de besvares aldri av alle som faktisk får dem. Svarene man får inn, speiler derfor kun de av de potensielle deltakerne som faktisk svarte. Resultatene kan derfor ikke uten videre generaliseres.

5.2 Metodisk tilnærming og datainnsamling: Lærebokanalyse

Lærebokanalysen vår er inspirert av den metodiske tilnærmingen til Llovet Vilà (2020, s. 310–320). Kriteriene deles inn i tre nivåer:

Det første analysenivået, «Hva består læreverket av?», tar for seg overflaten av bøkens innhold: f.eks. layout, komponenter, tilgjengelighet, bruk av farger og illustrasjoner, innholdets aktualitet, bruk av førstespråk kontra målspråk (Llovet Vilà, 2020, s. 310). I vår analyse ser vi hovedsakelig på *oppgavene (i videste forstand)* som tilbys i lærebøkene, uten å gå dypere enn å identifisere dem. Det første analysenivået har en induktiv tilnærming, det vil si at «forskeren går inn i feltet helt fordomsfritt» (Jacobsen & Postholm, 2019, s. 40). Alle oppgavene i lærebøkene analyseres for å finne ut hvorvidt de kan kalles «spill» eller ikke (se nærmere i 5.2.2).

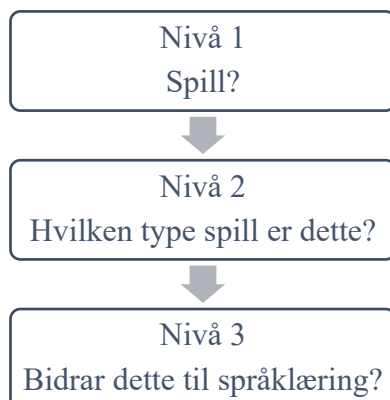
På det andre analysenivået, «Hva kreves av brukerne?» (Llovet Vilà, 2020, s. 311), vurderes lærernes og elevenes behov, dvs. innholdet i oppgavene og hvordan elevene skal jobbe med dem (s. 311). Det som er blitt identifisert som spill på nivå 1 (se ovenfor) undersøkes videre på nivå 2 med tanke på hva læreboken legger opp til at elever og lærere kan eller skal gjøre med disse og hvorvidt dette bidrar til (meningsfull) læring: Dermed rettes fokus på selve språklæringen og eventuelt på språklæringsmotivasjonen.

På det tredje og siste analysenivået av lærebokanalysen, «Hva er implikasjonene?» (Llovet Vilà, 2020, s. 319), blir resultatene analysert og oppsummert, slik at det kan avgjøres hvorvidt aktivitetene som spillene legger opp til, er relevante for språklæringen eller motivasjonen. I

vår studie sees det da på hvilke spill som ble tilbudt i lærebøkene og på hvilken måte disse vil kunne bidra til elevenes språklæring (se illustrasjon 1).

Illustrasjon 1

Lærebokanalyse: nivåene



5.2.1 Utvalg av lærebøker

Siden 2001 finnes det ikke lenger noen lærebokgodkjenning i Norge (jfr. Bratholm, 2001), heller ikke for faget tysk. Siden studien skulle ha fokus på undervisning av viderekomne tyskelever (nivå II), måtte lærebøkene være egnet for dette nivå. I tillegg skulle de være så nye som mulige, helst være utkommet etter at den nye læreplanen LK20 trådte i kraft.⁹ Dessuten skulle det være lærebøker som faktisk er i bruk ved norske skoler.¹⁰ Utvalget kan sies å være representativt: bøkene kommer fra de to største forlagene i landet og ser ut til å brukes ved svært mange skoler.

⁹ Boken *Weitblick 2* er ugitt allerede i 2012. Den er dermed ikke ny, men fortsatt mye brukt i skolene. Derfor tar vi boken med her.

¹⁰ I spørreundersøkelsen rettet mot lærerne ble det spurt etter hvilke lærebøker de bruker. Dermed kunne utvelgelsen av lærebøker for analysen kryssjekkes med lærernes opplysninger.

Følgende bøker ble valgt ut:

Echt! 1 (Gundersen-Røvik et al., 2020), Cappelen Damm

Echt! 2 (Gundersen-Røvik et al., 2021), Cappelen Damm

Momente 2 (Fiebig et al., 2020), Aschehoug

Weitblick 2 (Nygård, 2012), Aschehoug

I vår lærebokanalyse er det kun selve lærebøkene som analyseres. Det er de som elevene har tilgang til.¹¹ Likevel måtte vi gjøre ett unntak: læreboken *Momente 2* (Fiebig et al., 2020). I selve boken står kun: «Spill spillet, læreren forklarer». Selve boken gir ingen forklaringer på fremgangsmåten. Spillene kan ikke spilles uten de digitale ressursene som boken henviser til eller uten læreren som forklarer. Dermed er det umulig å gjennomføre en analyse av denne læreboken uten å se på de digitale ressursene som det vises til.

5.2.2 Kriterier: Hva skal regnes som et spill?

For å kunne avgrense hva som, på et overordnet nivå, kan regnes som et spill og hva ikke (se analysenivå 1), ble fire kriterier lagt til grunn. Aktivitetene som læreboken tilbyr, må kunne passe til minst ett av disse fire kriteriene for å kunne regnes som et spill:

¹¹ Vi ser ikke på eventuelt tilleggsmateriell og heller ikke på lærerveiledningene. Å trekke inn slikt og nye heldigitale læreverk vil kunne være interessant ved en senere oppfølging av studien.

