

Debora Carrai
Universitetet i Oslo

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.55>

Hvordan bryte tausheten: Bruk av spill for å fasilitere elevenes deltakelse og muntlige produksjon i fremmedspråk

Sammendrag

Formålet med denne artikkelen er å drøfte hvordan fremmedspråklærere kan fasilitere elevenes deltakelse og språklige trening i klasserommet gjennom bruk av en lekende tilnærming til språklige aktiviteter, nærmere bestemt gjennom spill.

Tidligere studier har fremhevet relevansen av affektive elementer for elevenes språklige produksjon i fremmedspråk, og nyere norske studier om elevenes motivasjon for fremmedspråk på ungdomsskolenivå har vist viktigheten av lærerrelaterte faktorer som for eksempel tilfredshet med det valgte språket. Lærerens rolle i tilretteleggingen for elevenes deltakelse i klasserommet har vist seg å være essensiell, men likevel er det fortsatt utfordrende å skape de rette forutsetningene for elevenes deltakelse og muntlige produksjon.

Denne kvalitative studien om bruk av spill i undervisningen benytter data fra to ulike kilder: 1) observasjoner og intervjuer av en gruppe med nyutdannede spanskklærere, og 2) videodata fra og intervjuer av to lærerdeltakere i DIVA¹-prosjektet, et innovasjons-prosjekt ved ProTed². Disse dataene understøttes av observasjoner og tilbakemeldinger fra deltakere på et kurs for fremmedspråklærere. Funnene tyder på at lærerne har gode erfaringer med bruk av spill for å fremme deltakelse i klasserommet.

¹ Digital integrering av videovurdering på ulike arenaer (DIVA):

<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/diva/>

² Senter for fremragende lærerutdanning: <https://www.uv.uio.no/proted/index.html>

Denne artikkelen kan derfor bidra til å utvikle lærernes undervisningspraksis ved å trekke frem teori om motivasjon, *engagement* og affektive elementer i språklæring og undervisning, samt erfaringer fra bruk av spill for å motvirke negative affektive faktorer som kan ramme læringsmiljøet og elevenes deltakelse. Artikkelen gir også konkrete eksempler på hvordan to ulike spill kan fylles med et språklig innhold og brukes til å engasjere elevene i ulike typer aktiviteter.

Nøkkelord: *Engagement* i fremmedspråk, læringsmiljø, muntlig deltakelse, bruk av spill, språkangst, gleden med (å lære) språk.

How to break the silence: Using games to facilitate student's participation and oral production in L3 languages

Abstract

The aim of this article is to present and discuss how L3 language teachers can facilitate students' participation and language training in the classroom using a playful approach to language activities, or more specifically, using games.

Previous studies have emphasized the relevance of the affective elements for students' language production in L3 languages, and recent studies on students' motivation for L3 languages at the secondary school level in Norway have shown the importance of teacher-related factors in explaining students' satisfaction with their chosen language. Even though the teacher's role in facilitating students' participation in the classroom has proven to be essential, creating the right conditions for both participation and oral production is still considered a challenge.

Data on the use of games in teaching have been collected from two different sources: Observations and interviews of a group of newly qualified Spanish teachers, video data from, and interviews with two teacher participants of the DIVA project, an innovation project at ProTed. These data are further confirmed by the observations and feedback from participants

in an in-service course for L3 language teachers. The findings indicate that the teachers have positive experiences with using games to promote participation in the classroom.

This article can therefore contribute to the teachers' practices and teaching moves by presenting relevant theory about motivation, engagement and the affective elements involved in language learning and teaching, as well as practical experiences from the use of games in L3 instruction, and about how they can counteract possible negative affective factors that can influence the L3 learning environment and the students' participation. The article also shows how two specific games can be filled with linguistic content and used to engage the students in different types of activities.

Keywords: L3 engagement, learning environment, oral participation, gamification, foreign language classroom anxiety, foreign language enjoyment

1. Introduksjon og aktualisering

Begge gjeldende læreplaner for fremmedspråk fremhever bruken av målspråket for å forstå og bli forstått som noe av det viktigste i faget (Kunnskapsdepartementet, 2022a; 2022b, heretter forkortet til KD). I et fag der bruk av språk ikke bare er et hovedmål, men også et middel for å oppnå kommunikativ kompetanse (jf. *Fagets relevans og sentrale verdier*. KD, 2022a; 2022b), er det derfor en forutsetning for læring at elevene deltar aktivt i språklige aktiviteter i klasserommet.

Tidligere studier viser at lærerrelaterte faktorer spiller en viktig rolle i elevenes motivasjon for og tilfredshet med det valgte fremmedspråket (Carrai, 2014). Disse faktorene inkluderer lærerens rolle i klasserommet (Carrai, 2022) og alle de handlingene som Grossman definerer som *teaching moves* (Grossman, 2018), dvs. metoder, strategier og praktiske teknikker som læreren iverksetter, og som kan brukes for å fremme elevenes deltakelse og spesifikt for å starte en samtale (Michels & Connor, 2012). Samtidig viser studier at flere affektive elementer (Gardner & MacIntyre, 1993) kan påvirke elevenes deltakelse og språklige produksjon i faget. I tillegg opplever lærerne det som utfordrende å legge til rette for nettopp

den nødvendige deltakelsen generelt, og for den språklige produksjonen spesielt (Carrai & Hatlevik, 2024; Marzec-Stawiarska, 2015).

Formålet med denne artikkelen er først å drøfte og begrunne hvordan en lekende tilnærming til språklæring kan bidra til å løse noen av lærernes utfordringer i klasserommet. Videre vil den beskrive og analysere målet, strategiene og aktivitetene bak to spesifikke spill som kan brukes for å øke elevenes aktive deltakelse i språklige, og til en viss grad muntlige, aktiviteter.

1.1 Oppnåelse av kommunikativ kompetanse og deltakelse i klasserommet

Med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk syn på at læring skjer i felleskap med andre, kan språklæring ses på som en prosess som forutsetter samhandling mellom elevene og mellom elever og lærer (TALIS, 2013). I fremmedspråkfaget er denne prosessen klart knyttet både til den sosiale dimensjonen av kommunikative ferdigheter, og til den handlingsorienterte tilnærmingen til læring som er tydeliggjort i Det felles europeiske rammeverket for språk (Council of Europe, 2020; 2022). I dette rammeverket ser man på kommunikativ kompetanse som evnen til å utføre konkrete handlinger på målspråket (eller ved hjelp av språket). Dette innebærer at læreren må legge til rette for at elevene kan bruke språket hensiktsmessig både muntlig og skriftlig, og dette reflekteres i de mange kompetansemålene knyttet til kjerneelementet *Kommunikasjon* i læreplanen (KD, 2022a; 2022b). For at elevene skal kunne kommunisere hensiktsmessig, må de oppnå en viss funksjonell lingvistisk kompetanse, det vil si den kunnskapen om de «grunnleggende språklige strukturer» (KD, 2022a; 2022b) de trenger for å kommunisere det de skal (både skriftlig og muntlig). Oppnåelse av slik kompetanse krever utstrakt bruk av disse strukturene i mer eller mindre kommunikative situasjoner i klasserommet. Det er derfor en forutsetning for å oppnå språklæring og utvikle kommunikativ kompetanse at elevene deltar aktivt i alle de ulike språklige aktivitetene i klasserommet.

1.2 Lærernes utfordringer

Fremmedspråkgruppene er karakterisert av varierende motivasjon (og til dels frafall) (Carrai, 2022; 2014; Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæring, 2023), noe som også har sammenheng med fagets status som delvis valgfag (Carrai, 2023, s. 75). Det er derfor ikke overraskende at en av de største utfordringene i undervisningen er å engasjere elevene i språklige aktiviteter (Carrai & Hatlevik, 2024). Lærerne sliter generelt med å fremme deltakelse i klasserommet, og særlig å motivere elevene til muntlig produksjon og interaksjon (Carrai & Hatlevik, 2024; Yalçın & Inceçay, 2013). Dette er ikke så overraskende, siden muntlighet ofte er ansett som «the most frightening skill» (Yalçın & Inceçay, 2013, s. 2620) og som spesielt fører til *foreign language classroom anxiety* (Woodrow, 2006).

Blant kjernepraksisene for en fremmedspråklærer inngår derfor ikke bare tilrettelegging for elevenes læring (Hattie, 2011), men også fasilitering av elevenes deltakelse i alle de (mer eller mindre kommunikative) språklige aktivitetene i klasserommet (Carrai & Hatlevik, 2024).

Læreren må derfor utvikle og bruke *teaching moves* for å engasjere elevene i disse språklige aktivitetene, slik at elevene inntar en aktiv rolle i sin egen læringsprosess (Mezzadri, 2006), noe som også er i tråd med læreplanens kjerneelement *Språklæring og flerspråklighet* (KD, 2022a; 2022b).

Deltakelse i muntlige aktiviteter er kun mulig hvis elevene motiveres for dette, og hvis læreren fjerner eventuelle hindringer. Affektive elementer, samt elevenes emosjoner (både negative og positive), er ansett som viktige faktorer som kan påvirke elevenes deltakelse i språklæringsprosessen (MacIntyre & Gardner, 1989; 1994), ikke minst i de muntlige ferdighetene i faget (Mora et al., 2024; Woodrow, 2006). Særlig aktiviteter som bidrar til å skape positive emosjoner, som *enjoyment* (fornøyelse, glede) og opplevelse av *flow* (flytsone) i klasserommet (Dewaele & MacIntyre, 2022a; 2022b; Dörnyei et al., 2014), ofte med en lekende dimensjon, har vist seg å bidra positivt til både læringsmiljøet og til å dempe negative emosjoner som for eksempel elevenes *foreign language classroom anxiety* (FLCA) (Gardner & MacIntyre, 1993).

I denne artikkelen vil jeg med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål utforske bruk av spill som en måte å møte de ovennevnte utfordringene på:

Hvordan kan man engasjere elevene til språklig trening og/eller deltakelse gjennom bruk av spill?

Hvordan kan man bruke de to spillene Tre på rad og Gåsespillet i fremmedspråkklassen for å fremme elevenes deltakelse i språklig trening og muntlig produksjon?

