



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete (del 2) för grundlärarexamen inriktning F–3

Avancerad nivå

Att spela eller inte spela

En intervjustudie om att använda digitala spel i engelskundervisningen för lägre årskurser

Författare: Johanna Wahlberg

Handledare: Jonathan White

Examinator: Zita Farkas

Ämne: Pedagogiskt arbete, inriktning engelska

Kurskod: APG246

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 2022-03-25

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Abstract:

En stor del av unga barn spelar digitala spel på sin fritid och flera studier har visat på positiva effekter på ungas engelskaförmåga genom detta. Med tanke på dess potential för lärande vore det intressant att undersöka lärares uppfattningar om dem och hur de använder dem. Syftet med detta arbete var att undersöka på vilka sätt som lärare i engelska för lågstadiet använde digitala spel i sin engelskundervisning samt vilka utmaningar och möjligheter de ansåg fanns i detta användande. Inom ramen för studien genomfördes fem intervjuer med lärare från olika kommuner och skolor i Sverige. Intervjuernas innehåll kategoriserades genom den fenomenografiska ansatsen. Resultatet diskuterades även utifrån ramverken LTC och TPACK. Resultatet visade att alla utom en lärare använde digitala spel i engelskundervisningen i syfte att variera undervisningen eller att motivera eleverna. Bingel och elevspel.se användes mest. Utmaningar som lärarna såg med spelen var tidsåtgången, teknik som strular, en svårighet att anpassa spelen ur ett didaktiskt perspektiv samt att det skulle öka elevernas skärmtid ytterligare. Möjligheterna de såg var motivation, variation, nivåanpassning, mer självgående elever samt att spelen gjorde lärandet lustfyllt. Inställningen till digitala spel verkar bero på ålder, intresse och yrkesverksamma år, samt deras uppfattning om teknologisk och ämnesspecifik kunskap.

Nyckelord: digitala spel, utmaningar, möjligheter, Language Teacher Cognition, Technological Pedagogical and Content Knowledge

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2. Bakgrund	2
2.1. Begreppsdefinitioner	2
2.1.1. Digitala spel.....	2
2.1.2. Fritidsengelska	3
2.1.3 Tidig inläring av främmande språk.....	3
2.2 Styrdokument	4
2.3 Tidigare forskning.....	5
2.3.1 Ordförråds-kunskaper och engelskaförmåga.....	6
2.3.2 Tilltro till sin egen förmåga och intresse för språket	7
2.3.3 Lärares strategier för motivation	8
2.3.4 Lärares attityder till digitala spel	9
3. Teoretiska perspektiv.....	11
3.1 Technological Pedagogical and Content Knowledge	11
3.2 Language Teacher Cognition.....	12
3.3 Andra teoretiska perspektiv.....	13
4. Metod.....	13
4.1 Val av metod	13
4.1.1 Intervju	13
4.1.2 Urval	15
4.1.3 Reliabilitet	16
4.1.4 Validitet	16
4.1.5 Överföringsvärde	17
4.1.6 Etiska överväganden	17
4.2 Genomförande.....	18
4.3 Val av analysmetod	19
5. Resultat	19
5.1 Resurser, kunskaper och intresse	19
5.2 Rapporterad och planerad användning	20
5.3 Digitala spel i undervisningen på andra sätt.....	21
5.4 Möjligheter.....	21
5.5 Utmaningar	22
6. Diskussion	23

6.1 Resultatdiskussion	23
6.1.1 Positiva effekter och möjligheter.....	23
6.1.2 Negativa effekter och utmaningar	27
6.1.4 Rapporterad och planerad användning av digitala spel	29
6.2 Metoddiskussion.....	32
7. Slutsatser.....	32
8. Vidare forskning.....	34
Referenser.....	35
Bilaga 1.....	38
Bilaga 2.....	39
Bilaga 3.....	40

1. Inledning

Utänför skolan möter barn dagligen engelska genom spel, videos och sociala medier. Enligt Statens medieråd (2021, 46) spelar 83% av barn mellan 9–12 år dator- eller konsolspel och 70% av dem spelar surfplattospel. En annan undersökning visade att av barn i åldern 5–8 år spelar 59% dator- eller konsolspel och 84% spelar surfplattospel (Statens medieråd 2019, 18). Av den senare undersökningen framgick även att de vanligaste spelen hos barn i åldern 5–8 år är de engelskspråkiga spelen Minecraft, Roblox och Fortnite (Statens medieråd 2019, 29). På så sätt kan vi se att många av barnen spelar spel och möter engelska i sin vardag, och genom tidigare studier om spel kopplat till engelska synliggörs en lärandepotential i detta (De Wilde & Eyckmans 2017, 673; Sundqvist & Sylvén 2012, 302).

Ett flertal studier har utförts som visar på en positiv koppling mellan den engelska som eleverna möter genom fritidsaktiviteter, fritidsengelska, och deras intresse för engelskämnet (Fenyvesi 2020, 707–708; Hannibal Jensen 2017, 13–15; Sundqvist & Sylvén 2014, 13). Framför allt har en positiv korrelation påvisats mellan elevers engagemang inom spel och spelrelaterade aktiviteter, såsom instruktionsvideos på Youtube, och deras förmåga att producera engelska och motivation att lära sig språket. Studier av Piumége och Peters (2019), De Wilde och Eyckmans (2017, 273), Hannibal Jensen (2017, 14) och Sundqvist och Sylvén (2012, 302) har visat ett positivt samband mellan elevernas engelskförmåga och ordförråd och mängden fritid de ägnat åt digitala spel. Denna potential för lärande borde även skolan bejaka.

Skolverket (2019, 33) fastslår att engelskämnet ska syfta till att eleverna utvecklar sina språkkunskaper och kan använda dem i olika situationer. Eleverna i Sverige möter engelska i allt från låttexter till tv-program och flera av dem umgås även inom sammanhang där de behöver engelska, såsom spel online och instruktionsvideos på Youtube. Engelskämnet syftar vidare till att ge eleverna ett sätt att relatera språket till deras egna intressen och erfarenheter. I och med detta och digitala spelens positiva effekter på engelskförmågan blir det intressant att undersöka hur lärare för yngre åldrar tänker kring användandet av digitala spel inom engelskundervisningen och hur denna fritidsaktivitet kanske kan få en plats i klassrummet. Denna studie ger även en inblick i lågstadielärares perspektiv på digitala spel i undervisningen för lägre åldrar, något som i skrivande stund inte har undersökts i större utsträckning. De studier som finns hittills har antingen fokuserat på uppfattningarna hos lärare för äldre elever eller endast haft en svag koppling till den svenska skolkontexten genom deras förutsättningar i geografiskt läge och utformningen av deras styrdokument (Mifsud, Vella & Camilleri 2013, 36; Anyaegbu, Ting & Li 2012, 154).

1.1 Syfte och frågeställningar

Denna studies syfte är att undersöka lågstadielärares uppfattning om digitala spel och vilka eventuella svårigheter och vilken nytta de ser med att använda dem i engelskundervisningen. Ytterligare ämnar studien undersöka på vilka sätt de lärare som använder digitala spel i undervisningen implementerar dem, har implementerat dem tidigare eller planerar att göra det.

Syftet konkretiseras genom följande frågeställningar:

- På vilka sätt, om några, uppger engelsklärare i årskurserna 1–3 i den svenska skolan att de använder eller kan använda sig av digitala spel i engelskundervisningen?
- Vilka utmaningar och möjligheter ser engelsklärare i årskurserna 1–3 i den svenska skolan i användningen av digitala spel i engelskaklassrummet?

2. Bakgrund

I texten nedan ges först en definition av studiens väsentliga begrepp. Detta följs av en redogörelse för studiens koppling till skolans styrdokument. Sist återfinns en beskrivning av tidigare forskning kring de områden som ligger till grund för studiens syfte.

2.1. Begreppsdefinitioner

De definitioner som följer är för studiens centrala begrepp. Först beskrivs digitala spel, sedan fritidsengelska och slutligen tidig inläring av främmande språk.

2.1.1. Digitala spel

Tsekleves, Cosmas och Aggoun (2016, 165) definierar begreppet *computer games* som spel på mobil, dator och konsol. Spelen kan vara för enbart underhållningssyfte eller ha ett pedagogiskt syfte och finnas antingen online eller offline. Författarna påpekar att detta begrepp enligt deras definition är synonymt med det vidare använda begreppet *digital games*. Min studie kommer att använda begreppet digitala spel (min översättning av *digital games*) i stället för *computer games* för att det tydligare visar att ordet syftar på fler plattformar än bara datorer. Digitala spel spelas av många barn och unga (Statens medieråd 2019, 18; Statens medieråd 2021, 46). Några exempel på spel med underhållningssyfte som är vanliga bland barn är

Fortnite, Roblox och Minecraft (Statens medieråd 2019, 29). Exempel på spel med pedagogiskt syfte är Bingel och Zcool. Dessa används inte bara i skolan utan även av barn på deras fritid (Statens medieråd 2019, 29).

2.1.2. Fritidsengelska

I sin doktorsavhandling *Extramural English Matters: Out-of-school English and Its Impacts on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary* från 2009 myntade Sundqvist (2009, 25) begreppet *extramural English*. Där beskrevs det som ett sorts paraplybegrepp där alla möten eleverna hade med engelska utanför skolan ingick. "Extramural" betyder på ett ungefär "utanför väggarna", och det är skolans väggar som i detta fall menas. De aktiviteter som eleverna kan ägna sig åt kan vara av de flesta olika sorter, det vill säga det behöver inte vara så att eleverna sökt sig till aktiviteten i syfte att lära sig mer engelska för att den ska passa under begreppet. När eleven möter engelska utanför skolans väggar räknas det som extramural English. I sin begreppsförklaring beskrev Sundqvist (2009, 25) även att extramural English är relaterat till det svenska uttrycket "fritidsengelska". I den här studien kommer fritidsengelska att användas synonymt med extramural English.