1. Oppgaven må aktivisere elevene og inneholde elementer av spill og/eller konkurranse.
Det er elevene som må være aktive i aktiviteten.
2. Boken kaller oppgaven for et spill.
3. Verbet eller substantivet som brukes i oppgaven er «leke»/ «lek» eller «spille»/ «spill».¹²
4. Oppgaven er et slags *rollespill* (i videste forstand).¹³

Disse kriteriene baserer på definisjonen av *språklæringsspill*, samt av *GBL* og *Gamification* (se ovenfor). Dessuten tar vi «til etterretning» hva lærebokforfatterne kaller for spill. Alle aktivitetene i lærebøkene ble analysert med henblikk på disse kriteriene (analyse nivå 1). Vi ser dermed bort fra oppgaver som ikke oppfyller disse kriteriene. Slike oppgaver vil muligens kunne bli brukt (og muligens faktisk brukes) av enkelte lærere som spill, uten at dette ble intendert av lærebokforfatterne eller ble tydelig synlig i oppgaveformuleringen.

5.3 Spørreundersøkelse blant tysklærere

En lærebokanalyse kan si noe om hva lærerne kan støtte seg til i undervisningen. Men den kan ikke si noe konkret om hva som faktisk gjøres i et klasserom. For å få bedre innblikk i det som skjer i klasserommet, ville det f.eks. vært mulig å gjennomføre klasseromsobservasjoner (Adler & Adler, 1998; Ricart Brede, 2014; Ziebell & Schmidjell, 2012). Slike observasjoner er tidkrevende og måtte derfor velges bort.¹⁴ Isteden ble det valgt å la lærerne selv fortelle om egne erfaringer og egen undervisningspraksis med tanke på spill i tyskundervisningen. Å gjennomføre intervju (Helfferich, 2011; Kvale et al., 2015; Riemer, 2016) ville ha vært en naturlig tilnærming. Her ville det vært mulig å spørre lærerne direkte om erfaringer med spill i

¹² Oppgavetekstene er av og til formulert på norsk, av og til på tysk. Selv om betydningen av *leke* / *spille* (og tilsvarende substantiv) på norsk ikke er identisk med det tyske *spielen* / *Spiel*, har vi valgt å være så åpen som mulig på dette utvalgsnivået. Ved å inkludere alle aktiviteter som inkluderer de nevnte ordene kunne vi til en viss grad sikre at alle oppgaver ble tatt med der det fantes en intensjon om å invitere til spill.

¹³ Jfr. 2.3 og vår videre diskusjon i 6.1 og 6.3.

¹⁴ Artikkelen bygger på en masteroppgave med klare og korte tidsfrister (jfr. Barstad, 2023).

klasserommet. For å unngå tidkrevende intervju og påfølgende transkribering (se f.eks. Atkinson & Heritage, 1984) innenfor tidsrammen for en masteroppgave, falt valget på en spørreundersøkelse (Dörnyei & Taguchi, 2010; Porst, 2014). Spørreskjemaet rettet seg mot tysklærere som underviser i den norske skolen. En slik spørreundersøkelse blant tysklærere ville kunne si noe om lærernes erfaringer rundt spill og bruken av spill i egen undervisningspraksis. Også denne delen av studien bidrar til å styrke studiens validitet.

5.4 Valg av elevnivå

Som nevnt i 5 har vi satt fokus på tyskundervisning på nivå II. Vi har valgt nivå II fordi viderekomne elever allerede har fått grunnleggende opplæring i tysk som de kan bygge videre på. Elevene må på dette nivået bygge ut egne tyskkunnskaper, holde kunnskap ved like og øke ordforrådet. Innholdet i læringsmateriellet blir mer fremtredende. Samtidig sliter elevene ofte med motivasjonsutfordringer (Carrai, 2014). Nivå II ser derfor ut til å være velegnet for bruken av lærings- og motivasjonsfremmende spill.

5.5 Datainnsamling via spørreundersøkelse blant tysklærere

Lærebokanalysen skulle suppleres med innblikk i det som faktisk skjer i klasserommene ved hjelp av en spørreundersøkelse rettet mot tysklærere. For å kunne distribuere undersøkelsen til flest mulig lærere i Norge samtidig, ble det utviklet et elektronisk spørreskjema (Porst, 2014; Riemer, 2016) og distribuert via en landsomfattende tysklærerforening samt i grupper på sosiale medier. Spørreskjemaet (se Anneks) kunne besvares fra 6. til 14. februar 2023.

Det er umulig å nå ut til *alle* tysklærere i Norge¹⁵. Bruk av sosiale medier og distribusjonen via tysklærerforeningen *Tyskforum* åpnet for å spre spørreskjemaet over hele landet, om enn ikke til alle. Det må tas forbehold om at man kan anta at det er særlig engasjerte tysklærere

¹⁵ Det finnes ingen oversikt over alle tysklærere i landet. Det finnes oversikter over ungdomsskoler og videregående skoler hos Utdanningsdirektoratet, men disse listene forteller verken om det faktisk undervises i tysk på den enkelte skolen eller om hvor mange tysklærere som er ansatt.

som er medlem i ulike grupperinger for tysklærere på sosiale medier. Dessuten vil man kunne innvende at det brukes en type ikke-sannsynlighetsutvalg (*convenience sampling*). I vårt tilfelle gjør et slikt utvalg det mulig å nå ut til rett målgruppe (lærere i tysk) og å kunne innhente svar fra engasjerte lærere. Deltakerne i denne delen av studien ($n = 38$) er alle tysklærere, ansatt ved norske skoler. Svarene vi får inn, er primært representative for disse, ikke nødvendigvis for *alle tysklærere i Norge*. Når det gjelder reliabilitet kan det i prinsipp tenkes at andre respondenter ville kunne ha gitt andre svar og dermed andre resultater.