I artikkelen brukes begrepet *språklig trening* om alle aktivitetene som bidrar til språklæring, fra mekaniske og ikke-kommunikative øvelser til mer kommunikative aktiviteter som innebærer mer aktiv bruk av språket. Blant disse rettes spesiell oppmerksomhet mot muntlig produksjon. Med *deltakelse* menes generelt situasjoner der elevene engasjerer seg i en oppgave (Carrai & Hatlevik, 2024), ikke nødvendigvis muntlig. I muntlige aktiviteter kan disse omfatte produksjon (i situasjoner hvor elevene skal svare på allerede formulerte spørsmål) og interaksjon (i dialoger og mer spontane kommunikative situasjoner).

Artikkelen vil først presentere relevant teori og forskning (punkt 2) om de negative og positive affektive faktorene som kan påvirke elevenes deltakelse, og som kan forhindre eller fremme muntlig produksjon og interaksjon. Videre introduseres en del generell teori om viktigheten av en lekende dimensjon og spesifikt om bruk av lek og spill i fremmedspråk. Deretter presenteres de metodiske valgene og dataene som brukes i artikkelen, og de to spillene som brukes for å eksemplifisere og utdype problemstillingen (punkt 3). Funnene presenteres i punkt 4 og diskuteres i punkt 5. Punkt 6 konkluderer med å foreslå videre forskning og utviklingsarbeid om temaet.

2. Teori

I denne delen vil jeg gå gjennom aktuell forskning om hvilke faktorer knyttet til læringsmiljø og emosjoner som er relevante for fremmedspråkundervisningen, og hvordan en lekende tilnærming basert på spill i klasserommet kan brukes til å motivere til språklig trening. Til slutt presenterer og analyserer jeg to spill som kan brukes i fremmedspråkundervisning.

2.1 Miljøfaktorer og negative affektive faktorer i språklæringsprosesser

Det er bred enighet om at et godt læringsmiljø ikke bare bidrar til at elevenes trivsel, men også til gode læringsprosesser (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 139). Fremmedspråkklasser er grupper som skiller seg særlig ut i skolekonteksten ved at de består av elever fra flere klasser. Dette innebærer at elevene i disse gruppene ikke kjenner hverandre så godt som de gjør i de øvrige fagene. Dette organisatoriske systemet kan ha konsekvenser på læringsmiljøet og kan til dels forhindre at det utvikles gruppefølelse i fremmedspråk.

Ettersom kommunikasjon mellom elevene (jf. 1.1) har stor betydning for språklæring, kan de såkalte affektive elementene – elevenes følelser – både fremme og hindre elevenes språklige produksjon. I tillegg finnes det omfattende forskning om hvor viktig gruppetilhørighet er for elevenes motivasjon (Clément et al., 1994; Dörnyei & Kormos, 2000), og om hvilken betydning gruppedynamikker har i klasserommet (Dörnyei, 1997). Dette betyr at faget er avhengig av en støttende atmosfære (Dörnyei, 2001), og at læringsmiljøet er en spesielt viktig faktor, ikke minst fordi det kan ha innflytelse på elevenes tilfredshet med faget (Carrai, 2022).

Foreign language classroom anxiety (FLCA) (Horwitz et al., 1986) er en psykologisk faktor som har betydning for språklæring og kommunikasjon og har blitt identifisert som en av de sterke (og negative) prediktorene (Dewaele & MacIntyre, 2016) for trivsel og suksess i fremmedspråklæring. FLCA kan defineres som «anxiety reactions to situations in which one might make use of the target language» (Gardner & MacIntyre, 1993, s. 2). Denne typen angst er ansett som en spesifikk språkrelatert komponent (Dörnyei, 2005; MacIntyre, 2002; MacIntyre & Gardner, 1994), og har en kjent negativ effekt på motivasjon for språklæring (Clément & Kruidenier, 1985), samt på språkproduksjon generelt (Arnold & Brown, 1999; Dörnyei, 2005, s. 198; Oxford, 1999, s. 59) og muntlig spesielt (Kormos, 2015). Innenfor FLCA-feltet er det forholdsvis stor konsensus om at *speaking anxiety* er et spesifikt fenomen (Asysyfa et al., 2019; Daud et al., 2022; Luo, 2014; Marzec-Stawiarska, 2015; Mora et al., 2024; Woodrow, 2006; Yalçın & Inceçay, 2013), siden muntlig produksjon er ansett til å være den «most anxiety-provoking» ferdigheten (Luo, 2014, s. 99), og fenomenet forverres når aktivitetene ikke er tilpasset elevenes nivå i språket (*task difficulty*, Mora et al., 2024).

I den norske skolekonteksten har en studie som målte både FLCA og trivsel i fremmedspråkklasser (Carrai, 2014; 2022), vist at de generelle miljøfaktorene knyttet til trivsel bidrar (om enn i liten grad) til å forklare elevenes tilfredshet med det valgte fremmedspråket. Til tross for en negativ og signifikant korrelasjon med tilfredshet (Carrai, 2014) viser FLCA seg derimot ikke å ha et sterkt forklarende bidrag i den eneste norske studien i feltet (Carrai, 2022). Dette kan skyldes den store effekten de lærerrelaterte faktorene (som lærer og undervisning) har på tilfredshet i den samme studien (Carrai, 2022), og den sentrale rollen læreren har for å skape et støttende og avslappet læringsmiljø der elever opplever gruppetilhørighet (Dörnyei & Kormos, 2000). Et godt læringsmiljø blir derfor understreket som et viktig middel for å motvirke FLCA og for å støtte opp under både deltakelse generelt og språklig produksjon spesielt (Dörnyei, 1997, 2001; Dörnyei & Kormos, 2000). Følelsen av gruppetilhørighet (Dörnyei & Kormos, 2000) og en avslappet og lekende dimensjon i klasserommet (Caon & Rutka, 2004), kan dempe en del av de negative affektive faktorene.

2.2 Motivasjon for språklige aktiviteter og deltakelse: de positive affektive faktorene

Som et motstykke til de ovennevnte negative affektive elementene (eller emosjoner som kan hemme språklæring) har positive emosjoner som *foreign language enjoyment* (FLE) (MacIntyre & Gregersen, 2012, s. 193) fått mye oppmerksomhet de siste årene, og blir ansett som drivkrefter i læringsprosesser.

FLE er definert som en kompleks emosjon som omfatter en opplevelse av behag og velvære, og som oppstår i møtet med en utfordring som er passe vanskelig og tilpasset elevene ut fra deres nivå, ferdigheter og *self-efficacy*, slik at den blir oppfattet som oppnåelig (Dewaele & MacIntyre, 2016). Skillet mellom *enjoyment* og *pleasure* (glede) er viktig for denne artikkelen og det spillbaserte perspektivet, fordi *pleasure* blir omfattet som bare en følelse av behag («an agreeable feeling», Dewaele & MacIntyre, 2016, s. 217), mens *enjoyment* er en mer kompleks følelse og innebærer at elevene ikke bare tilfredsstiller sine behov, men også ser at de oppnår noe mer (Dewaele & MacIntyre, 2016, s. 217), som for eksempel når en aktivitet virker relevant (Huang & Liu, 2024). *Language enjoyment* (målt med *Foreign Language Enjoyment*

Scale, FLES) er også ansett som å ha en signifikant negativ korrelasjon med FLCA (målt med *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, FLCAS) (Dewaele & MacIntyre, 2016), og kan dermed bidra til å forhindre FLCA. I tillegg viser det seg at aktiviteter med en konkurransepreget dimensjon kan vekke sterke emosjoner, både positive og negative. I konkurransepregede aktiviteter kan selv tapere oppleve *enjoyment*, om ikke *pleasure*: «Losing a game is not pleasurable but can be enjoyable if one has performed better than expected against a superior opponent» (Dewaele & MacIntyre, 2016, s. 217). Dette betyr at de positive emosjonene som kan vekkes gjennom spillbasert læring, klarer å balansere de negative: «The emotionally ambivalent tone of the classroom can resolve toward the positive and result in the shared experience of enjoyment» (Dewaele & MacIntyre, 2016, s. 231). Ifølge Dewaele og MacIntyre (2016, s. 231) kan både lærere og elever, hver for seg og sammen, skape en positiv atmosfære i klasserommet når de aktivitetene som elevene skal involveres i, omfatter en viss grad av frihet og spillerom (Dewaele & MacIntyre, 2016, s. 231). Likevel advarer Dewaele et al., (2018) mot en sterk forenkling av dynamikkene som oppstår knyttet til elevenes emosjoner: Selv om FLE kan virke som en direkte motsetning til FLCA, betyr ikke dette at ethvert forsøk om å redusere elevenes *anxiety* automatisk lykkes i å vekke *enjoyment* (Dewaele et al., 2018).

En annen positiv emosjon som er sterkt knyttet til *enjoyment*, er følelsen av motivasjonens *flow* (Dewaele & MacIntyre, 2022a; 2022b; Dörnyei et al., 2014). Denne emosjonen er identifisert som den ideelle tilstanden for arbeid med faget, nemlig en tilstand der elevene er så totalt oppslukt i en oppgave at de opplever at deres (språklige) ferdigheter matcher aktivitetens utfordringer (Csikszentmihályi, 2009, i Dewaele & MacIntyre, 2022a). Opplevelse av *flow* er med andre ord avhengig av at man skaper en balanse mellom elevenes ferdigheter og oppgavens krav, og er indre motiverende i seg selv. Det defineres derfor som «the ‘sweet spot’ between anxiety and boredom» (Nakamura & Csikszentmihályi, 2009). Indre motivasjon er tidligere funnet å være en av de viktigste faktorene for å predikere elevenes tilfredshet med fremmedspråk, sammen med lærervariabler (Carrai, 2022), og det er derfor lærerens rolle å legge til rette for en opplevelse av *flow*, dvs. å tilpasse utfordringen til elevene slik at motvirkende følelser som kjedsomhet, bekymring og/eller FLCA unngås. Gitt den sterke korrelasjonen mellom *flow* og *foreign language enjoyment* (FLE) (Dewaele &

MacIntyre, 2022a), er utforming av oppgaver og tilrettelegging for aktiviteter som tar hensyn til klassedynamikker, det som skal til for å skape en *flow*-opplevelse hos elevene, i tråd med skolens prinsipp om tilpasset opplæring, nedfelt i Læringsplakaten (KD, 2006a, s. 2).