2.1.3 Tidig inlärning av främmande språk

Bland (2015, 1) definierar *early foreign language learning* som den process där elever i åldrarna 3–12 lär sig ett främmande språk. Min översättning av detta begrepp är "tidig inlärning av främmande språk". Denna process skiljer sig på flera sätt från när äldre elever ska lära sig ett nytt språk och kräver andra tillvägagångssätt (Bland 2015, 2–3). Undervisningen behöver utformas för att på bästa sätt beakta de saker som kännetecknar den tidiga språkinlärningen. Dessa unga elever har oftast ett redan begynnande språkintresse och en nyfikenhet som behöver tas tillvara på. För att engagera eleverna behöver undervisningens innehåll uppfylla ett antal nyckelkriterier (Tomlinson 2015, 281–287). För det första behöver undervisningen exponera eleverna för målspråket. Målspråket bör förekomma ofta, med repetition, och på ett varierat sätt som eleverna kan förstå, samtidigt som det behöver vara meningsfullt och autentiskt. För det andra behöver undervisningen engagera eleverna på ett känslomässigt plan. Innehåll som får eleverna att känna tilltro till sin förmåga, uppleva spänning, känna sympati eller lycka gör att kunskaperna i språket stannar längre. Även undervisningsmoment som engagerar elevernas kognitiva förmåga genom olika gåtor, utmaningar eller uppdrag kan uppnå detta. För det tredje behöver undervisningen erbjuda många tillfällen för att använda språket för att kommunicera med andra. Genom detta ges eleverna en direkt feedback och får använda språket i ett mer autentiskt sammanhang (Tomlinson 2015, 286).

Den tidiga inlärningen av främmande språk bör även innehålla många moment som baseras på att eleverna ska kunna följa enkla instruktioner på engelska samt imitera

läraren. Dessa har visats vara ytterst effektiva för yngre språkinlärare på grund av deras förmåga att lära sig genom härmning (Bland 2015, 2–3). I lågstadiet bör den mesta av kommunikationen ske i muntlig form. Att vänta med att i stor utsträckning skriva och läsa på engelska gynnar eleverna och allra främst de med läs- och skrivsvårigheter (Pinter 2017). För yngre elever är motivation och intresse för språket viktiga beståndsdelar i språkinläringen och det är även tilltron till den egna förmågan (Pinter 2017). Därför är det viktigt att undervisningen för dessa elever motiverar dem, något som kan göras genom att koppla till deras intressen (Pinter 2017).

Leken är även den en stor del i tidig inläring av främmande språk (Bland 2015, 2). Genom att göra undervisningen mer lustfylld underlättas lärandet.

2.2 Styrdokument

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket 2019) beskrivs syftet för varje ämne i kursplanerna. Det huvudsakliga syftet för engelskundervisningen är att utveckla elevernas kunskaper om språket, att utveckla deras kommunikativa förmåga samt att ge eleverna en självsäkerhet i användandet av den (Skolverket 2019, 33). Vidare har undervisningen som syfte att relatera språket till elevernas egna intressen och erfarenheter, stimulera deras intresse för språket och visa dem nyttan med kunskaper inom språk. Som beskrivs i denna studie under rubriken ”Tidigare forskning” har spel visat sig ha en positiv koppling till språkkunskaper inom engelska och har en positiv inverkan på elevernas förtroende till sin egen språkliga förmåga (Sundqvist & Sylvén 2014, 3, 16; De Wilde & Eyckmans 2017, 682–684; Piumége & Peters 2019). Då många elever spelar på sin fritid (Statens medieråd 2019, 18; Statens medieråd 2021, 46) kan digitala spel i undervisningen även vara ett sätt att koppla deras erfarenheter till undervisningsinnehållet. Det finns även många olika sorters spel, om allt från att bygga till att ta hand om hästar, så lärarna kan på så sätt relatera det språkliga innehållet till elevernas intressen i enlighet med läroplanen.

I det centrala innehållet för engelskämnet beskrivs det som undervisningen ska innehålla (Skolverket 2019, 34). Den kommunikation som utförs under lektionerna ska bland annat innehålla ämnen som eleverna är välbekanta med, såsom exempelvis vardagsliv, högtider, elevernas intressen och olika personer och platser. Det eleverna läser och lyssnar till ska innehålla tydlig engelska från olika källor, instruktioner och beskrivningar på en enkel nivå, enkla dialoger samt ord och uttryck från elevernas närmiljö. Elevernas egen produktion bör innehålla enkla former av presentationer, meddelanden och beskrivningar (Skolverket 2019, 34). Det centrala innehållet har ytterligare punkter, men de jag räknat upp här går alla att återfinna på något sätt i digitala spel. Som tidigare nämnts finns många olika spel och chansen att det finns ett spel som innehåller ämnesområden som eleverna är bekanta med är stor, om än

det må vara deras vardag eller deras fritidsintressen. I de flesta spel finns även antingen talad eller skriven engelska och de spel som är skapade för en yngre målgrupp har instruktioner och beskrivningar på enklare språk, samt innehåller dialoger mellan olika spelkaraktärer. Då eleverna spelar spelen blir de orden som de innehåller till ord i närmiljön och läraren kan ta upp dem i undervisningen. Slutligen är elevernas egen produktion inte alltid självklar, då inte alla spel kräver att eleverna talar för att komma vidare. Vissa spel har dock detta, och många har en skriv- eller chattfunktion där eleverna kan utföra dessa enkla presentationer, skriva meddelanden och beskrivningar (Epic Games 2021; Mojang 2021).

Kommentarmaterialet för kursplanen i engelska innehåller utökade beskrivningar för det som skrivits i läroplanen (Skolverket 2017, 4). Där beskrivs hur undervisningen behöver knyta an till de erfarenheter och intressen som eleverna har för att den ska bli autentisk och kännas meningsfull för dem (Skolverket 2017, 9). Vidare blir användningen av olika sorters verktyg och möten med språket genom olika medier ett sätt att göra undervisningen i engelska mer betydelsefull och engagerande (Skolverket 2017, 10). Skolverket (2017, 14–15) poängterar även att mötet med engelska i olika modaliteter innebär en mer omfattande undervisning där eleverna får mer variation och möter fler aspekter av engelskan. Genom digitala spel kan undervisningen kopplas till elevernas fritid och deras erfarenheter samtidigt som de får möta olika modaliteter genom spelens utformning (ljud, rörlig bild, text, m.m). Plattformen som spelet spelas på, en dator eller surfplatta exempelvis, blir ett nytt verktyg och medium och engagerar därmed enligt Skolverket (2017, 10).

Från och med hösten år 2022 tas en ny läroplan, och därmed en ny kursplan för engelskämnet, i bruk. De skillnader som finns i texten för engelskämnet är få, men en ändring som har gjorts är att skrift är mer betonat. Enkla meddelanden, dialoger och presentationer samt beskrivningar ska uttryckligen produceras både genom elevernas tal och deras skrift (Skolverket 2022, 2). I och med denna betoning får användningen av digitala spel i engelskundervisningen ytterligare stöd i styrdokumentet, då, som tidigare nämnts, flertalet digitala spel innehåller chattfunktioner där de meddelanden som skrivs är enkla (Epic Games 2021; Mojang 2021).

2.3 Tidigare forskning

I detta avsnitt beskrivs forskning som ligger till grund för studiens syfte. Inledningsvis presenteras kopplingen mellan ordförråds-kunskaper, engelskaförmåga och digitala spel. Därefter beskrivs studier som hittat samband mellan språkintresse, självförtroende inom språket och spel. Sist presenteras olika strategier som lärare använder för att motivera elever inom engelska samt lärares attityder till att använda digitala spel i undervisningen.

2.3.1 Ordförrådskunskaper och engelskaförmåga

Digitala spel har visat sig ha en positiv relation till elevers kunskaper i engelska. I en studie av Sundqvist och Sylvén (2012, 308) utförd bland svenska femteklassare undersöktes förhållandet mellan elevernas spelande på fritiden och deras förmåga att läsa, förstå och prata engelska. Eleverna fick fylla i en språkdagbok, en enkät samt genomföra tre olika tester. Studiens resultat visade att de elever som spelade mer än fem timmar per vecka hade bäst resultat på språktesterna, de elever som spelade mindre än fem timmar fick näst bäst resultat och de som inte spelade alls fick sämst resultat av eleverna (Sundqvist & Sylvén 2012, 302).

Ett liknande resultat återfinns i en studie av Hannibal Jensen (2017). Där undersöktes vilken fritidsengelska 8-åringar och 10-åringar från Danmark ägnade sig åt samt om det fanns någon koppling mellan det och deras prestationer på ordförrådstest (Hannibal Jensen 2017, 5). Studien undersökte även vilken sorts input, skriftlig eller muntlig, som förekom i de digitala spel som eleverna spelade. Resultatet visade att mängden tid ägnat åt spel på engelska hade ett positivt samband med elevernas resultat på ordförrådstesten (Hannibal Jensen 2017, 13–15). Vidare visade studien att de elever som tidigt påbörjat formell undervisning i engelska, 8-åringarna, och spelade engelskspråkiga spel med både muntlig och skriftlig input lyckades bäst på ordförrådstesten.

Digitala spel och prestation inom engelska visade sig även ha en stark koppling i en studie av De Wilde och Eyckmans (2017, 273). Den utfördes bland 11-åriga, flamländska elever som inte hade fått någon formell undervisning i engelska. Studien ämnade undersöka elevernas förmåga inom engelska samt om deras förmåga kunde kopplas till några variabler, såsom deras tid ägnat åt fritidsengelska eller socioekonomisk status (De Wilde & Eyckmans 2017, 677). Eleverna fick fylla i enkäter och göra test som mätte hörförståelse, läsförståelse, skrivförmåga och talförmåga på engelska (De Wilde & Eyckmans 2017, 677–679). Studien visade att stora nivåskillnader fanns i elevgruppen. Ingen signifikant koppling till socioekonomisk status hittades men till fritidsengelskan var sambandet desto starkare. De elever som spelade spel på engelska på sin fritid hade bra resultat på alla tester som genomfördes, och ju mer eleverna spelade desto bättre var deras resultat (De Wilde & Eyckmans 2017, 681–684).