Studien ble gjennomført i samsvar med retningslinjene for forskningsetikk og personvern (Staksrud et al., 2021). Svarene på spørreskjemaet var anonyme, og respondentene ble ikke bedt om å oppgi personlige opplysninger. Før undersøkelsen ble respondentene informert om hvordan svarene deres ville bli behandlet, og vilkårene for anonymisering ble klargjort.

Det elektroniske spørreskjemaet inneholdt i alt 12 spørsmål, både åpne spørsmål og ja/nei-spørsmål. Ved ja/nei-spørsmålene ble det også gitt muligheter til å utdype svarene.

6. Resultater

I den følgende teksten presenteres først resultatene fra lærebokanalysen og deretter resultatene fra spørreundersøkelsen.

6.1 Resultater fra lærebokanalysen

På nivå 1 i lærebokanalysene skulle aktivitetene i lærebøkene analyseres med tanke på hvorvidt disse kunne kalles for spill eller ikke. På nivå 2 skulle alt det som ble identifisert som spill, analyseres videre for å finne ut hva slags type spill det kunne dreie seg om. I analyseprosessen ble nivå 1 og nivå 2 holdt adskilt. Men i denne artikkelen presenteres resultatene fra analysen på nivå 1 og analysen på nivå 2 sammen for å lette lesingen og unngå gjentakelser.

For analysen på nivå 2 ble det satt opp fem kategorier som baserer seg på hovedkjennetegnene eller hovedformålene til spillet:

1. Grammatikkspill

Grammatikkspill er spill som skal repetere eller formidle grammatikk. Eksempler er terningspill eller brettspill der elevene må bøye verb.

2. Ordforrådsspill

I *Ordforrådsspill* skal elevene lære seg eller repetere et ordforråd. Fokus rettes ikke på grammatiske regler o.l. knyttet til ordene, men på å øve på det spesifikke ordforrådet. Varianter av kjente spill kan brukes, for eksempel ordbingo, der elevene må finne riktig ord eller oversette fra et språk til et annet.

I vår analyse har vi skillete mellom disse spill og *rollespill* og *kommunikative spill*. De to sistnevnte har dermed fått egne kategorier. De har en annen form og mindre fokus på grammatiske strukturer eller ordforråd, selv om det selvsagt er mulig å øve på begge deler også gjennom slike spill. *Rollespill* og *kommunikative spill* har sitt hovedfokus på bruken av språk i mer eller mindre realistiske (kommunikasjons)situasjoner.

3. Rollespill

I *rollespill* får elevene ideelt sett en rolle i en gitt situasjon som de skal spille, for eksempel å være på et marked og kjøpe eller selge ulike varer (se også 2.3).

4. Kommunikative spill

Kommunikative spill fokuserer på selve kommunikasjonen og ikke på rollespillaspektet. Typiske *kommunikative spill* er for eksempel spill med informasjonskløft der person A sitter på en informasjon som person B ikke kjenner til og det må stilles spørsmål for å fylle informasjonshullene.

5. Andre spill

Kategorien *Andre spill* ble tatt med for å kunne fange opp eventuelle spill som ikke passer inn i de andre kategoriene.

Tabell 1

Spill i lærebøkene nivå II

	Echt! 1	Echt! 2	Weitblick 2	Momente 2 (med nettressurser)
Grammatikkspill	0	0	0	45
Ordforrådspill	1	0	0	15
Rollespill	4	1	9	1
Kommunikative spill	0	0	0	2
Andre spill	0	0	0	0
Samlet	5	1	9	63

Det ble totalt funnet 78 spill i lærebøkene (analyse, nivå 1, s.o.). De fleste spillene finnes i boken *Momente 2*, med samlet 63 spill fordelt på de fire kategoriene.¹⁶ I de andre lærebøkene finnes få spill. De som finnes, er gjerne varianter av rollespill, særlig knyttet opp mot dialoger og tekster som elevene nettopp har lest i læreboken. Det kommer vi tilbake til lenger nede.

Bilde 1

Ordforrådspill – Echt! 1 (Gundersen-Røvik et al., 2020, s.46)



8. Ihr spielt zu viert «Ich packe meinen Koffer».

- Steht im Kreis. Einer fängt an und sagt: «Ich packe meinen Koffer und nehme Ding A (zum Beispiel einen Pullover) mit.»
- Der Zweite sagt: «Ich packe meinen Koffer und nehme einen Pullover und Ding B mit.»
- Dann sind die anderen dran. Wenn jemand etwas vergisst, muss er/sie den Kreis verlassen. Wer übrig bleibt, hat gewonnen.

¹⁶ Det ble ikke funnet spill som ikke passet inn i disse fire kategoriene.

Bilde 2

Ordforrådsspill - Momente 2 (Fiebig et al., 2020, s. 164)

C MACH MIT! I små grupper: Les opp setningene deres fra oppgave b.
Erstatt det første substantivet med BLING. De andre må gjette hva det er.
Ein BLING! ist ein Haus, in dem man viele Dinge sehen kann. – Ein Museum?

Bildene 1 og 2 illustrerer ulike typer *ordforrådsspill*.

Analysene på nivå 1 og 2 viser altså tydelig at de fleste lærebøkene knapt inneholder noen spill. Unntaket er læreboken *Momente 2* som inneholder svært mange spill.

Vi ser nå litt nærmere på spillene vi faktisk fant (nivå 3). I lærebøkene (unntatt *Momente 2*) finner vi hovedsakelig *rollespill*.

Nedenfor (bilde 3, 4, og 5) viser vi eksempler på rollespill i lærebøkene.