2.3 *Engagement* knyttet til bruk av spill

I de siste årene har begrepet *engagement* fått mye oppmerksomhet innen motivasjonsforskning (Henry & Thorsen, 2019), særlig fordi motivasjonens relativt abstrakte vesen er en utfordring. Relasjonen mellom *engagement* og motivasjon har blitt konkretisert ved å understreke at «motivation typically describes intent, while engagement concerns deeds or actions» (Mercer & Dörnyei, 2021; Oga-Baldwin, 2019, s. 2). Denne relasjonen representerer en slags bro mellom motivasjonsteorier og konkrete motiverende strategier, aktiviteter eller *teaching moves*, som læreren må sette i gang i klasserommet for å få undervisningen til å fungere. Elevenes *engagement* oppnås «in relation to particular targets, and the nature of the target influences the consequences of the student's engagement» (Henry & Thorsen, 2019, s. 53), og derfor kan man også bruke begrepet *task engagement*, som understreker en sterk tilknytning til en aktivitet eller oppgave (Philp & Duchesne, 2016; Sang & Hiver, 2020). Begrepet *engagement with language* (Svalberg, 2009) er videre definert som «a cognitive, and/or affective, and/or social state and a process in which the learner is the agent and language is the object (and sometimes vehicle) » (Svalberg, 2009, s. 247). Ved å fokusere på elevenes *engagement* retter man en spesiell og konkret oppmerksomhet mot de språklige aktivitetene i klasserommet, og dette er i tråd med det handlingsorienterte læringssynet som kommer til uttrykk både i læreplanen og i Rammeverket (Council of Europe, 2020, 2022; KD, 2022a, 2022b;).

2.4 Bruk av spill

Bruk av spill eller spillelementer er en forholdsvis utbredt praksis i fremmedspråkundervisning for å øve på ulike kommunikative ferdigheter (Herrera Jiménez & Gonzales, 2016). Lærerne kan enten bruke bestemte spill (eller spillebrett) som finnes på markedet, lage tilsvarende med språklig innhold, eller anvende den lekende dimensjonen som kommer fra spillverden til en språklig aktivitet ved å bruke enkelte spillelementer (konkurranser, premier osv., som f.eks. i stafetter) (Carrai & Hatlevik, 2024). Spillene kan ha

fokus på formen, som med mekaniske øvelser for å memorere vokabular og strukturer, på kommunikasjon, hvis de fremmer produksjon i kommunikative situasjoner (Pujolà & Herrera Jiménez, 2019), el-ler en kombinasjon av disse. Blant de ulike *teaching moves* som læreren kan bruke for å legge til rette for deltakelse i klasseromsaktiviteter, velger Caon & Rutka (2004) å fremheve lek-didaktikk (*pedagogia ludica* på italiensk), som er en lekbasert «strategisk modalitet for å oppnå læringsmål og lingvistiske ferdigheter som kjennetegner språklæring» (min oversettelse). Bruk av spill viser seg å ha en positiv innflytelse på flere aspekter av språklæring (Reinders, 2017, i Henry & Thorsen, 2019). Begrepet *gamification* benyttes ofte for å indikere bruk av spillelementer i kontekster som tradisjonelt sett anses som ikke-lekende (*non-gaming contexts*, Werbach & Hunter, 2012), som i klasserommet (Cruaud, 2016), der underholdning ikke er målet (*non-entertainment purposes*, Figueroa Flores, 2015). *Gamification* defineres som «the use of game design elements to engage learners or improve academic performance» (Luo, 2023), og innebærer bruk av elementer fra spill i planlegging, implementering og realisering av aktiviteter rettet mot et eller flere læringsmål (Herrera Jiménez, 2017; Marczewski, 2014 i Pujolà & Herrera Jiménez, 2019). Marczewski skiller mellom overfladisk og dyp *gamification*: Den første omfatter overføringen av spillelementer (konkurranse, premier, progresjon osv.) til en læringsaktivitet, mens den andre impliserer at hele innholdet i en oppgave blir konvertert til et spill (særlig i digitale spill) i et forsøk på å skape en slags spillverden (Marczewski, 2014, i Pujolà & Herrera Jiménez, 2019). Målet med dyp *gamification* er å påvirke elevenes indre motivasjon, ikke bare *task-engagement* (Pujolà & Herrera Jiménez, 2019).

Intensjonen ved overføring av spillelementer til fremmedspråkundervisning og -læring, er «å skape en kontekst der man lærer språk på en motiverende, relevant og autentisk måte» (Balboni, 2002, s. 76–77), samt å fremme indre motivasjon ved å bruke et element av glede (Balboni, 1994, s. 95), med aktiviteter som oppleves tiltrekkende (Mercer & Dörnyei, 2021, s. 106). Aktivitetene vekker nysgjerrighet hos elevene (Richard & Rodgers, 2003) og skaper noe som kalles for *zone of curiosity* (Leslie, 2014, i Mercer & Dörnyei, 2021, s. 93). Det er forholdsvis bred enighet om at bruk av spill, uansett læringsmål, bidrar positivt til læringsprosessen i form av *task engagement* og samarbeid mellom elevene (Al-Dosakee & Ozdamli, 2021; Figueroa Flores, 2015; Pujolà & Herrera Jiménez, 2019). Spillenes effekt på

selve læringen kan derimot diskuteres og kan være avhengig av det enkelte spillet og konteksten, selv om noen studier har gitt lovende resultater (Figueroa Flores, 2015; Luo, 2023).

Denne lekende konteksten blir likevel problematisert av Silva (2008, i Cruaud, 2016), som mener at premisset for å karakterisere et spill som en læringsaktivitet, eller *playful learning*, er at den kjennetegnes av fire ulike dimensjoner (Cruaud, 2016, s. 3). De tre første dimensjonene i *playful learning* er bruken av objekter som er eller kan være aktiverende for å skape en spillsituasjon, regler for bruk og kontekst for spillet. Den fjerde dimensjonen handler om betydningen av aktiviteten som settes i gang, særlig med tanke på hvorvidt denne oppfattes som et spill av elevene, på den måten at de lar seg engasjere i den. Cruauds (2016) funn viser at når elevene oppfatter den skapte dimensjonen som et spill, deltar de i spillet og bruker språket på en aktiv, engasjert og selvstendig måte. Funnene viser også at aktivitetene gjør at elevene inntar en aktiv rolle i læringsprosessen, slik som læreplanen (LK20) forutsetter.

3. Metode, datainnsamling og spill

Denne artikkelen baserer seg på reanalyse av kvalitative data fra tre ulike datakilder: to tidligere casestudier om bruk av spill i fremmedspråk og en observasjonsbasert undersøkelse av læreres respons på bruk av spill i forbindelse med et kurs.

Prosjektene for begge casestudiene har blitt meldt inn og godkjent av SIKT³: Alle deltakerne har signert en samtykkeerklæring, og behandlingen av personopplysningene i de to prosjektene er i samsvar med personvernregelverket.

I det følgende presenteres datakildene, og to ulike spill presenteres og analyseres med fokus på potensialet for bruk i klasserommet, nærmere bestemt hvordan de kan brukes for å legge til rette for en lekende tilnærming til deltakelse i språklig trening og produksjon.

³ SIKT: kunnskapssektorens tjenesteleverandør: <https://sikt.no/>

3.1 To casestudier og en bekreftende kilde

Den første casestudien, *Nyutdannede lærere*, ble gjennomført mellom høsten 2022 og våren 2023, i forbindelse med en undersøkelse av koherens i lærerutdanningen (Carrai & Hatlevik, 2024) knyttet til et ERASMUS+-prosjekt⁴. Det opprinnelige studieobjektet var profesjonspraksis og tilbakemeldinger fra nyutdannede fremmedspråklærere på hvor godt de følte seg forberedt til læreprofesjonen etter gjennomført Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU).

Studien inkluderer observasjoner av undervisningspraksis og intervjuer med spansklærere som nettopp hadde begynt å jobbe i skolen. Utvalget består av et ikke-sannsynlighetsutvalg av tre lærere som ble valgt ut blant PPU-studenter fra tidligere kull (dvs. fra våren 2022), og som var villige til å delta. To av disse lærerne underviser på ungdomsskolen, mens den tredje underviser på videregående skole.

Lærerne ble bedt om å gjennomføre en vanlig time med sine elever, men ble også varslet om at studien spesielt ville sette søkelys på hvordan de la til rette for elevenes deltakelse, og særlig muntlig deltakelse i timen. På denne måten kunne man observere muntlig deltakelse i sammenheng med de øvrige aktivitetene i faget.

Etter gjennomført undervisning ble lærere intervjuet og bedt om å reflektere over de *teaching moves* de hadde valgt for å involvere elevene i de ulike muntlige aktivitetene, samt hvorvidt de mente at PPU hadde forberedt dem til å håndtere utfordringene knyttet til elevenes deltakelse. Lærer 1 og 2 ble både observert og intervjuet, mens lærer 3 kunne av praktiske årsaker ikke observeres, og ble dermed bare intervjuet. Intervjuet med lærer 3 ble lengre enn de to andre intervjuene, fordi det var behov for å få eksempler på lærerens *teaching moves*.

Den andre datakilden (den andre casestudien) er basert på reanalyse av videodata og intervjuer med to av de tre PPU-studentene som deltok i DIVA 7, et underprosjekt av DIVA-

⁴ ConnEcTEd- Coherence in European Teacher Education: <https://www.face-freiburg.de/connected/>

prosjektet⁵, som er et innovasjonsprosjekt ved ProTed, Senter for fremragende lærerutdanning⁶.