De positiva effekterna av digitala spel återfanns även i en studie av Puimège och Peters (2019, 943) som även de undersökte engelskaförmågan hos flamländska elever utan formell undervisning i engelska. I deras studie var åldersspannet vidare, 10–12 års ålder, och deltagarna fler. De ville undersöka engelskaförmågan och bakomliggande variabler som fritidsengelska. Resultatet av denna studie visade att

många elever redan hade ett stort ordförråd på engelska samt att deras resultat på ordförrådstestet korrelerade med hur mycket tid som eleverna ägnade åt digitala spel på engelska (Puimège & Peters 2019, 965–968).

Dessa studier visar att elever som ägnat sig åt fritidsengelska, och framför allt digitala spel, har större ordförråd och bättre engelskaförmåga än de som inte har det och att denna effekt även finns om eleverna ännu inte deltagit i formell undervisning i språket. Även fast de flesta av dessa studier undersökte elever som var äldre än lågstadieålder verkar fynden ändå vara relevanta då samma resultat återfanns i studien av Hannibal Jensen (2017, 9–13) där en del av deltagarna var den ålder som denna studie fokuserar på.

2.3.2 Tilltro till sin egen förmåga och intresse för språket

Forskning har visat att användningen av digitala spel bland elever har en positiv korrelation till motivation och språkintresse samt en viss koppling till självsäkerhet inom språket. I en studie av Sundqvist och Sylvén (2014, 8–9) undersöktes svenska fjärdeklassares tillägnande av fritidsengelska samt deras självskattade engelskaförmåga och intresse för språket. Eleverna delades in i grupper utefter hur mycket de spelade: elever som aldrig spelade i första gruppen, elever som spelade mindre än 4 timmar per vecka i andra gruppen och elever som spelade mer än 4 timmar i den tredje gruppen (Sundqvist & Sylvén 2014, 11). Resultatet visade att grupp 1 innehöll flest elever som inte fann engelska intressant. Mängden intresserade elever ökade i grupp 2 och var ännu fler i grupp 3. Eleverna ansåg över lag att de hade en bra engelskaförmåga men den grupp av elever som spelade mer än 4 timmar per vecka graderade alla sig själva högt (Sundqvist & Sylvén 2014, 13, 16). Motivation och intresse undersöktes även i en studie av Fenyvesi (2020) med danska elever i åldrarna 7 respektive 9 år. Syftet var att undersöka vad eleverna tyckte om att göra under engelskalektionerna samt vad som motiverade eleverna inom ämnet (Fenyvesi 2020, 693–694). Resultatet visade att eleverna motiverades av när innehållet i lektionerna kunde kopplas till deras vardag eller riktiga liv och tyckte även om nivåanpassade uppgifter (Fenyvesi 2020, 701–702). Hög- och mellanpresterande elever motiverades av att spela digitala spel på sin fritid samt att titta på videos där andra spelar. Lågpresterande elever uppgav i stället att de motiveras av att träna på engelska med sina föräldrar (Fenyvesi 2020, 704–706, 707–708). Studien visade även att killarna generellt hade en mer positiv inställning till engelska än tjejerna, något som kan kopplas till det faktum att killar tenderar att spela mer digitala spel på engelska än tjejer (Hannibal Jensen 2017, 13; Sundqvist & Sylvén 2012, 312; Sundqvist & Sylvén 2014, 15).

Digitala spel och fritidsengelska belyses även som viktiga delar i intresse för ämnet i en studie av Ban och Sayer (2014). Där var syftet att undersöka vilken

fritidsengelska femte- och sjätteklassare från Mexiko kommer i kontakt med. De undersökte även på vilket sätt eleverna utövar fritidsengelskan och deras generella åsikter om engelskundervisningen (Ban & Sayer 2014, 323). Resultatet visade att eleverna möter mycket engelska på sin fritid och en stor del av dem gör det genom spel (Ban & Sayer 2014, 325–326). Författarna påpekar hur digitala spel är motiverande i sig, och att det inte är negativt om ett spel är aningen svårt då barn motiveras av det. Spel kan även ge en sorts direkt feedback och på så sätt visa eleven direkt om hen förstått rätt eller inte (Ban & Sayer 2014, 325). I materialet framkommer även att eleverna fann undervisningen mer motiverande om de kunde koppla den till sina fritidsintressen, och speciellt om den kunde hjälpa dem att utföra intresset bättre. Exempelvis berättade en elev hur hen brukade lyssna på engelska låtar och genom undervisningen i engelska kunde eleven förstå texterna bättre. Detta utgör enligt författarna en god cykel, där fritidsengagemanget motiverar intresset för engelskundervisningen och vice versa (Ban & Sayer 2014, 328).

Som beskrivits under definitionen för tidig inläring av främmande språk är undervisning som engagerar eleverna en viktig komponent för att lärande ska ske (Tomlinson 2015, 286). Att eleverna exponeras för målspråket, att de får utmaningar och att de får direkt feedback är också framträdande delar (Tomlinson 2015, 281–287). Studien av Sundqvist och Sylvén (2014, 16) och den av Ban och Sayer (2014, 325) är intressanta just på grund av dessa aspekter. Spelen verkar engagera eleverna, utmana dem och ge direkt feedback. Därför blir dessa studier, trots att de inte behandlar elever på lågstadiet, ändå relevanta då de belyser delar av digitala spel som korrelerar med de komponenter av undervisningen som är viktiga för tidig inläring av främmande språk.

2.3.3 Lärares strategier för motivation

I en enkätstudie utförd bland svenska högstadielärare undersökte Henry, Korp, Sundqvist och Thorsen (2018, 252) vilka motivationsstrategier som lärarna använde sig av i engelskundervisningen och som de ansåg var effektiva. Studien ville titta på strategier för motivation i ett land som Sverige där eleverna möter en stor mängd fritidsengelska. Resultatet visade att en strategi som lärare ofta använder är att använda populärkultur och autentiska material för att skapa ett intresse och en motivation hos eleverna (Henry, Korp, Sundqvist & Thorsen 2018, 256, 258). Författarna av studien påpekar att för att användningen av autentiska material, alltså användningen av sådant som inte skapats specifikt för ett pedagogiskt syfte, ska bli effektiv krävs att läraren har både en hög pedagogisk och språklig kompetens (Henry, Korp, Sundqvist & Thorsen 2018, 264–265). Läraren behöver kunna peka på olika språkliga företeelser, språkets form och dess innehåll. Utöver autentiska material och populärkultur ansåg lärarna att användningen av digitala hjälpmedel, såsom datorer och mobiltelefoner, motiverar eleverna i undervisningen (Henry, Korp, Sundqvist & Thorsen 2018, 266–267). Detta hjälpte enligt lärarna att koppla

undervisningen till engelskan de mötte utanför skolan. Studien visade att lärarna värdesatte att använda det de visste om elevernas fritidsengelska i själva undervisningen för att det skulle kännas användbart och för att undvika en dissonans mellan skolämnet och elevernas kunskaper (Henry, Korp, Sundqvist & Thorsen 2018, 269). Dessa var strategier som lärarna ansåg vara effektiva för att motivera och intressera eleverna, något som är relevant för alla elever oavsett ålder (Bland 2015, 3–4). Denna studie har därför viss relevans för inläringen av främmande språk för yngre elever, men ålderskillnaden bör även tas i beaktning.

2.3.4 Lärares attityder till digitala spel

Mifsud, Vella och Camilleri (2013, 36–37) utförde en studie med 1163 högstadieelever, 783 föräldrar och 149 lärare från Malta. Studiens syfte var att undersöka vilka attityder som fanns till att använda digitala spel i engelskaklassrummet samt vilken effekt digitala spel hade på elevernas engelskaförmåga. Först utfördes en enkät och sedan ett experiment med sju lärare och deras klasser där eleverna spelade spelet *The ClueFinders Reading Adventures: The Mystery of the Missing Amulet* under 40 minuter varje engelskalektion under fyra veckor. Resultatet av enkäten visade att lärarna över lag ansåg att elever kunde lära genom spel (Mifsud, Vella & Camilleri 2013, 41–42). Fler än hälften av lärarna skulle kunna tänka sig att använda vanliga spel i sitt klassrum om de ansåg att de var relevanta för kursplanen, och 12,5% fler av dem kunde tänka sig det om det var spel specifikt för ett pedagogiskt syfte. Efter enkäten utfördes experimentet. Där mättes elevernas förmåga före och efter ett arbete med digitala spel och efteråt intervjuades de sju lärare vars klasser deltagit (Mifsud, Vella & Camilleri 2013, 46–47). Lärarna upplevde att användandet av spel hade inneburit många fördelar: eleverna var engagerade och motiverade, deras förmåga att arbeta i grupp förbättrades, de använde engelska oftare än annars och fick möjlighet att använda tidigare kunskaper samtidigt som de lärde sig nya ord av sammanhanget. De upplevde även några negativa aspekter. Lärarna var oroliga att spelen skulle vara för svåra för vissa elever och att de inte skulle kunna hjälpa dem eftersom de själva kunde för lite om spel. De var även tveksamma till att alla elever skulle tycka om att spela digitala spel. Slutligen såg lärarna ett problem med tiden, då själva installationen av spelen och att få rätt utrustning på plats hade tagit tid. Efter experimentet var dock alla lärare positiva till att använda digitala spel i klassrummet, men ansåg att de behövde lära sig mer om området.

En annan studie där digitala spel använts i klassrummet utfördes av Anyaegbu, Ting och Li (2012, 154). Där deltog 229 elever i åldrarna 8–11 år från två olika skolor i Kina. Lärarna på skolorna använde spelet *Mingville.com* under fem veckor i 45 minuter varje vecka i engelskaklassrummet. Forskarna observerade lektionerna och efter de fem veckorna var slut intervjuades även 58 elever. Resultatet av observationerna visade att flera lärare hade en negativ inställning till spelet som en

del i undervisningen och att detta i sin tur negativt påverkade elevernas uppfattning av spelet. Observationerna visade även att de lärare som inte hade tillräckliga kunskaper om spelet verkade rädda för att göra misstag. På de flesta lektioner hade även lärarna svårt att hålla koll på det eleverna gjorde på datorerna på grund av stora elevgrupper. Att använda spelet krävde även mycket tid i undervisningen (Anyaegbu, Ting & Li 2012, 162–163). I denna studie var inte lärarperspektivet lika prominent som i studien av Mifsud, Vella och Camilleri (2013, 46–47), men Anyaegbu, Ting och Li (2012, 162) lägger stor vikt vid lärarens roll och attityd i implementeringen av digitala spel i undervisningen. De menar att lärarens egna kunskaper om det aktuella spelet samt deras inställning till det är avgörande för om eleverna kommer engageras eller inte. Några likheter mellan de negativa aspekter av digitala spel som återfinns i båda studierna är lärarnas upplevelse av tidsbrist samt att lärarens otillräckliga kunskaper om spelen påverkar deras undervisning negativt.