Bilde 3

Rollespill – Weitblick 2 (Nygård, 2012, s. 35).

2.10 Sprechen – Rollenspiel

Arbeitet zu zweit. Benutzt den Text als Grundlage, um kleine Dialoge zu entwerfen. A spielt die Ich-Person im Text und B spielt eine Person, die A unterwegs trifft. Einige Vorschläge:

- Ein Gespräch mit jemandem im Flugzeug
- Ein Gespräch bei der Autovermietung
- Im Café/Hotel irgendwo unterwegs
- Ein Gespräch mit der interessanten Frau aus Polen

Bilde 4

Rollespill – Echt! 2 (Gundersen-Røvik et al., 2021, s.13).

VERSTEHEN

Lest, übersetzt und spielt die Dialoge möglichst frei.

Bilde 5

Rollespill – Echt! 1 (Gundersen-Røvik et al., 2020, s. 90).

3. Ihr geht zusammen in den Biergarten.
Benutzt den Dialog auf Seite 95
als Modelltext für ein Gespräch, in dem
ihr Essen und Trinken bestellt. Spielt euren
Dialog möglichst frei.

Eksemplene viser at rollespillene ikke alltid helt samsvarer med definisjonen av rollespill som vi presenterte i 2.3. Det legges sjeldent opp til at elevene virkelig kan overta en rolle og bruke språket kreativt. Ofte reduseres selve rollespillet til opplesning av en tekst som finnes i skriftlig form fra før (jfr. bilde 4 og 5).

Weitblick 2 er den eldste boken som ble analysert. Den inneholder heller ingen andre spill enn rollespill, men byr på langt flere rollespill enn de nyere bøkene *Echt 1* og *2* og *Momente 2*. Antallet rollespill ser ut til å ha blitt kraftig redusert uten at det har kommet andre typer spill som erstatning eller supplement.

Momente 2 er som vist i en særstilling. Den presenterer 61 varierte spill, hovedsakelig fokusert på grammatikk, og inkluderer et realistisk rollespill og et ordspill for å lære bruk av ordbøker. Spillene i *Momente 2* har som hovedmål å lære språk, bruke det og spesielt øve på grammatikk.¹⁷

6.2 Resultater fra spørreundersøkelsen blant tysklærere

For å tydeliggjøre resultatene har vi valgt å strukturere funnene ved hjelp av en oversiktlig kulepunktliste. Punktene med sentrale utsagn fra lærerne kan leses som korte sammendrag av

¹⁷ En dypere forståelse av forfatterens intensjoner krever ytterligere studier, inkludert intervjuer med forfatterne.

funnene. Rangeringen internt er ikke en rangering etter viktighet e.l. Vi har heller prøvd å finne fram til en leservennlig presentasjon av funnene der det er mulig å se sammenhengene mellom funnene. Alle kulepunktene relateres til konkrete spørsmål i spørreskjemaet (se annekset).

- **Alle tysklærerne bruker spill (jfr. spørsmål 4).**

Alle respondentene bruker spill i egen tyskundervisning. Dette er et svært viktig resultat. Dette viser at

- a) tysklærere er positive til bruken av spill i egen undervisning og at
- b) tysklærere bruker spill i egen undervisning.

Dette resultatet danner et viktig bakteppe for den videre analysen.

- **Finner lærerne spill, brukes disse (jfr. spørsmål 8).**

Om lærerne finner spill i lærebøkene, bruker de disse spillene i egen undervisning slik de foreslås i boken eller som inspirasjon for egne aktiviteter. 65 % av lærerne liker å bruke spillene som finnes i lærebøkene.

«Gjelder kun Momente. Fiks ferdig opplegg ;-))» (Spørsmål 8, respondent 2).

«Lett tilgjengelig og kan knyttes til andre oppgaver fra læreverket på en enkel måte» (Spørsmål 8, respondent 12).

- **Lærerne finner ofte ikke spill i lærebøkene (jfr. spørsmål 7).**

Lærerne opplever at de ofte må finne alternativer utenfor læreverket sitt. Rundt halvparten av respondentene mener at lærebøkene deres ikke inneholder spill. Unntaket er lærerne som bruker *Momente 2*. Det er interessant å merke seg at noen av respondentene oppgir at de ikke vet om deres lærebøker inneholder spill, selv om de har en positiv holdning til bruk av spill og aktivt oppsøker dem utenfor læreboken.

- **Lærerne ser at bruken må være gjennomtenkt og at spill ikke må overforbrukes (jfr. spørsmål 3).**

Alle respondentene ser på spill i fremmedspråkundervisningen som noe positivt, men er også klar over utfordringene ved bruk og overforbruk av spill i klasserommet.

«En morsom måte å lære på. Elevene liker det veldig godt. Vinnerinstinkt kommer ut og selve [l]æringsstoff trer ofte i bakgrunn. Viktig å ikke dra spille-momentene for langt, siden da kan spill bli «Kontraproduktivt» og t.o.m. kjedelig. (Spørsmål 3, respondent 23).

Må ha et didaktisk mål, skal ikke være for vanskelig for elevene, bør være gratis, elever liker spill (Spørsmål 3, respondent 20).

- **Lærerne ser at det kan være utfordringer forbundet med bruk av spill i undervisningen (forberedelse; tid; store grupper; læringsutbytte) (jfr. spørsmål 3, 10 & 11)**

Et annet viktig poeng som informantene tar opp, er at de synes det er vanskelig å bruke spill i undervisningen: de ikke har tid til å spille i undervisningen og mangler også tid til å planlegge undervisningsøkter med spill. De peker spesielt på at det tar mye tid å lage eller planlegge spill som skal ha en læringseffekt. Dessuten understreker de at det er vanskelig å bruke spill i større klasser. I studien utført av Dauvillier et al. (2004) finner man lignende funn. Også der oppgis det at den vanligste årsaken til at lærere ikke bruker spill i klasserommet, er mangel på tid og vanskeligheter med større klasser.