DIVA 7 benytter videoopptak fra undervisning i klasserommet som grunnlag for veiledning av PPU-studentene, med utvikling av profesjonskunnskap som mål. DIVA 7-deltakerne var med på å filme korte sekvenser fra en av sine undervisningstimer i sin praksisperiode, og med utgangspunkt i disse ble de veiledet videre av en fremmedspråkdidaktiker og en pedagog.

I utgangspunktet fikk alle PPU-studentene i fremmedspråkdidaktikk tilbud om å delta i DIVA 7-prosjektet, og utvalget resulterte i totalt ti PPU-studenter, syv fra vår 2023-kullet og tre fra høst 2023-kullet. I denne studien tar jeg kun for meg dataene fra de to DIVA 7-lærerstudentene som hadde gjennomført et undervisningsopplegg basert på bruk av spill i fremmedspråk.

De to lærerstudentene underviste i to ulike klasser (én fra 8. trinn og én fra VG2), og filmet noen korte sekvenser fra en time der spillene ble brukt for å øke elevenes deltakelse. Som nevnt ble videosnuttene analysert, og lærerstudentene ble intervjuet og veiledet. I og med at det opprinnelige målet med DIVA 7-prosjektet ikke er bruk av lek og spill, var dette et sekundært emne i intervjuene som ble trukket frem i reanalysen.

For å understøtte funnene vil jeg trekke inn egne observasjoner og erfaringer fra et kurs for fremmedspråklærere på ungdomsskolenivå. Dette gjøres for å få frem lærernes respons på bruk av spill i undervisningen, og for å triangulere funnene i de to casestudiene (Creswell, 2014, s. 201).

Kurset ble gjennomført etter oppdrag fra en mellomstor kommune på Østlandet, og deltakere var 15 fremmedspråklærere (fransk, spansk og tysk). I løpet av kurset, som handlet om motivasjon for fremmedspråk og bruk av spill som arbeidsmetode i faget, ble to spill

⁵ Digital integrering av videovurdering på ulike arenaer (DIVA):

<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/diva/>

⁶ Senter for fremragende lærerutdanning: <https://www.uv.uio.no/proted/index.html>

introdusert, og lærerne jobbet i grupper inndelt etter samme språk for å utarbeide konkrete spillebrett.

I etterkant av kurset var planen å samle erfaringene fra kursdeltakerne for å få tilbakemelding om kurset. Det ble bare anledning til å få informasjon fra seks av de femten lærerne.

3.2 Presentasjon av spillene

I det følgende vil jeg presentere to av brettspillene som delvis ble benyttet i de tre studiene. Jeg beskriver først hvordan de kan lages slik at de får et språklig innhold, og videre hvordan de kan brukes til å fremme elevenes deltakelse slik at elevene får trening i både rent språklige ferdigheter og i språklig produksjon og interaksjon.

Det første spillet som presenteres, Tre på rad, er et kjent brettspill som lett kan gis språklig innhold. De tradisjonelle ni rutene kan nummereres og fylles med spørsmål som må besvares for at spilleren skal kunne «kreve ruten», dvs. kunne skrive sitt symbol (X eller O) inn i ruten (fig.1).

Figur 1

Spillebrett til Tre på rad

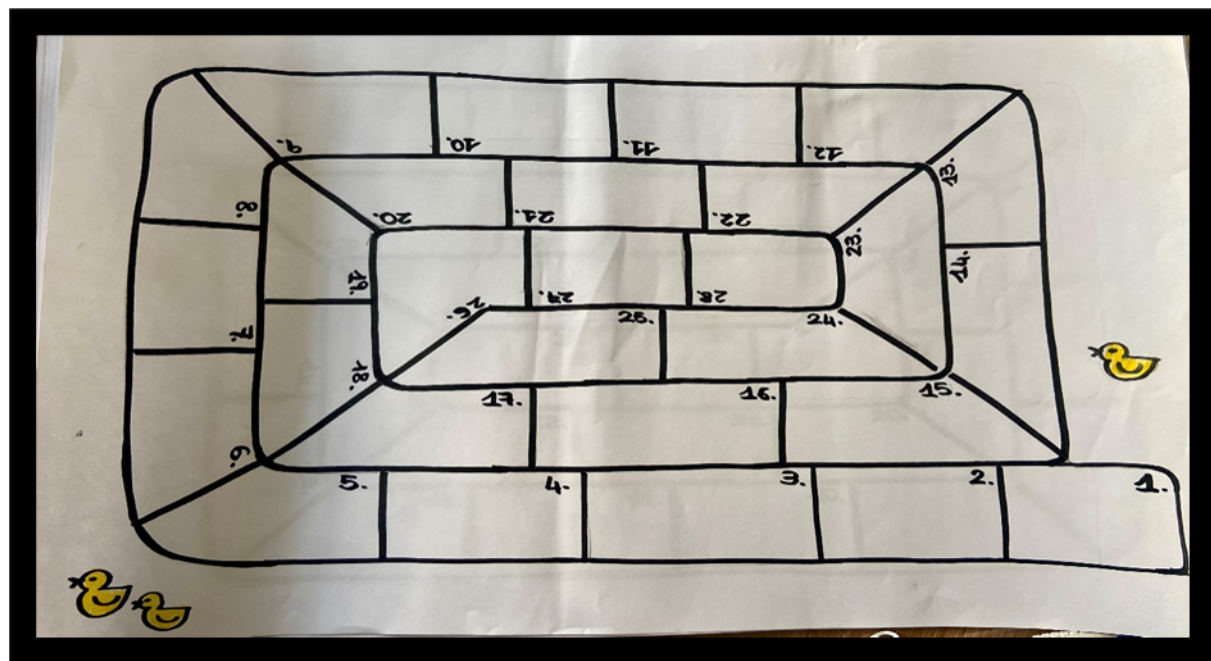
Spørsmål 1	Spørsmål 2	Spørsmål 3
Spørsmål 4	Spørsmål 5	Spørsmål 6
Spørsmål 7	Spørsmål 8	Spørsmål 9

Det andre spillet, Gåsespillet⁷, spilles med brikker og terning, og krever et spiralformet brett, dvs. et brett der man følger én retning, og der den spilleren som kommer først i mål, vinner (fig. 2). Akkurat som i Tre på rad kan de nummererte rutene fylles med språklige oppgaver som må besvares riktig før man kan beholde plassen i den ruten. Dersom svaret er feil, rykker man tilbake til den ruten man stod på. Spillerne kaster terningen for å se hvor mange ruter de kan forflytte seg fremover.

⁷Gåsespillet (i bestemt form) er min oversettelse av spillet fra spansk *Juego de la oca*. Betegnelsen *Slangespillet* forekommer også på norsk, blant annet i tyskundervisningen (fra tysk *Schlangenspiel*).

Figur 2

Eksempelbrett til Gåsespillet



3.3. Spillalternativer, innhold i spillene og elevmedvirkning

De to spillene, Tre på rad og Gåsespillet, har mye til felles, men en vesentlig forskjell er at Tre på rad kan være et raskere spill med færre spillere enn Gåsespillet. Tre på rad kan spilles i par med ett brett, der de to deltakerne spiller mot hverandre, eller i grupper på tre elever som veksler mellom å spille (to av gangen) og å være kontrollør. Dette krever minst tre ulike spillebrett for hver spillerunde. Siden Tre på rad er tenkt som et raskt spill, er det gunstig å bruke spørsmål med et fasitsvar, slik at kontrolløren raskt kan slå fast om den aktuelle spillerens svar er riktig, eller ikke. Dette spillalternativet setter preg på innholdet i spillet.

I Gåsespillet er det meningen at elevene skal spille i litt større grupper (4–6 elever per brett). Alle deltakerne i hver gruppe spiller mot hverandre og veksler på å kaste terningen og flytte til en rute med en språklig oppgave som skal løses. Spilleren som kommer først i mål, vinner. Siden dette spillet er tenkt som en langsommere aktivitet med flere spillere, kan det egne seg til lengre oppgaver som krever produksjon og/eller interaksjon mellom spillerne. Dette

spillalternativet innebærer at oppgavene ikke har noe bestemt fasitsvar (se under Innhold i spillene), og at ingen elever inntar kontrollørrollen.

I begge brettspillene kan man bestemme hvordan vanskegraden i oppgavene skal fordeles. I Tre på rad vil den sentrale ruten, nummer 5 (se fig. 1), strategisk sett være en av de mest ettertraktede, og derfor bør den inneholde et av de vanskeligste spørsmålene. Før spillet igangsettes, er det også lurt å bli enig med elevene om et sett med generelle regler (Johnson & Johnson, 2017, s. 250, i Mercer & Dörnyei, 2021, s. 93). Særlig viktig er det å avklare hva som skjer når en elev ikke greier å løse en oppgave. Når oppgavene krever interaksjon, involveres en annen spiller i tillegg til hovedspilleren (dvs. den som har kastet terningen). Eventuelle former for straff kan variere etter om det er hovedspilleren som ikke klarer å svare, eller om det er medspilleren som blir trukket inn i oppgaven. Type straff kan også variere. Det kan for eksempel være å stå over en omgang eller at spilleren blir tildelt en ekstra oppgave.

Innholdsmessig kan begge spillene brukes av lærere for å dekke de spesielle tematiske behovene for inneværende periode, og man kan enten velge blant de mange oppgavetyperne som finnes (også i lærebøker) fra før, eller lage egne.

I Tre på rad medfører spillalternativet med tre spillere, med kontrollør og fasitark, at rutene skal inneholde en oppgave som kan ha en fasit. Det kan være tradisjonelle oversettelser av glosser eller setninger, spørsmål som krever et bestemt svar, eller grammatikk- eller innfyllingsoppgaver. Slike oppgaver er mer egnet som treningsoppgaver, og legger ikke spesielt opp til omfattende muntlig produksjon, nettopp fordi de kan løses ved å lese innholdet og si svaret høyt. Man kan også velge å kreve at spillerne snakker med hverandre om et bestemt tema, og at kontrolløren sier ifra på målspråket om svaret er korrekt eller ikke.