I studien som utfördes i Kina fanns inte samma positiva inställning efter studiens utförande som i den andra då lärarna där ansåg att spel som inte fanns med i kursplanen inte skulle användas. Denna attityd förklarar Anyaegbu, Ting och Li (2012, 163) genom att hänvisa till det faktum att Kinas engelskundervisning är hårt styrd genom obligatoriska läromedel som måste arbetas igenom under skolarbetet, och att det därmed inte finns mycket annan plats i undervisningen för exempelvis spel.

Positiva attityder till digitala spel i engelskundervisningen har däremot återfunnits i en studie av Waddington och Bannikova Charikova (2022, 44). De ville undersöka vilka uppfattningar som fanns om digitala spel hos lärare och deras elever på en skola i Spanien där elevgrupperna hade rika digitala resurser. Först intervjuades två lärare och två elever, och utifrån intervjuerna utformades enkäter som besvarades av sex lärare och 51 elever (Waddington & Bannikova Charikova 2022, 46–47). Eleverna var 11–12 år gamla. Resultatet visade att lärarna ansåg att det fanns flera positiva aspekter med att använda digitala spel i engelskundervisningen. Spelen kunde enligt lärarna bygga upp elevernas tilltro till sin förmåga, fånga deras uppmärksamhet, intressera dem för språket samt motivera dem (Waddington & Bannikova Charikova 2022, 49–52). Lärarna angav att deras främsta syfte med att använda digitala spel var att motivera eleverna, och att ett spel som de brukade använda var Kahoot!. En majoritet av lärarna var även av åsikten att eleverna kunde lära sig mer genom digitala spel än genom arbetsböcker och andra traditionella pedagogiska material (Waddington & Bannikova Charikova 2022, 48). För att uppnå dessa positiva effekter betonade lärarna att spelen behövde anpassas till elevgruppen och till elevernas individuella behov och förmåga (Waddington & Bannikova Charikova 2022, 48–49). De menade även att det var viktigt för elevernas lärande att valet av spel baserades på det aktuella ämnesområdet och överensstämde med det (Waddington & Bannikova Charikova 2022, 49). Negativa aspekter med att använda spel ansåg lärarna var just att anpassa spelen utifrån lärandemålen och

elevgruppens behov (Waddington & Bannikova Charikova 2022, 50–52). Det kunde även förekomma att eleverna under spelandet betedde sig mer lekfullt och okontrollerat om syftet med aktiviteten inte hade klargjorts för dem (Waddington & Bannikova Charikova 2022, 49). Trots dessa utmaningar var de digitala spelen en självklar del i undervisningen för lärarna på grund av alla de fördelarna de förde med sig.

Studien av Mifsud, Vella och Camilleri (2013, 46–47) visade perspektiv på digitala spel som högstadielärare hade, men de likheter som fanns mellan den studiens resultat och studien av Anyaegbu, Ting och Li (2012, 162–163) där lärare för yngre elever deltog, pekar på att fynden till viss del kan vara överförbara och därmed relevanta för min studie. Även studien av Waddington Bannikova Charikova (2022) undersökte åsikterna hos lärare för elever som är äldre än lärarna för den aktuella studien, men studiens resultat bör ändå vara intressant då elevernas ålder gör att deras lärande ingår under benämningen tidig inläring av främmande språk (Bland 2015, 1).

3. Teoretiska perspektiv

Under denna rubrik följer en beskrivning av de teoretiska perspektiv som är relevanta för studien. Först beskrivs Technological Pedagogical and Content Knowledge och därefter Language Teacher Cognition och deras relevans i denna studie. Efter det följer en redogörelse för andra perspektiv som övervägts.

3.1 Technological Pedagogical and Content Knowledge

Ramverket Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) utvecklades av Mishra och Koehler (2006) utifrån ett tidigare arbete av Shulman (1986). Shulman (1986, 9–10) beskrev det dåvarande kunskapsläget som att det utgick från att en lärares kunskaper bestod av två åtskilda delar: ämneskunskap och pedagogisk kunskap. Detta ansåg Shulman (1986, 9–10) vara en felaktig bild då skolans ämnen kräver specifika pedagogiska kunskaper för att kunna läras ut och introducerade därefter idén om Pedagogical Content Knowledge (PCK). PCK beskriver den kunskap som läraren har om att lära ut ett specifikt ämne och därmed en kombination av ämneskunskapen och den pedagogiska kunskapen, den ämnesspecifika pedagogiska kunskapen (Shulman 1986, 9–10). På ett liknande sätt redogör Mishra och Koehler (2006) för den diskurs som fanns kring pedagogik och teknik innan de introducerade sitt ramverk. Konceptet PCK har sedan dess introduktion accepterats inom utbildningsvetenskapens värld (Mishra & Koehler 2006, 1022–1023). I mer nutida diskurs har dock användningen av teknik och ämnesspecifika pedagogiska kunskaper setts som åtskilda delar i lärarkunskap på samma sätt som pedagogisk kunskap och ämneskunskap sågs som separata (Mishra & Koehler 2006, 1024). Genom framtagandet av ramverket TPACK ville Mishra och

Koehler (2006, 1025–1029) belysa den specifika kompetens som ämnesspecifik teknologisk pedagogisk kunskap utgör i lärarens yrkesutövande. De menar att specifik kunskap krävs för att genom teknologi tillgängliggöra kunskap för eleverna och att den inte är separat från ämnesspecifik pedagogisk kunskap utan en del av den.

Mishra och Koehler (2006, 1027–1028) beskriver teknologi som de verktyg som används i klassrummet. Detta innefattar bland annat datorer, spel och mjukvaruprogram. Digitala spel är därmed ett verktyg enligt deras definition. I min studie undersöks vad lärare tror det finns för möjligheter och utmaningar kring integreringen av digitala spel i engelskundervisningen. De åsikter och tankar som lärarna framför i intervjuerna kommer kategoriseras enligt de olika sätten att se på teknologisk kunskap som Mishra och Koehler (2006, 1026–1034) presenterat i TPACK. Genom detta kan TPACK visa om lärarna har en syn på teknologisk kunskap och ämnesspecifik pedagogisk kunskap som separata eller om de ser dem som en nödvändig syntes för att lära ut.

3.2 Language Teacher Cognition

Language Teacher Cognition (LTC) är ett ramverk som används för att beskriva de kognitioner som lärare har före, under, efter och i anslutning till sin undervisning i språk och ger även en förklaring till dem genom olika föreliggande orsaker som samspelar med varandra (Borg 2015, 81–82). Kognitioner innefattar i detta fall alla sorters uppfattningar och tankar som lärare kan ha gällande sin undervisning och sin yrkesroll. Forskning inom fältet för lärarkognitioner har utförts utan att ett definitivt ramverk har funnits att placera dem inom. LTC som ramverk presenterades av Borg (2015, 82) och sammanställer olika faktorer som påverkar lärarkognitioner. De faktorer som påverkar kognitionerna delas i LTC in i kategorier utifrån om de hör ihop med lärarens egen skolgång och utbildning, utvecklingsarbete och fortbildning efter lärarutbildningen, eller faktorer kring eller i klassrummet (Borg 2015, 82–83). LTC synliggör även hur relationen mellan lärarnas kognitioner och de påverkande faktorerna har ett växelverkande förhållande till varandra. Kognitionerna påverkar lärarens handlingar i yrkesrollen vilket i sin tur påverkar klassrumssammanhanget som i sin tur påverkar kognitionerna.

Ramverket LTC fokuserar på lärarens perspektiv och hur det samspelar med hur de utövar sin yrkesroll (Borg 2015, 82, 91–95). Genom materialet från denna studies intervjuer kan lärarnas uppfattningar om möjligheter och utmaningar kring digitala spel i undervisningen kategoriseras enligt ramverket och samspellet mellan dessa uppfattningar och bakomliggande faktorer kan synliggöras. Vidare kan ytterligare kopplingar göras mellan de bakomliggande faktorerna, kognitionerna och sättet de lärare som uppger att de använder spel i engelskundervisningen har valt att integrera dessa då ramverket även fokuserar på den växelverkan som finns mellan dem.

3.3 Andra teoretiska perspektiv

TPACK och LTC är perspektiv som passar denna studie väldigt bra. Detta har beskrivits ovan. I valet av teoretisk ansats finns dock alltid flera vägar att gå med tanke på den stora mängden existerande teorier. Ett perspektiv som tidigare övervägdes för denna studie var Dörnyeis (2001, 137–144) taxonomi av motivationsstrategier. I taxonomin kategoriseras olika sätt att motivera elever. Som redogjorts för i delen ”Tidigare forskning” har digitala spel visats sig ha en positiv koppling till motivation att lära sig engelska. Om lärarna som intervjuas i denna studie pratar om motivation hade taxonomin kunnat vara ett hjälpsamt verktyg att kategorisera deras synpunkter utefter. Att undersöka hur lärare motiverar sina elever och vilka sorters motivationsstrategier de använder sig av ingår dock inte i syftet för denna studie och skulle inte vara hjälpsamt för att diskutera resultatet i samma utsträckning som LTC och TPACK kommer vara. Motivation kan vara ett ämne som diskuteras i intervjun men det är inte det huvudsakliga som kommer att undersökas. Därför valdes detta perspektiv bort.

En annan teoretisk ansats som begrundades var McLellan & Deweys (1889, 182) pragmatiska sätt att tänka kring lärande. Genom att aktivt göra saker lär sig individen mer än genom att endast lära sig om det under genomgångar eller genom att läsa i böcker (McLellan & Dewey 1889, 45, 129, 182). Digitala spel kräver en aktiv part som spelar spelen och i många fall en spelare som ger muntlig eller textbaserad output (Epic games 2021; Mojang 2021). Teorin är en god kandidat och skulle kunna användas för att diskutera hur lärarna använder digitala spel i engelskundervisningen. Att teorin inte valts beror på att McLellan & Deweys (1889, 182) teori inte fokuserar på lärarna och deras tankar och upplevelser, utan på elevens lärande, och skulle inte förklara studiens resultat. LTC och TPACK är inriktade på lärarnas uppfattningar och deras kunskaper.