Ok i liten gruppe. Vanskelig i stor gruppe. Ok i korte økter som f.eks. løpediktat. Kommer veldig an på gruppen. Ok som avbrekk/repetisjon/erfaring. (Spørsmål 3, respondent 24)

Tar ofte mye tid å lage egne spill, men det er som ofte meget gøy da egne spill kan tilpasses elevene i mye større grad enn ferdige opplegg. Generelt er det alltid gøy for elevene å bruke spill i undervisning. Ikke alltid lett å måle/se læringsutbytte (dessverre). (Spørsmål 3, respondent 27).

- **Lærerne bruker lite digitale spill (jfr. spørsmål 4).**

Lærerne kjenner gjerne til digitale spill fra egen fritid, men vet ikke hvordan de skal ta i bruk disse i en undervisningssituasjon. Noen respondenter nevner at de bruker digitale spill som *Minecraft* og *Among Us*, men utdyper ikke hvordan disse brukes i undervisningen. Derfor ble det funnet veldig få tegn på at og hvordan digitale spill brukes i tyskundervisningen.

- **Digitale verktøy feiltolkes som digitale spill (jfr. spørsmål 3 & 4).**

Mens det var knapt ett eksempel på bruk av *digitale spill* i tyskundervisningen, manglet det ikke på eksempler der lærerne nevnte at de brukte *digitale verktøy* (*digital tools*) som Kahoot og Quizlet. Svært mange lærerne ser ut til å bruke disse verktøyene ofte. Interessant er i denne sammenheng at lærerne ser ut til å oppfatte verktøyene som *spill* uten at disse strengt tatt kan regnes som spill. Bruken av *Kahoot* og *Quizlet* får mye plass i undervisningen. Verktøyene brukes som oftest for å lage konkurransesituasjoner i klasserommet. Elevene motiveres til deltakelse i disse konkurransene pga. de belønningene som venter.

Tabell 2

Eksempler på spill, aktiviteter og digitale hjelpemidler nevnt av lærerne

Digitale spill	Tradisjonelle (analoge) spill	Aktiviteter	Digitale hjelpemidler
Duolingo, Minecraft, Among Us, geografispill, Blooket	Trivial Pursuit, New Amigos, brettspill fra læreboken Bingo, puslespill, memory, domino, kortspill, terningspill, stigespill, sjøslag, varulv, «Hvem er jeg?», mulvarpen, rebus selvskapte spill diverse språklæringspill fra læreboken eller andre kilder	Speed dating, Beat for Beat, by-land-sted, rollespill, bomben går, samtalekort, Jeopardy, <i>Cooperative Learning</i> Selvskapte aktiviteter diverse aktiviteter fra læreboken eller andre kilder	Quizlet, Kahoot, LearningApps, Blooket, Quiz, Wordwall, ThingLink, Genia.ly, Blooket ¹⁸

6.3 Hva slags spill brukes, og hva skal disse brukes til?

Det er i hovedsak tre lærebøker som lærere på nivå II bruker: *Momente 2*, *Echt! 1* og *Echt! 2* (jfr. tabell 3).

Tabell 3

Lærebøkene som brukes av respondentene

	Echt! 1 + 2	Momente 2	Weitblick	Andre eldre læreverk / ingen læreverk
Antall respondenter	18	10	5	11

¹⁸ Blooket står både i kategorien «digitale spill» og «digitale hjelpemiddel». Blooket fokuserer i større grad på spill som aktivitet enn hjelpemiddel som Quizlet, men bygger på samme konsept som de andre digitale hjelpemidlene.

Det brukes også eldre læreverk for å lete etter aktiviteter og spill. Mange av respondentene mener at språk i utgangspunktet kan læres gjennom mange ulike aktiviteter, alt fra rollespill til det å se på serier eller filmer. De tar også i bruk spill som de egentlig ikke anser som språklæringspill.

«En morsom måte å lære på. Elevene liker det veldig godt. Vinnerinstinkt kommer ut og selve [l]æringsstoff trer ofte i bakgrunn. Viktig å ikke dra spille-momentene for langt, siden da kan spill bli «Kontraproduktivt» og t.o.m. kjedelig. (Spørsmål 3, respondent 23).

Særlig ulike muntlige aktiviteter, kommunikative spill og rollespill, altså spill fra de siste to kategoriene, oppfatter lærerne ikke nødvendigvis som språklæringspill.

Rollespill eller speed datings setting til samtaletrening? (Spørsmål 5, respondent 1).

Ja, f.eks. improspill (Spørsmål 5, respondent 8).

Muntlige aktiviteter fra fremmedspråksenteret (Spørsmål 5, respondent 28).

Formålet med bruk av spill er i hovedsak å engasjere elevene og å utfordre dem til å bruke kunnskapen sin. Med andre ord skal spillene virke motiverende og engasjerende og samtidig føre til bruk av fremmedspråket.

I lærebøkene finner man som oftest rollespill (se tabell 1). Siden denne kategorien forekommer hyppigst, er det også denne typen spill som «spilles» hyppig. Lærerne opplever rollespillene i lærebøkene ofte som kjedelige og lite kreative.

De er ofte rare, kjedelige, for forutsigbare eller repetitive. (Spørsmål 8, «Hvorfor ikke?», respondent 4).