Hvis man derimot vil bruke spillebrettet for å få i gang en form for muntlig produksjon og/eller interaksjon, noe Gåsespillet er spesielt godt egnet til, kan oppgavene oppfordre spillerne til å produsere korte monologer eller dialoger. Dette kan gjøres på forskjellige måter:

- 1) Man kan be spilleren om å si noe om et tema, i form av en kort monologisk presentasjon.
- 2) Man kan lage en instruks til en dialog (som mangler en replikk, som trenger en fortsettelse, osv.).
- 3) Man kan beskrive en samtalesituasjon og be spilleren om å si hvordan man ville

svare, eller hva man ville si om man var i den situasjonen. 4) Man kan gi spilleren et rollekort som setter tonen for situasjonen og for hvordan man skal svare på et utsagn, eller legge opp til en lengre utveksling av replikker med medspilleren (etter rollene oppgitt i rollekortene). Dette er selvsagt bare noen eksempler på hvordan spillaktivitetene kan legges opp, og lærere og elever står fritt til å utvikle andre alternativer.

Språklige oppgaver bestående av aktiviteter som krever aktiv bruk av språk i form av muntlig produksjon og interaksjon, skaper behov for spilleregler, særlig i spill som Gåsespillet, der det er viktig å bli enige om hvordan spillerne som venter på sin tur, skal involveres. Læreren kan med andre ord bestemme om også medspillernes språklige produksjon skal telle som produksjon fra den eleven, eller om det er bare hovedspillerens svar som skal vurderes.

Ifølge læreplanene (KD, 2022a, 2022b) skal læreren legge til rette for elevmedvirkning. Involvering av elevene i prosessen med å lage både oppgavene til spillebrettene og spillereglene kan være en form for slik tilrettelegging. Elevene kan inviteres til å produsere flere oppgaver basert på et tema eller en spesifikk type øvelse, slik at de blir mer bevisste på målene for perioden og de eventuelle språklige elementene (vokabular, strukturer osv.) som er nyttige for å nå målene. Arbeidet med å lage oppgavene fungerer i seg selv som en repetisjon av fagstoffet og bidrar til en konsolidering av temaet (Klette, 2020), noe som kan medføre at spillestunden blir mer vellykket.

I tillegg til de ovennevnte fordelene med at elevene involveres i spillforberedelsene, kan elevenes utførelse av de ulike oppgavene gi læreren nyttig informasjon om elevenes måloppnåelse og nivå i faget. Det kan også gi et viktig bidrag til lærerens arbeid med tilpasset opplæring: Læreren kan lettere bestemme sammensetningen i gruppene, og spillebrettene kan lettere tilpasses spillernes forutsetninger i hver gruppe.

4. Den lekende dimensjonen i klasserommet: resultater

I det følgende vil jeg beskrive funnene fra de to datakildene, samt erfaringene til kursdeltakerne nevnt under punkt 3.1.

4.1 Observasjoner og intervjuer av nyutdannede lærere

Tre nyutdannede lærere ble rekruttert for å delta i et prosjekt om koherens mellom lærerutdanning og profesjonspraksis (Carrai & Hatlevik, 2024). Prosjektets opprinnelige fokusområde var hvor godt de følte seg forberedt til læreprofesjonen og særlig graden av tilretteleggelse for elevenes muntlige deltakelse i undervisningen. Det var derfor naturlig at de tre nyutdannede spansk lærerne som ble observert og intervjuet, skulle vie en del av sine timer til muntlige aktiviteter.

Observasjonene og intervjuene viste at alle tre, blant flere aktiviteter, også valgte noen oppgaver som inneholdt spillelementer. En lekende tilnærming til språklige aktiviteter med konkrete spill eller elementer av spill (se «Bruk av spill», under 2.3) ble brukt som strategi for å dempe FLCA, bryte elevenes taushet i klasserommet, øke motivasjonen for å delta i timen og skape et godt læringsmiljø.

Lærer 1 brukte en aktivitet som ligner på en verbbøyningsstafett, der klassen ble delt i to grupper som spilte mot hverandre. Begge gruppene fikk en liste med verb som de skulle bøye, og spillet gikk ut på at en elev fra hver gruppe måtte løpe til tavla for å gjennomføre en bøynings- og oversettelsesoppgave, for så å løpe til gruppen og veksle med neste elev. Konkurransedelen av aktiviteten engasjerte elevene, samtidig som spillet krevde en viss hastighet, slik at oppgaven ble gjennomført med høy deltakelse og effektivitet. Lærer 2 på sin side hadde planlagt en time med flere muntlige aktiviteter som fulgte samme struktur: dialoger etter et mønster først i par, og så med de øvrige elevene. Etter trening på dialogmønstre i par bestod det lekende elementet her av å bevege seg gjennom hele klassen og oppnå så mange interaksjoner som mulig med medelevene. Aktiviteten ble gjort mer realistisk ved bruk av gjenstander som elevene hadde i skolesekken. Læreren deltok i spillet og inntok elevrollen, og dette bidro til en del latter. Som tidligere nevnt, fikk vi dessverre ikke observert lærer 3 av praktiske årsaker, men i intervjuet fikk vi en slags oversikt over

aktivitetene som vedkommende pleide å bruke. Blant disse var lekaktige *ice-breaker*, dvs. veldig korte aktiviteter brukt bare som appetittvekker i starten av timen, eller for å skape en avslappet atmosfære, og språklige spill og/eller oppgaver som inneholdt spillelementer i løpet av timen. Disse kunne både være analoge, som bingo, stafett eller Tre på rad, og digitale spill, som Kahoot, Quizlet og Duolingo.

I intervjuene rapporterte de tre lærerne om elevgrupper med varierende motivasjon for faget, og alle var enige om at det å sikre aktiv deltakelse i undervisningen var en utfordring. Blant de faktorene som kunne forhindre deltakelse, særlig i aktiviteter som krevde muntlig produksjon, identifiserte alle FLCA som en hindrende faktor. For å håndtere denne utfordringen brukte lærer 1 og 2 aktiviteter med en lekende komponent, alt fra *ice-breakers*⁸ i starten av timen, til spill med språklig innhold. Lærer 3 valgte en mer forebyggende tilnærming, dvs. at spill-elementet ikke omfattet aktiviteter som krevde deltakelse og muntlig produksjon, men bestod av forberedende øvelser i forkant av aktivitetene. Et fellestrekk for oppgavene til lærer 3 var at elevene ble invitert til å «leke» med språket, og særlig lyden av språket. En av oppgavene gikk for eksempel ut på at elevene skulle konkurrere om å uttale flere ord uten å vite betydningen, og uten å måtte bruke ordene til noe annet. Oppgavene var ikke direkte knyttet til de øvrige aktivitetene som skulle gjøres i timen senere, og målet var å få elevene til å føle seg komfortable med å si noe på språket, le sammen, skape gruppetilhørighet og styrke elevenes selvfølelse ved å ufarliggjøre språket og eventuelle feil som begås foran hele klassen.

I de to klassene som ble observert, var det en høy grad av deltakelse, og ikke minst høy deltakelse i de øvelsene som krevde muntlig interaksjon. I intervjuene som fulgte, rapporterte lærer 1 og 2 likevel at det er en utfordring å involvere hele klassen (eller visse elever), og at det er særlig krevende å få elevene til å si noe på fremmedspråket. De konkluderte likevel med at de ofte løser denne utfordringen ved å sørge for å tilføre en lekbasert dimensjon til de ulike aktivitetene, slik at umotiverte elever blir engasjert, og slik at språkangsten hos dem som kvier seg for å snakke målspråket foran de andre, blir dempet. Lærer 3 bekreftet dette, og

⁸ Noen eksempler på dette var ballkast for å stille et spørsmål til alle elevene (om kjente tema), tullede diktater med vanskelige ord, lytting til en aktuell sang og så gjetting av innhold i en tekst, dansing til en sang, osv.

gjorde rede for de lekaktige aktivitetene som vedkommende la vekt på for å engasjere elevene.

4.2 DIVA 7-deltakere

I DIVA 7- prosjektet benytter PPU-studenter videosekvenser fra undervisning i skolen for å utvikle sin profesjonelle praksis. Begge deltakerne i DIVA 7, student 1 og 2, filmet flere korte sekvenser av egne undervisningstimer hvor de brukte språklige spill for å fremme muntlig produksjon og interaksjon.

Student 1 brukte Gåsespillet i grupper på 3–4 elever i en 8.-trinnsklasse. Rutene var fylt med oppgaver som krevde oversettelser, korte svar til enkelte spørsmål, korte dialoger og grammatikkoppgaver. I videosekvensene kan man se at opplegget var svært vellykket: Til tross for begynnernivået i faget var elevene engasjerte i aktiviteten. De brukte språket aktivt når det var påkrevd, de gjennomførte oppgavene relativt fort, og de virket konsentrerte i aktiviteten. De kunne til enhver tid stille spørsmål til læreren og få veiledning, slik at spillet ikke stoppet opp hvis de satt fast eller nølte. I en av videosekvensene var en av elevene tydelig distraheret av noe, men læreren fulgte opp og satte seg sammen med gruppen både for å veilede og for å få elevene til å fokusere på aktiviteten.

I det oppfølgende intervjuet rapporterte student 1 om veldig positive erfaringer med sitt opplegg, og mente at å spille spill i klasserommet gjør det «mindre skummelt å gjøre feil». I tillegg kan spillene være både faglig og emosjonelt støttende, i og med at de skaper en avslappet atmosfære i klasserommet. Student 1 uttrykte det slik: «Elevene hadde kun hatt spansk i sju uker da jeg kom, og derfor var lek og spill en veldig fin metode å bruke for å få dem til å bli enda bedre kjent med hverandre».

Student 2 brukte en variant av Alias, et bildeforklaringsspill, i sin time med en VG2-klasse. Spillet gikk ut på at elevene måtte forklare en del objekter for hverandre på spansk og gjette hvilket objekt den andre medspilleren hadde forklart.