4. Metod

I detta avsnitt beskrivs metoden för studien. Inledningsvis argumenteras metodvalet, sedan redogörs urvalet och därefter beskrivs hur undersökningens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet beaktas. Efter det följer de etiska överväganden som har gjorts i samband med studien och slutligen studiens genomförande och val av analysmetod.

4.1 Val av metod

4.1.1 Intervju

Intervju är en metod som används när personers upplevelser och tankar står i fokus (Larsen 2018, 137). Intervjun utförs som ett styrt samtal mellan forskaren och informanten eller informanterna och den kan vara mer eller mindre strukturerad. Den som intervjuar kan ha allt från fasta frågor och väldigt lite utrymme för följdfrågor till att endast använda sig av några stickord som utgångspunkt för intervjun (Larsen 2018, 138–140). En intervju som använder några fasta frågor som kan ställas i olika följd utifrån situationen, stickord samt lämnar mycket utrymme för följdfrågor och möjlighet för informanten att utveckla sitt sätt att tänka kallas för semistrukturerad intervju (Larsen 2018, 139). Semistrukturerad intervju är den valda metoden för empiriinsamling för denna studie. Eftersom syftet är att ta reda på vilka uppfattningar lärare har kring vissa aspekter av digitala spel passar denna metod då lärarna får förutbestämda frågor men ändå kan prata mer fritt. I en semistrukturerad intervju används en intervjuguide som gör situationen mer fri än ett frågeformulär där frågornas ordning och formulering är orubblig (Larsen 2018, 138–139).

Liksom andra metoder har intervjun sina för- och nackdelar. Genom intervjun kan mer information samlas in än genom en enkät eller om forskaren ber deltagaren skriva en text då följdfrågor kan ställas, missförstånd klaras upp och resonemangen kan utvecklas (Larsen 2018, 36). Intervjun möjliggör genom sin dialogiska natur även att andra aspekter av det aktuella ämnet kommer fram än vad andra metoder såsom enkäter eller observationer kan synliggöra (Stukát 2011, 44). En enkät används för att samla in kvantitativ information, som handlar mer om antal, medan intervjun ger en inblick i människors tankar och åsikter (Larsen 2018, 35–36). Observationer hade även det varit en ganska fruktlös metod för att besvara vad lärare tänker om digitala spel då intervjuaren endast ser det som pågår under observationen och inte kan ta del av deltagarens tankegångar (Larsen 2018, 150).

En nackdel som finns med intervju som metod är däremot att kvaliteten på intervjun och tillförlitligheten på resultatet till stor del beror på den som utför intervjun (Larsen 2018, 144). Intervjueffekten är den effekt som intervjuaren har på den som intervjuas (Larsen 2018, 144). Genom sitt kroppsspråk, ansiktsuttryck eller tonfall kan intervjuaren påverka det som informanten kommer att säga på olika sätt utan att uttryckligen säga något. Utöver att tänka på intervjueffekten behöver den som intervjuar tänka på ett flertal saker: vara uppmuntrande, inte ställa ledande frågor, styra samtalet in på rätt spår utan att vara för styrande och att ha välformulerade och helst utprovade frågor att ställa (Stukát 2011, 44–46). Om intervjuaren inte kan göra detta riskerar intervjun att hålla en sämre kvalitet och potentialen i intervjun uppfylls inte (Larsen 2018, 142–144). Intervjuns resultat är även svårare att jämföra med de inbördes resultaten samt med andra studier, och speciellt om intervjun är semistrukturerad (Stukát 2011, 43). Trots dessa nackdelar är den semistrukturerade intervjun den mest passande metoden för min studie då den kan synliggöra aspekter av lågstadielärares attityder kring digitala spel på ett omfattande sätt och ge nya insikter till detta hittills ganska utforskade område.

I denna studie utfördes intervjuerna utifrån en intervjuguide med både färdigformulerade frågor och stickord. En skiss på ordningen för frågorna utformades på förhand men när intervjun pågick kastades de om utifrån situationen. Förslag på följdfrågor var även de formulerade på förhand som ett stöd för intervjuaren, men än en gång fanns stor flexibilitet i utförandet och nya följdfrågor ställdes också. Intervjuguiden finns i en bilaga till studien. Intervjuns huvudfrågor utgår ifrån stickorden digitala spel, engelskdidaktik, erfarenhet, resurser och läroplanen. Läraren gavs även utrymme att tala fritt kring stickorden. I dessa fall styrde intervjuaren, utan att styra för mycket, in informanten på rätt spår med frågor så att diskussionen ändå blev relevant för undersökningens syfte. Innan intervjun började gavs informanten en kort överblick av vad begreppet digitala spel innefattar för att säkerställa att hen visste vad intervjuaren menade. Intervjufrågorna och tillvägagångssättet testades i ett pilottest och modifierades i de fall frågorna upplevdes som otydliga, om de inte besvarade syftet eller om tillvägagångssättet inte fungerade som ämnat. Efter pilottestet tillämpade även intervjuaren feedback om kroppsspråk och andra aspekter som kunde ha förstärkt intervju-effekten för att i största möjliga mån minska dess påverkan.

4.1.2 Urval

Urvalet av informanter i denna studie bestod av lågstadielärare som undervisade i engelska. För att avgränsa ytterligare till de som intervjuades utfördes ett bekvämlighetsurval. Ett bekvämlighetsurval innebär att forskaren väljer informanter utifrån de som lättast går att kontakta samtidigt som de fortfarande uppfyller de förutbestämda kraven (Stukát 2011, 69–70). Andra sorters urval, att exempelvis fokusera på att få spridning i gruppen genom att hitta lågstadielärare från olika delar av landet eller att välja informanter i så olika åldrar som möjligt, hade kunnat ge ett större överföringsvärde (Larsen 2018, 124–125). Anledningen till att detta inte prioriterades under denna studie var tidsåtgången. Bekvämlighetsurval är det urval som tar minst tid då informanterna per definition är enklast att hitta. För att ändå hitta ett överföringsvärde i resultatet bör olika variationer och uppfattningar som återfinns i materialet vara i fokus i stället för hur representativa fynden är för populationen eller yrkesgruppen i stort (Stukát 2011, 70). I största möjliga mån inom tidsramen för studien valdes lärare med olika år av erfarenhet i yrket samt lärare som var verksamma vid olika skolor utvalda för att få en större spridning och en intressantare resultatdiskussion. Att lärarna var från olika skolor och olika län uppfylldes, men spridningen i erfarenhet och ålder blev inte lika stor som önskat på grund av den rådande pandemin. Ett stort antal rektorer avböjde förfrågan om att skicka vidare till sina lärare då de redan befinner sig i ett pressat läge och inte vill belasta sina lärare ytterligare, och de lärare som tillfrågades direkt svarade i många fall inte ens på mejlet.

De deltagare som ingick i studien benämns inte vid namn utan i stället Lärare 1, Lärare 2, och så vidare. Alla lärare jobbade vid olika skolor. Lärare 1 var 39 år och hade jobbat som lärare för lågstadiet sedan hon tog lärarexamen år 2016. Lärare 2 var 60 år och hade jobbat som lärare sedan hennes lärarexamen 2007. Lärare 3 hade jobbat som lärare i engelska i 15 år men tog lärarexamen först år 2009. Hon var 51 år. Lärare 4 var 66 år och hade jobbat som lärare sedan hennes lärarexamen år 1982. Hon hade dock inte jobbat som lärare konstant sedan dess utan testat några andra sysselsättningar till och från. Lärare 5 var 60 år och hade jobbat som lärare i lite längre än 35 år. Hon har jobbat med några andra saker emellanåt men främst som lärare. Hennes utbildning började med att hon slutförde några kurser allteftersom och tog slutligen lärarexamen år 2013. Lärare 1 och 5 undervisade under tillfället för intervjun i årskurs 3 och Lärare 2, 3 och 4 undervisade i årskurs 2.

4.1.3 Reliabilitet

Reliabiliteten hos en studie handlar om noggrannheten i arbetet som utförts och om pålitligheten hos resultatet (Larsen 2018, 131–132). I kvalitativa intervjustudier specifikt behöver noggrannheten finnas i utformandet av frågorna, under transkriberingen av intervjun och under innehållsanalysens process. Slarvighet i transkriberingen eller i kodningen under analysen kan leda till ett missvisande och därmed även opålitligt resultat. Pålitligheten i intervjustudier kan även påverkas av andra saker. Om informanten upplever att intervjuaren vill ha ett särskilt svar, antingen genom kroppsspråk eller frågornas utformning och därmed inte svarar sanningsenligt, blir resultatet opålitligt (Larsen 2018, 131). Även miljön där intervjun utförs kan påverka informantens svar beroende på om det är en plats där hen känner sig trygg eller inte (Stukát 2011, 45).

För att höja reliabiliteten i denna studie utfördes olika åtgärder. Inledningsvis testades intervjuguiden genom ett pilottest för att säkerställa att frågorna var utformade så att de tolkades på det ämnade sättet. Genom att göra detta gavs även intervjuaren tillfälle att öva på att intervjua, vilket är fördelaktigt för att minska intervju-effektens påverkan på informanten (Larsen 2018, 136–137). Vidare var miljön där intervjuerna utfördes under undersökningens gång i största möjliga mån en plats där informanten kände sig trygg att svara sanningsenligt. Slutligen utfördes transkriberingen av intervjumaterialet genom den fenomenografiska analysmetoden, som beskrivs längre ned, noggrant i flera olika steg för att säkerställa både en representativ urgallring av materialet och en korrekt kodning utefter utsatta kategorier.