De er for kjedelige, synes jeg (Spørsmål 8, «Hvorfor ikke?», respondent 6).

De er ofte knotete forklart, eller krever terninger eller annet utstyr som må forberedes . (Spørsmål 8, «Hvorfor ikke?», respondent 8).

De er litt kjedelige, og noe upraktiske (Spørsmål 8, «Hvorfor ikke?», respondent 9).

Virker ukreativt (Spørsmål 8, «Hvorfor ikke?», respondent 10).

Per definisjon gir et rollespill deltakerne muligheten til å spille en rolle og være en annen person enn seg selv. Det står i en viss motsetning til de rollespillene som finnes i tyskbøkene. Her skal som vist tidligere elevene gjerne bare lese opp en ferdigskrevet tekst. I tillegg er denne teksten kanskje ikke så lett å forstå for elevene. Opplesing av en tekst man ikke helt forstår, likner derfor lite på et ekte rollespill.

Uansett bidrar slike rollespill ikke til spontant språkbruk (jfr. Bauer, 2021). Kverndokken (2024) understreker at spesielt rollelek, det vil si å «leve seg inn i forskjellige reaksjonsmønstre» (s. 230), vil bidra til å utvikle elevenes dialogferdigheter. Han legger stor vekt på lærerens rolle i forberedelsesprosessen av rollespill i fremmedspråkundervisningen og fremhever at det kreves forskjellige undervisningsfaser (presentere en situasjonsbeskrivelse, sette seg inn i situasjonen, invitere elevene til å bringe frem egne erfaringer omkring situasjonen, jobbe med ordforråd, uttrykk og synonymer) som er likeså viktige som selve (framføringen av) rollespillet. Dette aspektet blir fullstendig oversett i oppgavene som lærebøkene presenterer som rollespill.

Mange lærere leter etter mindre leker og spill som ikke krever mye forberedelse, men som kan gi variasjon i undervisningen. Spill som vil kunne brukes til ulike tema, blir oppfattet som ideelt. Dermed blir spillet både en variasjon i undervisningen og bidrar til å repetere det som ble gjort tidligere i emnet eller i forrige time. Lærerne etterlyser at lærebøkene gir eksempler på slike typer spill i lærerveiledningen osv. Det etterspørres også mer komplekse spill med materiell for utdeling blant elevene, f.eks. kort og andre spillelementer. Dersom lærebøkene ville tilby flere slike spill, ville det gi mange lærere en følelse av at de kan variere undervisningen på en enklere måte enn å måtte finne på spill på egenhånd.

Dessuten brukes det mye digitale verktøy i undervisningen som feilaktig oppfattes som spill (*Kahoot*, *Quizlet*). Aktiviteter med disse verktøyene skal tjene som variasjon og delvis til motivasjon, samtidig som det er uklart om disse bidrar til språklæring.

«Spill i fremmedspråkundervisningen» forbinder lærerne først og fremst med motivasjon og variasjon.

Språklæring, motivasjon, lære i en sammenheng, bruke språket (Spørsmål 3, respondent 4).

Variasjon, repetisjon. Motiverende og gøy. Lærerikt. (Spørsmål 3, respondent 5).

Bra med variasjon – læring gjennom lek (Spørsmål 3, respondent 14).

Variasjon i undervisningen. Lek og lær. Konkrete. Lystbetont. Motivasjon. (Spørsmål 3, respondent 15).

Svekket motivasjon hos elevene og manglende muligheter til variasjon i undervisningen er muligens det som lærerne oppfatter som deres hovedutfordringer knyttet til fremmedspråkundervisningen. Forståelig nok ønsker lærerne seg hovedsaklig spill som fremmer indre og/eller ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

7. Konklusjon og utsyn

Alle respondentene spiller spill og støtter bruken av spill i tyskundervisningen. Mange understreker imidlertid også egne forbehold knyttet til bruk av spill. Det ser ut til å variere fra person til person hva den enkelte læreren anser som et spill. Samtidig vil deres oppfatning skille seg fra det elevene vil kalle for et spill.

Lærebøkene tilbyr få spill, med unntak av *Momente 2*. De spillene man finner oftest i lærebøkene, er *rollespill*. Det er usikkert hvorvidt rollespill slik de tilbys i lærebøkene, egner seg som spill og bidrar til motivering og/eller språklæring. Men gode og passende rollespill kan ha god effekt på læringsmotivasjonen og på språkbruken til elevene. Opplesing av prefabrikerte rollespilldialoger fra boken har derimot liten læringsverdi.

Mange lærere uttrykker misnøye med lærebøkene: det finnes for få spill, og de som finnes, er gjerne rollespill som ikke egner seg. Lærere som ønsker å bruke spill, må derfor lete etter spill på internett og bruke andre kilder. Dette er tidkrevende og begrenser spillbruken i

undervisningen. Det vises også til at det trengs flere spilltyper som egner seg for store læringsgrupper.

Alle respondentene bruker *GBL/spillbasert læring*, ettersom alle bruker spill. Samtidig er de bevisste på at ikke hele undervisningen skal oppleves som et spill (*gamification*).

Lærerne bruker i liten grad *digitale spill*. De kjenner ofte til digitale spill fra fritiden, men vet ikke hvordan disse kan brukes hensiktsmessig i språkundervisning. Å spille spill ved hjelp av *digitale verktøy* som Quizlet og Kahoot blir derimot ofte misforstått som bruk av digitale spill. Disse digitale verktøyene brukes hyppig og er populære blant elevene. Hvorvidt disse bidrar til språklæring og/eller økt språklæringsmotivasjon, er usikkert og bør undersøkes nærmere i supplerende studier.