Selv om spillet hadde blitt prøvd ut tidligere med gode resultater, fungerte ikke undervisningstimen med Alias som intendert. I videosekvensen ser man at elevene jobbet i

grupper og var ganske engasjerte i starten, men at de mistet motivasjonen etter hvert. Spillsekvensen var preget av mye mindre språklig produksjon enn det det var lagt opp til, og det var mange elever som rakk opp handa og trengte hjelp fra læreren for å komme videre i spillet. På slutten av sekvensen ser man også at en del elever melder seg ut av opplegget. Responsen fra student 2 var likevel ganske positiv, fordi vedkommende, i likhet med student 1, mente at spillene tilførte en viktig dimensjon til timen, i og med at de skapte en mer avslappet atmosfære.

I intervjuet med student 2 ble det tydelig at spillsekvensen ikke var helt vellykket, og videoopptaket la opp til en diskusjon om vanskelighetsgraden i spillet: Glosene i Alias var for vanskelige, og elevene klarte ikke å løse oppgavene fordi både vokabularet og strukturene som krevdes for å spille, ikke var tilpasset deres nivå. Med andre ord: Et godt samsvar mellom elevenes kompetanse og vanskelighetsgrad i oppgavene viste seg å være avgjørende for språklig deltakelse og produksjon, noe student 1 poengterer som suksessfaktor i sitt opplegg: «I tillegg var lekene tilpasset til deres faglige nivå, med sikte på at de fikk praktisere ord og uttrykk de allerede hadde lært seg».

4.3 Ungdomsskolelærere

De 15 fremmedspråklærere som deltok på kurset om motivasjon for fremmedspråk samt bruk av spill som arbeidsmetode i faget, arrangert av en mellomstor kommune på Østlandet høsten 2023, virket engasjerte under presentasjonen av spillene og enige i premisset for bruk av spill, nemlig at man må skape en hyggelig atmosfære i klassen ved å legge til rette for språklig deltakelse og produksjon. Under kurset ble deltakerne delt i grupper på tvers av skolene, men fra samme språk (fransk, spansk eller tysk), og de bestemte selv hvilken type spill de ønsket å utarbeide og lage brett til. Flere grupper laget brett til både Tre på rad og Gåsespillet, og tanken var at brettene skulle passe til elevgruppene de hadde på det tidspunktet, slik at de kunne brukes med en gang etter kurset.

Responsen fra lærerne var gjennomgående positiv under kurset: De kommenterte flere ganger at en lekende tilnærming til muntlige aktiviteter kunne engasjere elevene og løse utfordringen med både klassemiljø og manglende motivasjon.

I etterkant av kurset var intensjonen å få tilbakemelding fra alle kursdeltakerne om både kurs og eventuell gjennomføring av spillsekvenser i klasserommet. Det har likevel ikke vært mulig å samle informasjon fra alle lærere på en systematisk måte, men seks av deltakerne tok seg tid til å kommentere kursets innhold. Alle seks hadde et veldig positivt inntrykk av både en lekende tilnærming til språklige aktiviteter generelt, og av de to konkrete spillene spesielt. Etter kurset hadde de veldig lyst til å prøve ut spillebrettene de hadde laget under kurset, men det viste seg at disse ikke passet med periodens mål i faget og nivået til de aktuelle elevgruppene. De valgte derfor å lage nye brett, med et språklig innhold som var tilpasset deres elever, og integrerte dem i konkrete undervisningssekvenser. Det generelle inntrykket var at disse brettene fungerte veldig bra.

5. Drøfting

Siden muntlig produksjon og interaksjon er en stor utfordring i klasserommet (Carrai & Hatlevik, 2024; Woodrow, 2006; Yalçın & Inceçay, 2013), lurte lærere ofte på hvordan de skal motivere elevene til noe av det mest grunnleggende i faget, nemlig å trene på og å bruke målspråket.

I denne delen ønsker jeg å drøfte forskningsspørsmålet *Hvordan kan man engasjere elevene til språklig trening og/eller deltakelse gjennom bruk av spill?* Jeg vil også se nærmere på hvordan de to spillene som ble presentert under 3.2, Tre på rad og Gåsespillet, kan brukes i klasserommet for å legge til rette for elevenes deltakelse.

5.1 Oppsummering av funnene

De to casestudiene som brukes i denne artikkelen, ble gjennomført i ulike kontekster og med ulike metoder: Casestudie 1 ble gjennomført med nyutdannede lærere som ble observert i undervisningen og deretter intervjuet, og casestudie 2 ble gjennomført med lærerstudenter som deltok i et underprosjekt av DIVA-prosjektet hvor man prøvde ut videoopptak som grunnlag for veiledning.

Funnene fra de to studiene ga nærmest entydige resultater. Lærere og lærerstudentene opplever elevenes deltakelse, og særlig muntlig deltakelse, som en utfordring i faget. De

opplevde også at spillene bidro til et bedre læringsmiljø og en avslappet atmosfære som ufarliggjør deltakelse og språklig produksjon. I tillegg viste det seg at når spillene har et tydelig og konkret språklig fokus tilpasset elevenes nivå (Mora et al., 2024), kan de brukes for å trene på læringsmål i faget. Det morsomme med spillene, *language enjoyment*, samt spillenes evne til å skape *engagement*, ble trukket frem av alle informantene, noe som også var synlig under observasjonene og i videoopptakene. Innspillene fra de 15 kursdeltakerne, selv om de ikke kan ansees som en datakilde, bekreftet den samme positive holdningen til spillene. Seks av disse fortalte etterpå om gode erfaringer fra bruken av de to spillene som ble demonstrert på kurset.

5.2 Spillenes rolle for å engasjere elevene til deltakelse og fremme en flow-opplevelse i fremmedspråk

Denne studien sikter mot å imøtekomme lærernes utfordringer med å legge til rette for økt deltakelse i klasserommet. En lekende tilnærming til språklige aktiviteter kan motvirke FLCA (Gardner & MacIntyre, 1993), som er et anerkjent hinder for muntlig produksjon. Lærernes mål i klasserommet bør være å kunne engasjere elevene slik at de ikke fokuserer så mye på negative følelser, men heller lar seg påvirke av de positive. I motsetning til FLCA er *flow* en ønsket tilstand i klasserommet (Dewaele & MacIntyre, 2016; Dörnyei et al., 2014) som kan bidra til elevdeltakelse.

Å innta en lekende tilnærming i de aktivitetene man legger til rette for, betyr å forsøke å skape både *language enjoyment* (jf. 2.2), *flow* og *engagement* hos elevene. I tillegg kan disse aktivitetene bidra til å skape et positivt læringsmiljø og forebygge FLCA (jf. 2.1). For å oppnå dette er det viktig at læreren er bevisst de ulike dimensjonene i språklig trening som kan operasjonaliseres gjennom lek og spill. Den første dimensjonen er den sosiale: For å skape gruppetilhørighet og bidra til sosialisering er man avhengig av at sammensetningen av gruppene i spillet virker positivt for elevene, og at elevene faktisk er med på spillet (Cruaud, 2016). Erfaringene til lærerne fra de to casegruppene (de tre nyutdannede og en DIVA-deltaker) bekrefter at graden av elevenes deltakelse i aktiviteten – her spillet – er avhengig av tilrettelegging for involvering i spilledimensjonen, og at læringsmiljøet kan være av stor betydning. I de spesifikke tilfellene i casestudiene var det for eksempel viktig for de tre

lærerne og begge studentene i DIVA å dele elevene i grupper som fungerte. I reanalysen av observasjonen av lærer 2 og videosnuttene fra student 1, kan man se at lærerne valgte å ta del i spillet selv for å få elevene som virket forsiktede, sjenerte eller lite motiverte, til å delta i større grad.

Den andre dimensjonen man må ta i betraktning, er den motiverende og engasjerende siden ved aktivitetene. For at bruk av spill skal kunne bidra til en morsom tilnærming til læring, dvs. være basert på et element av «glede og moro» (Mercer & Dörnyei, 2021, s. 106–107), må elevene selv oppfatte spillene som engasjerende (Huang & Liu, 2024), og på den måten oppleve *enjoyment* og *flow* (Nakamura & Csikszentmihályi, 2009). I den grad disse to dimensjonene blir ivaretatt, vil det kunne bidra til å dempe eller forhindre FLCA, og spillene kan legges til rette for deltakelse og/eller muntlig produksjon. I intervjuene rapporterte de nyutdannede lærerne om at elevene deltok mer i aktivitetene, og at de nærmest glemte at de var i klasserommet; så oppslukt ble de at de først sluttet å spille da de fikk beskjed om det. Observasjoner fra undervisningstimene til de samme lærerne, samt videosnuttene fra den ene DIVA-deltakeren, bekreftet dette inntrykket. I tillegg viser observasjonene av de to nyutdannede lærerne og videosekvensen fra den ene DIVA-deltakeren (student 1) at elevene opplever en form for *language enjoyment* og den type *engagement* som kan defineres som *flow*. Unntaket er representert av videosnuttene (og erfaringer) fra den andre DIVA-deltakeren (student 2), der elevene ikke klarte å gjennomføre opplegget. Dette blir diskutert nedenfor under «Vanskelighetsgrad i spillene».

Den tredje dimensjonen er de faglige elementene som ligger i spillene. Spillene kan tilpasses slik at det blir mulig å arbeide med læringsmål. Dette gjenspeiles for eksempel i Mercer og Dörnyeis observasjon av at det morsomme elementet i læringsaktivitetene kan brukes til å skape *enjoyment* og *engagement*, men at det likevel ikke i for stor grad skal trekke oppmerksomheten bort fra det elevene faktisk skal lære (Mercer & Dörnyei, 2021, s. 132). Videre viste alle deltakerne i de tre studiene en klar og positiv holdning og evne til å planlegge og tilpasse spillene. Også lærere fra kurset, som var den eneste gruppen som ikke ble observert i undervisningssituasjonen, utarbeidet flere brettspill som skulle passe for deres respektive klasser, slik at de kunne brukes umiddelbart uken etter. I etterkant av kurset viste

det seg at spillebrettene til de seks lærerne som ga tilbakemelding, ikke var tilstrekkelig tilpasset likevel, og måtte lages på nytt for å fange opp læringsmålene.