4.1.4 Validitet

Validitet i kvalitativa studier handlar om ifall det material som inhämtas kan besvara forskningsfrågorna, om eventuella tolkningar som sker är trovärdiga och om

resultaten för studien har ett överföringsvärde (Larsen 2018, 129–130). För att höja validiteten i en intervjustudie specifikt bör forskaren se till att frågorna för intervjun är formulerade så att de kan besvara studiens syfte och även se till att de tolkningar som görs av materialet är rimliga. Om forskaren är kritisk under sitt arbete och ändrar frågor om det behövs samt om forskaren är öppen med hur tolkningarna av materialet har gått till höjs validiteten (Larsen 2018, 130).

Denna studies validitet tas i beaktning under arbetet på några olika sätt. För det första granskades intervjuguiden kritiskt under sin utformning för att säkerställa att frågorna var formulerade på ett sätt som besvarade studiens syfte. Därefter genomgick frågorna genom pilottestet ytterligare prövning då de omformulerades beroende på om informanternas svar kunde tillgodose syftet eller inte. Under studiens gång ändrades de även ännu fler gånger när det behövdes. Efter att materialet samlats in och det var dags för analys redovisades de tolkningar som gjordes tydligt i texten.

4.1.5 Överföringsvärde

En studie utan ett sannolikhetsurval är inte statistiskt generaliserbar (Larsen 2018, 124). Den kan däremot ha ett överföringsvärde, något som ovan beskrivits även är en del i studiens validitet. Studiens resultat ska kunna appliceras på andra än just den gruppen av människor som deltagit i studien (Larsen 2018, 124). För att höja överföringsvärdet och spridningen var de informanter som tillfrågats i största möjliga mån, med tanke på tidsbristen, i olika åldrar och verksamma på olika skolor. Som beskrevs under "Urval" var inte denna spridning en prioritet, men om tiden tillätit det vore det ett sätt att höja överföringsvärdet.

4.1.6 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017, 8–9) pekar på vikten av att en studie utförs i enlighet med forskningsetiska principer, oavsett om studiens utformning kräver att en etisk prövning utförs eller ej. Denna studie kräver inte en etisk prövning i enlighet med etikprövningslagen (SFS 2008:192; Vetenskapsrådet 2017, 30). Intervjuerna kommer varken att innebära ett fysiskt ingrepp på informanterna, att informanterna skadas eller påverkas mentalt eller fysiskt, att biologiskt material inhämtas från informanterna, eller att personuppgifter som handlar om informantens religion, ursprung, brott mot lagen eller deras politiska läggning. Informanterna är inte heller under 18 års ålder. Trots detta beaktades de krav och riktlinjer som finns både i utförandet av studien och redovisningen av resultatet.

I all forskning som utförs på eller med människor ingår det i god forskningssed att, om möjligt, informera deltagarna och inhämta samtycke (Vetenskapsrådet 2017, 30–31). Detta utfördes i denna studie genom att ett informations- och samtyckesbrev

(se bilaga 1 och 2) skickades ut till intervjudeltagarna och skriftligt samtycke inhämtades. I breven informerades deltagarna om studiens syfte och tillvägagångssätt, att deltagandet var frivilligt och att de kunde dra sig ur när de ville, samt om hur hanteringen av insamlad information gick till väga. Säker hantering av materialet och deltagarnas personuppgifter är även det en del i god forskningssed (Vetenskapsrådet 2017, 40). Även fast en forskare aldrig fullständigt kan garantera att ingen annan än forskaren tar del av materialet bör vissa åtgärder vidtas för att se till att det inte sker obefogat (Vetenskapsrådet 2017, 40–41). I denna undersökning skyddas deltagarnas integritet genom att de i utdrag ur materialet och i texten benämns som ”Lärare 1”, ”Lärare 2” och så vidare. Information som kunde peka mot en specifik individ uteblev ur texten eller beskrevs i så huvudsakliga drag att personen inte kunde identifieras. Alla dokument och material förvaras säkert och bearbetades så att resultatet i studien sanningsenligt återgav innehållet utan att undanröja identiteter. Källdatan används endast i forskningssyfte.

4.2 Genomförande

Inledningsvis utfördes ett pilottest på en likvärdig deltagare. Efter testet reviderades några frågor samt förklaringen för begreppet digitala spel för att bättre ge kommande informanter möjlighet att svara på frågorna.

Efter att pilottestet utförts och intervjuguiden var godkänd av handledare skickades förfrågningar och informationsbrev ut till potentiella informanter. För de skolor som inte hade lärarnas epost-adresser utskrivna på sin hemsida skickades ett mejl till rektor där studien beskrevs och hen ombads utge dessa adresser för de lärarna som undervisade i engelska på lågstadiet för den skolan. Ett stort antal rektorer avböjde då skolornas personalsituation redan var pressad och de ville inte ge lärarna ytterligare arbetsuppgifter, men några vidarebefordrade förfrågan. För de skolor där adresserna redan stod på hemsidan skickades ett mejl direkt till de lärare som skulle kunna vara av intresse. I mejlen fanns en kort beskrivning av studien, tidsåtgången samt förslag om att ses på Zoom eller annan videosamtalsplattform. Informations- och samtyckesbrevet var även bifogat i mejlet. Till slut erbjöd sig fem lärare att delta i en intervju. Fyra av intervjuerna utfördes på Zoom och en av dem utfördes via telefonsamtal. Alla intervjuer spelades in efter samtycke från informanterna. Efter intervjuernas utförande transkriberades de genom Transkribera-funktionen i programmet Word, och därefter korrigerades passager som programmet uppfattat konstigt eller som tillskrivits fel talare.

När transkriberingarna var klara lästes de igenom och sammanfattades. Därefter analyserades de efter temana utmaningar, möjligheter, intresse, kunskaper, utbildning, resurser och bakgrundinformation för att på bästa sätt kunna besvara studiens syfte. Detta sammanställdes sedan i textform.

4.3 Val av analysmetod

En kvalitativ studie kräver i de flesta fall en form av analysmetod för att analysera det insamlade empiriska materialet (Fejes & Thornberg 2019, 16). Den fenomenografiska ansatsen ämnar beskriva hur människor uppfattar olika fenomen och den variation som finns mellan uppfattningarna (Dahlgren & Johansson 2019, 184–188). Det är en vanlig metod för att analysera semistrukturerade intervjuer då den på ett överskådligt sätt synliggör de olika uppfattningar som finns bland informanterna och gör det lättare att jämföra dem (Dahlgren & Johansson 2019, 183). Metoden går ut på att forskaren först läser igenom transkriberingen av intervjun flertalet gånger och sedan plockar ut olika passager ur texten som representerar olika uppfattningar eller åsikter som är relevanta för frågeställningen. Därefter går forskaren igenom passagerna i omgångar och grupperar och kategoriserar dem efter likheter och olikheter (Dahlgren & Johansson 2019, 184–188). I slutet har forskaren en tydlig överblick över olika aspekter av informanternas uppfattningar och hur de liknar eller skiljer sig från varandra.

5. Resultat

I detta avsnitt presenteras det resultat som framkommit genom intervjuer med fem lärare som undervisar i engelska på lågstadiet. Först redogörs bakgrundsfaktorer hos informanterna, såsom resurser, intresse och egna kunskaper. Sedan följer de sätt som lärarna angav att de använde sig av, eller kunde tänka sig att använda sig av, digitala spel i engelskundervisningen. Efter det presenteras de möjligheter som lärarna såg med digitala spel i engelskundervisningen, och sist de utmaningar som de såg.

5.1 Resurser, kunskaper och intresse

Alla lärarna hade bra digitala resurser gällande utrustning, men lite sämre gällande fortbildning och kunskaper på skolan. I alla lärarnas elevgrupper fanns antingen klassuppsättning med datorer eller med iPads, och det hade alla klasser på skolorna. Det fanns även bra tillgång till antingen SMARTBOARDS eller stora TV-skärmar och även projektorer. Skolorna hade haft det i minst två år vid detta läsårs slut, andra ännu längre. Datorer hade över lag funnits längre på skolorna, men just klassuppsättningar och en-till-en-satsningar var lite nyare. Först hade eleverna i årskurs sex fått och med åren hade alla årskurser fått antingen det eller iPads.

Gällande kompetensutveckling inom det digitala var det flera av lärarna som hade gått kurser och deltagit i föreläsningar under de senaste åren, men inte på senaste tiden. En av lärarna hade under en tid haft en högskoleanställd som kom ut till sin skola för att förmedla den senaste forskningen, men det blev avbrutet ett tag på grund av pandemin. På den skolan fanns en IT-enhet som lärarna kunde be ta in olika applikationer och spel. Detta fanns även på en annan skola. På skolorna där

två andra av lärarna jobbar fanns vissa personer med lite mer anknytning till eller uppdrag kopplade till kommunens IT-support, men ingen ren IT-enhet på själva skolan. Två av skolorna hade haft pedagogiska samtal några gånger i månaden för lärarna där de behövde som skolan sett hos pedagogerna skulle åtgärdas. Det har åtsidosatts på grund av pandemin och de lärare som jobbade där uppger att de saknar det. Det var ett tillfälle att dela tips och lärare sig av varandra när det gällde det digitala.

Intresset för det digitala och för spel fanns bland lärarna i olika stor grad, men alla ansåg sig ha bra eller godtyckliga kunskaper inom användningen av digitala verktyg. En av lärarna var särskilt intresserad av digitala spel och såg det som ett bra sätt för eleverna att lära sig engelska. De andra lärarna betonade starkt att de hade ett intresse för spel och det digitala om det kunde gynna elevernas lärande. Vidare ansåg sig alla lärarna ha bra kunskaper i hur man använder digitala verktyg, men inte lika bra gällande digitala spel. En av lärarna, samma som var särskilt intresserad av det digitala, ansåg att hon hade bra kunskaper och att hon alltid försöker lära sig mer för att kunna göra spelen till bättre lärtillfällen. De andra lärarna var även de positiva till att lära sig mer, och definitivt positiva till att använda digitala spel och -verktyg om de ansåg att det hjälpte eleverna och stärkte deras lärande. En lärare tog upp som exempel hur hon tidigare utbildats inom ett verktyg som hette ”Skriva sig till läsning”. Hon var först skeptisk till att eleverna skulle skriva digitalt och framför allt tänkte hon att de skulle tappa mycket när de inte skrev med papper och penna. Men genom projektet såg hon de fördelar som fanns och har därefter använt det gladeligen.