De fleste lærerne bruker spill først og fremst for å variere undervisningen. Språklæringen står da i annen rekke. Lærerne ser ut til å håpe at spill skal øke elevmotivasjonen. Men det er uklart og bør undersøkes i videre studier hvorvidt spillbruken i undervisningen, slik den avtegner seg, bidrar til språklæringsmotivasjonsøkning og språklæring.

Vi konkluderer med at det trengs tilbud til langt flere ulike typer spill i tysklærebøkene. Lærebøkene må legge til rette for at lærerne finner spill som er hensiktsmessige å bruke med tanke på språklæring og språklæringsmotivasjon, samtidig som de tilbyr en velkommen variasjon i undervisningen. Dessuten viser spørreundersøkelsen vår at det er et stort behov for opplæring i didaktisk bruk av både digitale og ikke-digitale spill i tyskundervisningen.

Forfatteromtaler

Kristian Nøst Barstad er utdannet tysk- og engelsklektor og jobber for tiden ved Kvaløysletta ungdomsskole i Tromsø. Han leverte sin masteroppgave *Spiele im DaF-Unterricht für Fortgeschrittene (Niveau II und III): Lehrerhaltungen und Erfahrungen* i 2023 ved Universitetet i Tromsø.

Beate Lindemann er professor i anvendt tysk språkvitenskap (tysk som fremmedspråk) og tyskdidaktikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hennes forskningsinteresser er: tysklærerutdanning, lærebokanalyse, tredjespråklæring og tredjespråkformidling.

Ina Zentner er universitetslektor i tysk språkvitenskap ved UiT Norges arktiske universitet, hvor hun har undervist siden 2016. Hun er spesielt interessert i fonetikkformidling og bruk av spill og kreativitet i tysklærerutdanningen.

Litteratur/Referanseliste

Adler, P. A. & Adler, P. (1998). *Observational Techniques in Collecting and Interpreting Quantitative Materials*. Sage Publications Inc.

Al-Azawi, R., Al-Faliti, F. & Al-Blushi, M. (2016). Educational gamification vs. game-based learning: Comparative study. *International journal of innovation, management and technology*, 7(4), s. 132–136.
<https://doi.org/10.18178/ijimt.2016.7.4.659>

Atkinson, J. M. & Heritage, J. (1984). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.

Barstad, K. N. (2023). *Spiele im DaF-Unterricht für Fortgeschrittene (Niveau II und III): Lehrerhaltungen und Erfahrungen* [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
<https://munin.uit.no/handle/10037/30249>

Bauer, K. (2021, 1. Oktober). «Don't do your best» – NTNU Samfunn, språk og kultur; sist hentet 28.09.2024: <https://www.ntnu.no/blogger/humsam/2021/10/01/improteater/>

Bergin, S. & Reilly, R. (2005). *The influence of motivation and comfort-level on learning to program*. Psychology of Programming Interest Group.

Birkenbihl, M. (1998). *Train the trainer: Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten* (14. utg.). Verlag Moderne Industrie.

- Bjørke, C. & Haukås, Å. (2020). Fremmedspråksdidaktikk før og nå. I C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 18–32). Cappelen Damm Akademisk.
- Bratholm, B. (2001). Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang. Høgskolen i Vestfold (skriftserie); sist hentet 9.9.2024: <https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html#topp>
- Burguillo, J. C. (2010). Using game theory and Competition-based Learning to stimulate student motivation and performance. *Computers & Education*, 55(2), s. 566–575. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.018>
- Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. Phd-avhandling. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/41477>
- Dauvillier, C., Lévy-Hillerich, D. & Meese, H. (2004). *Spiele im Deutschunterricht*. Goethe-Institut.
- De Freitas, S. (2006). *Learning in immersive worlds: A review of game-based learning*. Joint Information Systems Committee
- Denzin, N. (1970). *The Research Act*. Aldine.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, s. 273–284. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (2. utg). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Dysleksi Norge (u.å). *Statistikk ulike lærevansker*. Hentet 12. januar 2024 fra <https://dysleksinorge.no/statistikk-laerevansker/>

- Fiebig, J., Biesalski, P. & Gjestvang, K. S. (2020). *Momente 2: tysk nivå 2 for vg1/vg2*. Aschehoug undervisning.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7>
- Geneuss, K. (2023). Live-Rollenspiel im Fremdsprachenunterricht zum Abbau von Hemmungen. I *DaF-Szene Korea Nr.56. Performative Methoden*. Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea Falk E.V. & Lektoren Vereinigung Korea (s. 27–44). Berlin. Seoul.
- Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L. & Khaled, R. (2016). *Using Gamification to Motivate Students with Dyslexia*. Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, San Jose, California, USA.
<https://doi.org/10.1145/2858036.2858231>
- Gundersen-Røvik, M., Braaten, S., Schei, J. H. A. & Woelfert, B. (2021). *Echt! 2: tysk II - vg2*. Cappelen Damm.
- Gundersen-Røvik, M., Woelfert, B., Braaten, S. & Schei, J. H. A. (2020). *Echt! 1 : tysk II - vg1*. Cappelen Damm.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. (4. opplag). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2019). *Læreren med forskerblik: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Juul, J. (2010). *The game, the player, the world: Looking for a heart of gameness*. Plurais
 Revista Multidisciplinar, 1(2), s. 248–270.