For at spillene skal bidra til språklig trening og læring, er det derfor viktig at innholdet har en tydelig kobling til periodens konkrete læringsmål, i form av type vokabular, strukturer og kommunikative situasjoner. Disse språklige elementene var objektet i de konkrete spillene fra casestudiene, i tillegg til at de representerte middelet for å oppnå målene (Svalberg, 2009, s. 247).

Beskrivelsen av spillene (punkt 3.2) viser at rammene rundt både Tre på rad og Gåsespillet gir et stort rom for tilpasning når det gjelder mulig språklig innhold. For å kunne bidra til læring og for å engasjere elevene, må imidlertid spillene lages slik at man unngår at de blir kjedelige (Mercer & Dörnyei, 2021, s. 106; Nakamura & Csikszentmihályi, 2009), men vekker interesse (Herrera Jiménez & Gonzales, 2016; Leslie, 2014, i Mercer & Dörnyei, 2021, s. 93; Pujolà & Herrera Jiménez, 2019; Richard & Rodgers, 2003) samt skaper en kognitiv utfordring for spillerne (Leslie, 2014, i Mercer & Dörnyei, 2021). Samtidig må spillene ha en vanskelighetsgrad som er tilpasset elevenes nivå og forutsetninger: For at elevene i det hele tatt skal oppleve *flow*, må de språklige elementene oppfattes som overkommelige og passende av elevene (Csikszentmihályi, 2009, i Dewaele & MacIntyre, 2022a). Begge DIVA-deltakerne var klare på at det språklige nivået i spillene var en avgjørende faktor for et vellykket faglig opplegg. Den ene DIVA-deltakeren (student 1) mente at suksessen med opplegget rundt Gåsespillet var direkte knyttet til at de språklige kravene i oppgavene var tilpasset elevenes kompetanse (Mora et al., 2024), noe som kan ha bidratt til elevenes *flow*-opplevelse. Student 2 derimot, erfarte at til tross for at elevene virket engasjerte i starten av spilleopplegget, dalte både interessen, deltakelsen og muntlig produksjon etter en stund. Etter nærmere analyse av innholdet i spillet kunne man se at deltakelsen i spillet krevde et for vidt vokabular og mer språklig støtte under muntlig produksjon enn det elevene fikk. Denne erfaringen er i tråd med argumentet til Mora et al. (2024) om *task difficulty* bidrar til *anxiety* og påvirker språklig produksjon negativt. Erfaringer med DIVA-prosjektet viser at det er viktig med språklige tilpasninger, og i noen tilfeller og/eller i noen grupper kan det bli nødvendig med ad hoc-differensieringer, i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring (KD,

2006a; 2006b). Dette ble også bekreftet av lærerne som deltok i kurset. Erfaringen med de to spillene som har blitt presentert, viser at de er lette å tilpasse på denne måten.

5.3 Anvendeligheten til spillene

Beskrivelsen av de to spillene (Tre på rad og Gåsespillet) (punkt 3.2) viser at innholdet har et stort potensial for å fylles med mange mulige typer oppgaver, og på den måten kan anvendes til det formålet læreren måtte velge.

Hastighet i det valgte spillalternativet påvirker innholdet i spillet, i den forstand at type språklig oppgave varierer etter hvor lang tid som skal brukes og hvor mange spillere som skal delta. Tre på rad spilles på en raskere måte enn Gåsespillet og vil naturlig egne seg bedre til korte språklige treningsoppgaver av typen spørsmål/svar, oversettelser og grammatikkoppgaver med fasit. Gåsespillet kan derimot omfatte en rekke aktiviteter som inviterer til muntlig produksjon og interaksjon, som vist under punkt 3.2. Den typen produksjon som kreves i de eksemplifiserte oppgavene, kan variere mye i stil og mengde. Noen oppgaver kan løses med én setning og være mer «lukkede» tematisert sett, fordi spørsmålene legger opp til bestemte typer svar. Andre oppgaver er veldig åpne og kan kreve både fantasi, situasjonstilpasset språkbruk (KD, 2022a, 2022b) og en større mengde med språklig produksjon (flere replikker eller en lengre monolog). Bruk av dialog og rollekort som krever interaksjon med medspilleren betyr at med- og motspilleren trekkes inn i oppgaven.

5.4 Hvorfor skal elevene få lyst til å delta?

Læreplanen legger opp til at elevene skal ha en aktiv rolle i læringsprosessen, dvs. at de skal vite hva de skal lære, og hvordan de skal lære (jf. kjerneelementet *Språklæring og flerspråklighet*). Å spille spill er en fin måte å delta aktivt i faget, sosialisere og trene på språket på. Avhengig av type spill kan elevene også engasjeres i oppgaver som legger opp til enten bare språklig trening eller til en viss grad av muntlig produksjon og interaksjon, og dette kan bidra til deres kommunikativ kompetanse (KD, 2022a, 2022b). Hvis elevene i tillegg deltar i prosessen med å lage oppgavene i spillene, kan læreren få viktig informasjon om hvor elevene befinner seg i faget. Dette skjer gjennom den typen oppgaver de produserer, de strukturene og vokabularet de bruker, og graden av korrekthet i språket i oppgavene. Indirekte

er dette også en måte å uttrykke sine læringsbehov på (KD, 2017): Elevene viser hvilket behov de har gjennom feilene sine, eller de lager oppgaver som de føler at de trenger.

5.5 Begrensningene i studiet og mulig overførbarhet av resultater

Datamaterialet i denne artikkelen er begrenset til funnene fra to ulike kontekster (to studier med et begrenset utvalg av informanter) og meninger og tilbakemeldinger fra 15 deltakere på et kurs for lærere. De innsamlede dataene viser imidlertid at det er ganske stor konsistens mellom informantene innenfor samme casestudie, dvs. at de tre nyutdannede lærerne viser samme holdning når det gjelder utfordringer knyttet til undervisning og bruk av spill som mulig løsning på disse utfordringene, og det samme skjer mellom de to informantene i DIVA-prosjektet. I tillegg ligner casestudiene på hverandre når det gjelder funn: Observasjoner, videomaterialet og lærernes erfaringer er samstemte. Situasjonene bak disse erfaringene (og casestudiene) er enten blitt direkte observert av forfatteren, eller dokumentert med bruk av video, noe som tilfører en viss grad av pålitelighet til funnene. Erfaringene fra deltakerne på kurset er ikke ansett å være en datakilde i seg selv, men fungerer bekræftende, siden deltakerne viste den samme positive holdningen som i casestudiene og rapporterer om vellykket bruk av spill i klasserommet. Videre gjenspeiles funnene i denne studien av en rekke andre studier som har kommet til de samme konklusjonene om rollen til *enjoyment* i språklig deltakelse (Dewaele & MacIntyre, 2016, 2022; Dörnyei et al., 2014; Huang & Liu, 2024). Siden funnene er konsistente og samsvarende med funn fra tidligere studier, vil jeg argumentere for at resultatene i denne studien kan innfri kriteriene for overførbarhet til flere og lignende kontekster (Creswell, 2014, s. 203-204). Dette betyr at spillenes bidrag til både et positivt læringsmiljø og en økt språklig deltakelse sannsynligvis kan oppnå samme resultat på flere skoler og med andre elevgrupper.

6. Konklusjon

Elevene i fremmedspråkfaget rammes generelt av varierende motivasjon (Carrai, 2014; 2022) og utfordringer knyttet til å klare å skape deltakelse i de språklige – og særlig muntlige aktivitetene (Carrai & Hatlevik, 2024; Marzec-Stawiarska, 2015; Yalçın & Inceçay, 2013). Læreravhengige faktorer har vist seg å være avgjørende for at elevene skal være tilfredse med faget (Carrai, 2022), og det er lærerens ansvar å sørge for at elevene deltar i de ulike

aktivitetene som bidrar til at de får trent på – og oppnår – kompetansemålene. Tidligere forskning har vist behov for økende oppmerksomhet om de affektive faktorene som kan ramme fremmedspråklæring, både negativt, som FLCA og kjedsomhet, og positivt, som *language enjoyment*. Lærerne må derfor ta hensyn til disse når de skal fremme både deltakelse og muntlighet i klasserommet.

6.1 Implikasjoner

Funnene i denne artikkelen viser at en lek-dimensjon i klasserommet kan bidra til økt elevdeltakelse på en positiv måte. Bruk av spill kan forhindre FLCA og skape en mer avslappet atmosfære i klasserommet, og dermed økt gruppetilhørighet.

For at elevene skal engasjeres tilstrekkelig i en språklig aktivitet og samtidig lære noe av det, må noen viktige forutsetninger være på plass. Her har læreren den viktige oppgaven med å lage innholdet i spillene, slik at disse kan brukes til å trene på helt konkrete læringsmål. Man må med andre ord sørge for at spillene inneholder relevante øvelser knyttet til strukturer, vokabular og kommunikative mål. Videre må læreren kunne tilpasse nivået i innholdet, slik at elevene opplever innholdet som overkommelig og engasjerende, og dermed kan komme i *flow*-tilstand. *Flow* vil forsterke elevenes *language enjoyment* og legge til rette for muntlig produksjon og interaksjon.

Helt konkret viser de to spillene som ble presentert i artikkelen (Tre på rad og Gåsespillet) at de har potensial til å anvendes til læring av ulike former for språklig innhold, og ikke minst tilpasses elevenes nivå og forutsetninger.

6.2 Behov for videre forskning

Selv om informantene i denne artikkelen rapporterer om positive erfaringer med bruk av spill i fremmedspråkfaget, gjenstår det å se om en mer systematisk og målrettet bruk av spill i faget i det lange løp vil vise at elevenes opplevelse av *flow* og *enjoyment* kan motvirke de andre og negative affektive elementene (FLCA og kjedsomhet) som kan hindre muntlig deltakelse. Siden muntlig deltakelse, sammen med produksjon og interaksjon, er en forutsetning for

fremmedspråklæring og for å oppnå den kommunikative kompetansen som læreplanen krever, bør det være stor interesse for et prosjekt som vil undersøke dette fenomenet grundigere.