5.2 Rapporterad och planerad användning

Alla lärare angav att de använde sig av digitala spel i engelskundervisningen i mer eller mindre utsträckning. Två av lärarna brukade använda Bingel på engelskan, fyra av lärarna använde sig av elevspel. Flera av lärarna brukade även använda sig av glosor.eu för just glosträning. Vid användningen av elevspel och glosor.eu påpekade lärarna att de brukade använda spel som hjälpte eleverna inom det aktuella ämnesområdet för undervisningen. Två av lärarna har använt sig av Minecraft, och en av dessa två lärare gjorde detta som ett ämnesövergripande arbete med matematikläraren. Denna lärare har även använt Math King på samma sätt. Även materialet Magic! 3 användes av denna lärare, vilket är ett digitalt läromedel med spelmoment, och hon har vidare låtit eleverna göra egna kahoots.

Upplägget för spelandet såg olika ut bland lärarna. En lärare brukade ge eleverna ett val av antingen lärobok eller digitala spel under första halvan av lektionen och att de sedan fick byta till det andra alternativet efter hälften av tiden hade gått. Ibland spelade de en hel lektion. De andra lärarna använde det antingen för en hel lektion, på grund av tidsbristen, eller som något som eleverna fick göra när de var klara med

annat arbete. Detta kunde vara antingen på själva engelsklektionen eller under andra lektioner som då blev delvis engelsklektioner på grund av detta. En av lärarna brukade endast använda spel med några få av hennes elever, då eleverna behöver kunna läsa på engelska för att använda dem och det var endast ett litet antal som kunde det i hennes elevgrupp.

I framtiden verkade alla lärare positiva till att använda digitala spel i engelskundervisningen, men alla utom en var väldigt noga med att det bara var om de ansåg att det kunde gynna elevernas lärande mer än andra arbetssätt. Om det kommer nya spel var alla intresserade av att lära sig mer och utforska. Två av lärarna föreslog att de kunde utforska spelen på elevspel.se mer för att kunna ge eleverna nivåanpassade uppgifter, och en av lärarna tänkte att hon kunde skicka hem speluppgifter som läxor till eleverna. En av lärarna förklarade att hon tyckte att deras nuvarande arbetssätt, med att använda spel för repetition, fungerade bra och att hon inte planerade att ändra det.

5.3 Digitala spel i undervisningen på andra sätt

Lärarna i undersökningen fick frågan om de brukade använda sina elevers spelintresse på något sätt i undervisningen som inte innebar specifikt att spela spelen. Flera av lärarna brukade använda Fortnite-danser som rörelsepauser på lektionerna, och de brukade även prata med sina elever om deras intressen vilket innebar att spelen även där blev en del av lektionen genom dialog. Två av lärarna hade även använt Fortnite och Roblox som underlag för problemlösning inom matematiken. För en av lärarna blev digitala spel ett sätt att koppla ihop innehållet i skolarbetet med aktiviteterna på fritids. En fritidslärare brukade genom henne hålla sig uppdaterad om de områden som eleverna jobbade med för tillfället och hittade uppgifter och övningar kopplade till dessa i spelen Minecraft och Roblox åt eleverna som de kunde utföra medan de var på fritids. Läraren underströk att inte alla elever i hennes elevgrupp går på fritids och att alla därför inte får ta del av detta, men att det för de elever som gjorde det blev en bra repetition och ett bra lärmoment.

5.4 Möjligheter

Över lag förhöll sig lärarna positiva till användandet av digitala spel inom engelskämnet. Flera av lärarna pratade om hur spelen gör lärandet till ett mer lustfyllt moment och att det motiverar eleverna, samt att själva användandet av digitala verktyg generellt gör att eleverna tycker att undervisningen är rolig. Även att eleverna blev mer självgående i sitt arbete genom spelen då de kunde sitta själva utan att en vuxen är med hela tiden var något som två av fem lärare tog upp. Vidare var möjligheten för elever som hade svårt med motoriken att lätt kunna arbeta med ett område och trycka på knappar snarare än skriva med penna en fördel enligt flera

lärare. Spelen går även att nivåanpassa i flera fall och eleverna kan jobba i sin egen takt samtidigt som de får en direkt feedback som är svår att få genom endast arbete i en lärobok exempelvis. Lärarna i studien ansåg även att spel där eleverna chattar eller pratar och har ett autentiskt behov av kommunikation gör att de lär sig mycket och på ett effektivt sätt, även om dessa spel inte lämpade sig för just klassrumsbruk enligt dem. Framför allt de äldre lärarna pratade om hur de sett en stor förändring under de senaste årtiondena i elevernas engelskkunskaper, och att de trodde detta kunde attribueras till elevernas spelande. De tog upp hur ordförråd är det som främst påverkas positivt av spelen, men även deras skriv- och talförmåga.

De digitala spelen var enligt lärarna även en bra del i att få in variation i engelskundervisningen. Genom spelen kunde saker som kanske anses tråkiga bli mer lustfyllda och roliga moment. Glosor brukade flera av lärarna använda samma spel till, och elevspel.se var ett bra sätt att repetera arbetsområden på ett kul sätt. Slutligen kunde spelen även användas som en motiverande faktor att slutföra pågående arbetsuppgifter, att om de blev klara fick de spela på datorn.

5.5 Utmaningar

Lärarna såg även utmaningar med att använda digitala spel i engelskundervisningen. För det första blir inte spelen alltid ett välkommet inslag för eleverna, det kan även innebära stress och prestationsångest. Det behövs ett bra underlag för att använda spelen, och förväntningarna på eleverna behöver vara tydliga, för i skolan blir fokuset inte att ha kul utan att visa sina kunskaper. En lärare behövde uttryckligen förklara för elever vid flera tillfällen att spelen är till för att lära sig, inte för att man ska ha alla rätt på en gång (frågespel). En annan av lärarna hade börjat använda ett spel under höstterminen och för en del av eleverna hade det till och med känts jobbigt när de skulle jobba med det. Läraren fick till och med mejl från föräldrar för att barnen kände att det var så jobbigt. Efter jullovet var det dock inga problem, vilket hon tolkade som att det var en ganska lång inlärningskurva i att använda materialet. En annan lärare tog upp att elever som har svårt med uthållighet även kan ha det genom spel, och att spel därmed inte magiskt kan passa alla elever utan att det är något som behövs ta i beaktning. Vidare uttryckte en lärare en upplevd svårighet att använda digitala spel i just engelskundervisningen för lågstadiet då många av hennes elever ännu inte kan läsa på engelska.

För det andra är tekniken och tiden även en utmanande faktor. Flera av lärarna upplevde att tekniken kunde strula, med datorer som inte är laddade, behövde åka på lagning eller att det stora antalet inloggningsuppgifter för eleverna var en komplicerande faktor. I en klass finns många elever och inloggningarna samt vägar för att nå applikationer och spel behöver vara effektivt för att det ska fungera bra i klassrummet. Att tiden även är begränsad i lågstadiet förbättrar inte detta. På en 30 minuter lång engelsklektion hinner eleverna ta fram datorerna, logga in och spela i

ungefär 15 minuter innan de behöver plocka ihop, enligt en lärare. Den effektiva speltiden blir därmed inte så stor. Om tekniken strular blir denna tid ännu kortare. Den möjlighet som lärarna såg hos digitala spel när det gällde variation i undervisningen blir även inte lika välbehövad i just engelskämnet. De korta lektionerna på lågstadiet är enligt flera lärare lätta att fylla upp och variera utan att använda det digitala, och när de behöver få med ett visst stoff under läsåret kan det till och med vara svårt att ta in något annat än just det essentiella för de yngre åldrarna, som att prata.

Andra utmaningar som lärarna nämnde var att de själva ibland kunde ha svårt att veta hur de skulle utforma uppdrag eller övningar utifrån spelen, att de har svårare att ha koll på det eleverna gör, och att skärmtid i sig inte borde få så stort utrymme. Lärarna tog upp att behöver ha en viss bakgrundskunskap för att göra spelandet till ett lärande för eleverna och det är inte alltid de har tid att sätta sig in i spel på ett sätt som möjliggör detta. Sedan under själva spelandet skulle elever kunna chatta eller härma efter ljud för att lära sig enbart genom det, men det skulle enligt lärarna vara svårt att hålla koll på det eleverna skriver och säger. De har inte möjlighet att gå runt hela tiden och rätta eleverna och de kanske lär in fel uttal eller stavning. En lärare tog även upp att skrivna chattmeddelanden ofta är korta och att träningen på att skriva lite längre texter på så sätt uteblir. Slutligen var skärmtid något som alla utom en lärare pratade om. De ansåg att eleverna redan sitter vid skärmar i både skolan, på fritids och hemma på sin fritid, och att de inte vill bidra alltför mycket till detta då de ansåg att det har en negativ effekt. Därför vill de fokusera mer på analoga arbetssätt på engelskan, och ha de digitala mer som ett komplement.

6. Diskussion

I detta avsnitt kopplas först resultatet av studien samman med studierna i forskningsbakgrunden, sedan tolkas informanternas uttalanden utifrån studiens teoretiska perspektiv, LTC och TPACK. Slutligen diskuteras metodens svagheter och styrkor.

6.1 Resultatdiskussion

6.1.1 Positiva effekter och möjligheter

Lärarnas erfarenhet att digitala spel kan ha en positiv effekt på elevernas ordförråd och på deras talförmåga inom engelska korrelerar väl med de resultat som återfunnits i studierna av Sundqvist och Sylvén (2012, 302), Hannibal Jensen (2017, 13–15), De Wilde och Eyckmans (2017, 681–684), samt Puimège och Peters (2019, 943). I dessa studier fann forskarna att de elever som spelade digitala spel på fritiden hade ett större ordförråd på engelska och bättre kunde tala engelska. Dessa studier fann även att de digitala spelen påverkade elevernas förmåga att skriva på engelska

positivt, något som inte nämndes av en majoritet av lärarna. Lärare 2 tog även upp att endast några få elever i hennes grupp i årskurs 2 kunde läsa och skriva på engelska, och Lärare 5 betonade hur det främst är talet som ska vara i fokus under engelskundervisningen för de yngre åldrarna. Den yngsta av lärarna, Lärare 1, var dock mer positiv gällande fler aspekter av lärande när det gällde digitala spel. På frågan om hon trodde att eleverna kan lära sig engelska genom spelen svarade hon:

Jo, ja verkligen, och jag tror det är jätte, jätteviktigt också för att man hör, man gör, man skriver om, man talar, allt det där och det är som att de spelar massa olika spel och kan en massa uttryck som man själv inte kan överhuvudtaget. Det kommer ju via spel, så det tror jag verkligen faktiskt.