- Kraner, K. (2020). *Lernspiele im Sprachunterricht - Über die Rolle der Spielerfahrung und die Effizienz dieser Unterrichtsmethode*. Diplomarbeit.
<https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/4908968/full.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2022). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2024). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Lepper, M. R. (1988). *Motivational considerations in the study of instruction*. *Cognition and instruction*, 5(4), s. 289–309.
https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3
- Lindemann, B. (2008). *Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Fokus på språk 11. Fremmedspråksenteret.
- Llovet Vilà, X. (2020). Læremidler i fremmedspråksfaget. I C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 304–322). Cappelen Damm Akademisk.
- Nah, F. F.-H., Zeng, Q., Telaprolu, V. R., Ayyappa, A. P. & Eschenbrenner, B. (2014). *Gamification of Education: A Review of Literature I* (s. 401–409). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-07293-7_39
- Nygård, T. (2012). *Weitblick: tysk nivå 2*. Aschehoug.

- Porst, R. (2014). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch* (4. utg.). Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>
- Ricart Brede, J. (2014). Beobachtung. I J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc & C. Riemer (Red.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 137–146). Schöningh.
- Riemer, C. (2016). Befragung. I D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Red.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (s. 155–173). Narr Francke Attempto.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *Am Psychol*, 55(1), s. 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Settinieri, J. (2015). Forschst Du noch, oder triangulierst Du schon? I: D.Elsner & B. Viebrock (Red.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (s. 17–35). Peter Lang.
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A. & Johnsen, R. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Suits, B. (2014). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia* (3. utg.). Broadview Press.
- Tekinbas, K. S. & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT press.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. John Wiley & Sons.
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.

Ziebell, B. & Schmidjell, A. (2012). *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*.
Langenscheidt.

Aarseth, E. & Calleja, G. (2015). *The word game: The ontology of an undefinable object*.
International Conference on Foundations of Digital Games.

Anneks



Spill i tyskundervisning - Tysk II og III

Hallo liebe Kollegen!

Jeg er en masterstudent ved UiT som skriver en masteroppgave om spill i tyskundervisningen. Selv brenner jeg for bruken av spill i undervisning og vil derfor dykke litt dypere inn i dette temaet. Masteren min har som hovedmål å finne ut av og kartlegge hvilke språklæringsspill som blir tilbudt i forskjellige læreverker og kunne sammenligne funnene med hva som faktisk blir gjort i praksis. Det er der dere kommer inn!

Dette er en **anonym** undersøkelse. Dere skal ikke oppgi navn, og svarene dere sender inn vil på ingen måte kunne bli sporet tilbake til dere. Svarene vil bli slettet etter masterskrivingen er ferdig. Det er heller ikke min hensikt å på noen måte vurdere hver enkelts undervisningspraksis, men jeg er genuint interessert i hva som blir gjort i praksis på disse nivåene.

Undersøkelsen tar **ca. 10 minutter**.

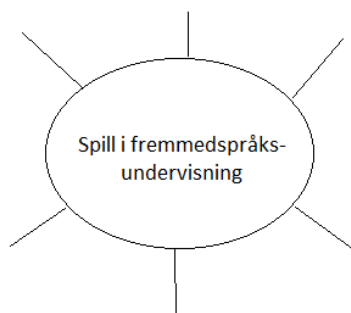
Tusen takk for at du tar deg tid til å svare på denne undersøkelsen.

1. Hvilket nivå underviser du/har du undervist i?

Tysk II

Tysk III

2. Hvor lenge har du jobbet som tysklærer (samlet sett på alle nivå, tysk I, II og III)? Oppgi cirka antall år.



3. Hva tenker du på når du hører «spill i fremmedspråkundervisningen»? Du kan notere både stikkord og konkrete tanker som du kommer frem til. Ingen svar er dårlige!

4. Bruker du selv språklæringsspill i din undervisning (Både nivå II og III)?

Språklæringsspill refererer her til spill som er brukt til språklæring. Dette inkluderer, men er ikke begrenset til andre betegnelser som bl.a. lekne/spillfiserte oppgaver og aktiviteter. Kort sagt, alle aktiviteter som man finner i en handlingsorientert, kommunikativ og læringsfremmende undervisning.

Ja

Nei

**Kan du gi noen eksempler?**

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «4. Bruker du selv språklæringsspill i din undervisning (Både nivå II og III)?»

Hvorfor ikke?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «4. Bruker du selv språklæringsspill i din undervisning (Både nivå II og III)?»

5. Bruker du noen aktiviteter for tysk nivå II og III som du ikke regner som språklæringsspill, men som du likevel vil kalle for spill?

6. Hvilke læreverker bruker du på de forskjellige nivåene?

7. Tilbyr læreverkene du bruker språklæringsspill?

Ja
Nei
Vet ikke

8. Liker du å bruke disse spillene?

Ja
Nei

Hvorfor?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «8. Liker du å bruke disse spillene?»

Hvorfor ikke?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «8. Liker du å bruke disse spillene?»

9. Bruker du språklæringsspill som du har funnet utenfor ditt læreverk?

Ja
Nei

Hvor finner du disse? Gjerne oppgi kilder eller ressurser.

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «9. Bruker du språklæringsspill som du har funnet utenfor ditt læreverk?»

10. Dersom du har erfaring med å undervise både på nivå II og nivå III. Synes du at språklæringsspill egner seg like bra for begge nivå?

Like bra for begge
Bedre for nivå II
Bedre for nivå III

Hvorfor det?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Like bra for begge eller Bedre for nivå II eller Bedre for nivå III» er valgt i spørsmålet «10. Dersom du har erfaring med å undervise både på nivå II og nivå III. Synes du at språklæringsspill egner seg like bra for begge nivå?»

11. Føler du som lærer at elevene har godt læringsutbytte av å holde på med språklæringsspill? Begrunn.

12. Føler du som lærer at elevene liker å spille språklæringsspill i undervisningen?

Ja
Nei

Generert: 2025-06-24 15:57:16.