Det er allerede planlagt et pilotprosjekt i samarbeid med noen skoler der man tar sikte på å jobbe sammen om å systematisere bruk av spillene. Denne prosessen vil innebære observasjoner av aktivitetene i klassen og graden av deltakelse i muntlig produksjon og interaksjon. Videre kunne en kvantitativ undersøkelse være relevant for å kartlegge elevenes behov før pilotprosjektet og erfaringer etter prosjektet, muligens etterfulgt av en intervjurunde. Dette ville forhåpentligvis avdekke om en systematisering av både en lek-dimensjon og bruk av konkrete spill bidrar til å øke elevenes forutsetninger for å delta i faget.

Forfatteromtale

Debora Carrai er førsteamanuensis i fremmedspråkdidaktikk ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun underviser i felles fremmedspråkdidaktikk, spansk og italiensk didaktikk på PPU og lektorprogrammet. Hennes forskningsinteresser er motivasjon for fremmedspråk, tilpasset opplæring, utdanning av spansklærere og koherens i lærerutdanning.

Litteratur

- Al-Dosakee, K. & Ozdamli, F. (2021). Gamification in Teaching and Learning Languages: A Systematic Literature Review. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala* 13, 559–577.
<https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/436>
- Arnold, J. & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Red.), *Affect in Language Learning* (s. 1–24). Cambridge University Press.
- Asysyfa, A., Handyani, A. M. & Rizkiani, S. (2019). Students' Speaking Anxiety in EFL Classroom. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 2, 581–587.
<https://doi.org/10.22460/project.v2i4.p581-587>

- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare lingue nelle società complesse*. UTET Libreria.
<http://hdl.handle.net/10807/29910>
- Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Bonacci.
- Caon, F. & Rukta, S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Guerra edizioni.
- Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/41477>
- Carrai, D. (2022). Secondary school pupils' language choice satisfaction in the L3 classroom: The roles of teaching, motivation, language choice and language classroom anxiety. I V. De Wilde & C. Goriot (Red.), *Second Language Learning Before Adulthood: Individual Differences in Children and Adolescents* (s. 225–259). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110743043-011>
- Carrai, D. (2023). Introduksjon til fremmedspråkdidaktikk. I H. Roaldset & J. T. Scheie (Red.), *Introduksjon til fagdidaktikk* (s. 72–88). Universitetsforlaget.
- Carrai, D. & Hatlevik, I. (2024). Exploring Coherence between Teacher Education and the Competence Required to Facilitate Students' Oral Participation in Foreign Language Classrooms. I G. Doetjes, V. Domovic, M. Mikkilä-Erdmann & K. Zaki (Red.), *Coherence in European Teacher Education. Models, Concepts, and Empirical Perspectives* (s. 135–152). Springer Nature.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3_8
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), 417–488.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>

Clément, R. & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(1), 21–37.

<https://doi.org/10.1177/0261927X8500400102>

Council of Europe. (2020). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe.

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Council of Europe. (2022). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Utvidet versjon. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.

https://www.kompetansenorge.no/globalassets/nedlastingssenter/companion_volume_norwegian_2022.pdf.

Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Sage.

Cruaud, C. (2016). The playful frame: gamification in a French-as-a-foreign-language class. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 330–343.

<https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1213268>

Daud, D., Hwa, C. P., Ahmad, H., How, H. E., Jincheng, Z. & Saidalvi, A. (2022). Exploring The Causes of Fear of Foreign Language Learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(10), 3210–3223.

<http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i10/15163>

Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The right and the left feet of FL learning? I P. D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (Red.), *Positive Psychology in SLA* (s. 215–236). Multilingual Matters.

<https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>

- Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. (2022a). «You can't start a fire without a spark». Enjoyment and the Emergence of Flow in Foreign Language Classroom. *Applied Linguistics Review*, 15(2), 403–426.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0123>
- Dewaele, J.-M. & Macintyre, P. D. (2022b). Do Flow, Enjoyment and Anxiety emerge equally in English Foreign Language Classrooms as in other Foreign Language Classrooms? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22(1), 156–180.
<https://doi.org/10.1590/1984-6398202218487>
- Dewaele, J. & MacIntyre, P. (2024). “You can't start a fire without a spark”. Enjoyment, anxiety, and the emergence of flow in foreign language classrooms. *Applied Linguistics Review*, 15(2), 403–426.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0123>
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K. & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697.
<https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482–493.
<https://doi.org/10.2307/328891>
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman.
<https://doi.org/10.1075/hop.5.mot1>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual differences in Second Language Acquisition*. Routledge.
<https://doi.org/10.1075/aila.19.05dor>
- Dörnyei, Z. & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching* 4(3), 275–300.
<https://doi.org/10.1177/136216880000400305>

- Dörnyei, Z., Muir, C. & Ibrahim, Z. (2014). Directed Motivational Currents: Energising language learning through creating intense motivational pathways. *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. I D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (Red.), *Motivation and Foreign Language Learning. From theory to Practice* (s. 9–29). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/llt.40.01dor>
- Figueroa Flores, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 27, 32–54.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P.D. (1993). A students' contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1–11.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800000045>
- Grossman, P. (Red). (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Henry, A. & Thorsen, C. (2019). Engagement with Technology: Gaming, Immersion and Sub-Optimal Experiences. *Technology in Language Teaching & Learning*, 1(2), 52–67. <https://doi.org/10.29140/tltl.v1n2.202>
- Herrera Jiménez, F. (2017). *Gamificar el aula de español*.
<https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>
- Herrera Jiménez, F. J. & Gonzales, V. (2016). El enfoque lúdico en las aulas de Español para niños y jóvenes. I F. J. Herrera Jiménez (Red.), *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias* (s. 107–118). Difusión.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope J. (1986). Foreign Classroom anxiety. *The modern Language Journal* 70(2). 125–132.
<https://doi.org/10.2307/327317>

- Huang, F. & Liu, S. (2024). If I Enjoy, I Continue: The Mediating Effects of Perceived Usefulness and Perceived Enjoyment in Continuance of Asynchronous Online English Learning. *Education Sciences*, 14(8), 880.
<https://doi.org/10.3390/educsci14080880>
- Klette, K. (2020). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (s. 183–206). Fagbokforlaget.
- Kormos, J. (2015). Individual differences in second language speech production. I J. W. Schwieter (Red.), *The Cambridge handbook of bilingual processing* (s. 369–388). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107447257.017>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Udir.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2006b). *Forskrift til Opplæringslova*, FOR-2006-06-23 nr 724. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2022a). *Læreplan i fremmedspråk* (FSP01-03). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/fsp01-03?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2022b). *Læreplan i fremmedspråk* (PSP01-03). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/psp01-03>
- Leslie, I. (2014). *Curious: The Desire to Know and Why your Future Depends on it*. Basic Books.

- Luo, H. (2014). Foreign Language Speaking Anxiety: A Study of Chinese Language Learners. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 15, 99-117.
- Luo, Z. (2023). The Effectiveness of Gamified Tools for Foreign Language Learning (FLL): A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 13(4), 331 (1–15).
<https://doi.org/10.3390/bs13040331>
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Red.), *Individual differences in second language acquisition* (s. 45–68). John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/llt.2.05mac>
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39(2), 251–275.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P. D. & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(2), 193–213.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- Marzec-Stawiarska, M. (2015). Investigating Foreign Language Speaking Anxiety Among Advanced Learners of English. I M. Pawlak & E. Waniek-Klimczak (Red.), *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language* (s. 103–119). Second Language Learning and Teaching. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7_7

- Mercer, L. & Dörnyei, Z. (2021). *Engaging learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009024563>
- Mezzadri, M. (2006). *I nuovi ferri del mestiere* (6. utg.). Bonacci.
- Michaels, S. & O'Connor, C. (2012). *Talk science primer*. TERC.
https://inquiryproject.terc.edu/shared/pd/TalkScience_Primer.pdf
- Mora, J. C., Mora-Plaza, I. & Bermejo Miranda, G. (2024). Speaking anxiety and task complexity effects on second language speech. *International Journal of Applied Linguistics*, 34, 292–315.
<https://doi.org/10.1111/ijal.12494>
- Nakamura, J. & Csikszentmihályi, M. (2009). Flow theory and research. I S. J. Lopez & C .R. Snyder (Red.), *Oxford handbook of positive psychology* (2. utg., s. 195–206). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0018>
- Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen (2023). Notat 01/2023. *Elevene sitt valg av fremmedspråk på ungdomsskolen 2022-2023*.
https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/elevene-sine-valg-av-fremmedsprak-i-ungdomsskolen-22_23_endelig.pdf
- Oga-Baldwin, W. L. Q. (2019). Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning. *System*, 86, 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102128>
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In J. Arnold (Red.), *Affect in Language Learning*, (s. 58–67). Cambridge University Press.
- Philp, J. & Duchesne, S. (2016). Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72.
<https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>

- Pujolà, J.-T. & Herrera Jiménez, F. J. (2019). Gamificación (Gamification). I J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Red.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del Español L2* (s. 583–595). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315646169-39>
- Richard, J. & Rodgers, T. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Sang, Y. & Hiver, P. (2020). Engagement and Companion Constructs in Language Learning: Conceptualizing Learners' Involvement in the L2 classroom. I P. Hiver, A. H. Al-Hoorie & S. Mercer (Red.), *Student Engagement in the Language Classroom* (s. 17–37). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.2307/jj.22730722.7>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2003). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano.
- Svalberg, A. M. L. (2009). Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3–4), 242–258.
<https://doi.org/10.1080/09658410903197264>
- TALIS (2013). *Results. An International Perspective on Teaching and Learning*.
<https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking can Revolutionize your Business*. Wharton Digital Press.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328.
<https://doi.org/10.1177/0033688206071315>

Yalçın, Ö. & İnçeçay, V. (2013). Foreign Language Speaking Anxiety: The case of Spontaneous Speaking Activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (2014), 116, 2620–2624.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.623>.

Nyttige lenker

ConnEcTEd: *Coherence in European Teacher Education*: <https://www.face-freiburg.de/connected/>

DIVA: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/diva/index.html>

ProTed: <https://www.uv.uio.no/proted/index.html>

SIKT: kunnskapssektorens tjenesteleverandør. <https://sikt.no/>