En rimlig tolkning av citatet skulle kunna vara att eleverna enligt henne både övar på hörförståelse, skrivande, talandet samt ökar sitt ordförråd när de spelar. Denna övergripande effekt av digitala spel på engelskaförmågan återfinns även i studien av Sundqvist och Sylvén (2012, 302, 313–314) och i De Wilde och Eyckmans (2017, 681–684) studie. Lärare 1 var den yngsta av lärarna, 39 år gammal, och hon var den lärare som under intervjuerna uttryckte den mest positiva inställningen till digitala spel i engelskundervisningen. Hon tog lärarexamen år 2016. Två av de andra lärarna var 60 år, och resterande var 51 respektive 66 år. Deras examen togs år 2007, 2009, 1982 respektive 2013. Trots att en av de andra lärarna, Lärare 5, tog sin examen endast 3 år innan Lärare 1 hade hon vid intervjun jobbat som lärare i 35 år. Den som i särklass har haft kortast verksamhetstid som lärare var därmed Lärare 1. Hennes jämförelsevis låga ålder kan ha varit en anledning till att hon i kontrast till de andra lärarna hade en sådan positiv attityd till digitala spel. Alla lärare i studien ansåg att elever kan lära sig engelska genom spel, men till vilken grad de ansåg detta skilde sig. Enligt TLC har lärares utbildning och skolbakgrund en påverkan på deras kognitioner (Borg 2015, 82). I denna undersökning verkar det delvis vara ålder men framför allt verksamhetstid som lärare ha en påverkan på lärarnas syn på digitala spel snarare än deras examensår.

I Sundqvist och Sylvéns (2014, 8) studie var elevers självskattade engelskaförmåga något som undersöktes. Den studien fann att elevernas självskattade förmåga korrelerade positivt med mängden spelande eleverna ägnade sig åt på fritiden (Sundqvist & Sylvén 2014, 2). De lärare som intervjuats för den aktuella studien pratade inte om elevernas självskattade förmåga och tilltro till den, men flera av lärarna hade däremot upplevt att elevers engelskaförmåga i allmänhet har blivit bättre under de senaste åren och trodde att detta delvis kunde bero på spelande. Resultatet i studien av Sundqvist och Sylvén (2014, 2) kan därför till viss del även återfinnas i min studie, dock blir det inte direkt överförbart genom att det var elevernas självskattade förmåga som undersöktes och inte deras faktiska engelskkunskaper. Även det faktum att lärarna i min studie inte pratade specifikt om hur de elever som de vet säkert att de spelar mycket presterar bättre inom engelskämnet, utan i stället pratade mer översiktligt om en utveckling under de

senaste åren, gör att det inte helt går att jämföra. Lärare 1, som har citerats ovan, var övertygad om att hennes elever lär sig mycket engelska genom just digitala spel, men hon sa inget om hur deras språkbruk ser ut i jämförelse med elever som inte spelar på sin fritid.

Motivation i undervisningen var något som lärarna kunde koppla till digitala spel, och det är även något som flera studier har funnit. I studien av Fenyvesi (2020, 701–702) såg forskarna att elever motiverades av undervisning som är kopplad till deras vardag och av nivåanpassade uppgifter. Även Ban och Sayer (2014, 326) kom fram till ett liknande resultat då eleverna i deras studie ansåg att undervisningen var mer motiverande om den var kopplad till deras fritidsintressen. Som flera undersökningar har funnit är digitala spel en del av många elever och unga barns vardag och fritid (Statens medieråd 2019, 18; Statens medieråd 2021, 46). Alla lärare i min studie visste att deras elever spelade digitala spel på sin fritid och de ansåg även att digitala spel motiverade eleverna och gjorde dem engagerade under lektionerna. Detta korrelerar även väl med resultatet i studien av Waddington och Bannikova Charikova, där lärarna ansåg samma sak (2022, 48–52). Om lärarna i min studie kopplade ihop elevernas motivation under spelandet med att eleverna spelade på fritiden och att det därför var engagerande är inte uppenbart. Dock nämnde flera av lärarna att de ofta använder elevernas vardag och spelande i sin undervisning på andra sätt än att spela spelen, antingen genom konversationer eller genom olika rörelsepåuser. Flera av lärarna brukade bland annat använda danser från spelet Fortnite.

Vidare var de nivåanpassade uppgifterna som eleverna ansåg var motiverande i Fenyvesis (2020, 701–702) studie inte möjliga att direkt koppla till de intervjuade lärarnas uttalanden. Några av lärarna pratade om nivåanpassade uppgifter i digitala spel som en fördel men specifikt som något som kunde motivera eleverna. Däremot nämnde Lärare 4 hur hon skulle vilja ge eleverna olika uppgifter på webbsidan elevspel.se utifrån deras engelskförmåga och därmed nivåanpassa, något som kan kopplas ihop med det lärarna i Waddingtons och Bannikova Charikovas (2022, 48–49) sa om vikten av att anpassa de digitala spelen till elevgruppens behov. En svårighet att kunna göra detta på grund av bristande kunskap om spelen har även uttryckts av lärarna, något som tyder på att lärarna har en syn på teknologisk kunskap som inte helt separat från den ämnesspecifika. De uttryckte att de behövde ha kunskap om spel, det teknologiska verktyget, för att kunna använda sin pedagogiska, ämnesspecifika kunskap i anpassningen av dem. Hos lärarna finns därmed en uppfattning av teknologisk kunskap som, inte separat från det ämnesspecifika, utan snarare som en viktig del i att kunna använda den övriga kunskapen i sin yrkesutövning (Mishra & Koehler 2006, 1024–1026). Lärarna ser på kunskapen som sammansatt, men hur mycket av denna kunskap de besitter går inte att utröna än.

Studien av Henry, Korp, Sundqvist och Thorsen (2018, 252) undersökte vilka motivationsstrategier som lärare i högstadiet använder i engelskundervisningen. Lärarna i den studien motiverade sina elever bland annat genom att använda populärkultur och autentiska material, alltså inte material som skapats endast för ett pedagogiskt syfte, i undervisningen samt digitala hjälpmedel (Henry, Korp, Sundqvist & Thorsen 2018, 256, 258, 266–267). Bland lärarna i min studie användes bara digitala spel som skapats för ett pedagogiskt syfte i undervisningen, och detta överensstämmer därmed inte med det lärarna i Henry, Korp, Sundqvist och Thorsens (2018, 256) studie uppgav att de använde. Dock var inte det huvudsakliga autentiska materialet just digitala spel, men det ingår ändå under begreppet autentiskt material och populärkultur. Däremot, som tidigare nämnts, användes danser från spelet Fortnite under rörelsepåuser av en av lärarna i min studie. Detta var endast som en paus i undervisningen och inte för att motivera eleverna i språkundervisningen, men bör ändå nämnas. I Waddingtons och Bannikova Charikovas (2022, 48–52) samt Ban Sayers (2014, 325) studie menade lärarna respektive forskarna att digitala spel är motiverande i sig själva. Detta nämndes även av Lärare 5. Att använda digitala hjälpmedel var vidare ett sätt som nämndes av Lärare 3 som ett sätt att motivera eleverna. Den läraren menade att användandet av digitala hjälpmedel, såsom datorer och iPads, var motiverande i sig självt för eleverna oavsett om de skulle spela spel på dem eller utföra andra uppgifter. Detta korrelerar med det som lärarna nämnde i Henry, Korp, Sundqvist och Thorsens (2018, 266–267) studie.

Användandet av belöningar som motiverande strategi var inte något som nämndes i den studien, men något som däremot nämndes även av Lärare 3 i min studie. Den läraren förklarade om de digitala spelen: ”Och så är det en morot också, att ’gör klart det här nu så får ni spela Bingel sen.’”. Då används inte spelet som det huvudsakliga lärmomentet, utan som en belöning för att svårare uppgifter har genomförts. Genom detta verkar det snarare vara ett roligt moment för eleverna där kunskapsinhämtandet inte är i fokus. Detta kan tolkas som att läraren inte bejaktar potentiella fördelar i lärande hos de digitala spelen utan i stället använder det som ett sätt att underlätta för eleverna att utföra andra delar av undervisningen. Kanske detta kan tyda på att läraren inte ser den didaktiska potentialen i att använda spel, och kanske inte anser teknologisk kunskap som en självklar del av lärarens sammantagna kompetens. Om övningar var varsamt utvalda utifrån deras relevans för ämnesområdet och elevernas nivå behöver inte detta betyda att de ser teknologisk kunskap och ämnesspecifik pedagogisk kunskap som separata delar, men om de är utvalda mest på måfå kan det betyda detta. Att en lärare är kunnig inom teknologi betyder inte att läraren automatiskt är bra på att använda teknologi i sin undervisning (Mishra & Koehler 2006, 1031). Att en lärare inte besitter så stora kunskaper om digitala spel behöver heller inte betyda att de automatiskt är dåliga på att använda det i klassrummet. Allt beror på hur de använder sin sammansatta yrkeskompetens för att göra det mesta av verktyget utifrån ett didaktiskt perspektiv.

Lärarnas syn på de positiva aspekter och möjligheter som finns hos digitala spel varierar i gruppen. Vissa av lärarna anser att de mest är en bra variation i undervisningen och att det är ett bra verktyg för variation, medan andra anser att spelen kan hjälpa elevernas lärande inom många olika områden. I studien av Waddington och Bannikova Charikova (2022, 48–49) ansåg en majoritet av lärarna att eleverna kunde lära sig mer genom digitala spel än genom traditionella pedagogiska material. Detta starka ställningstagande återfinns inte i min studie, även om lärarna uttryckte en positiv inställning till spelens potential.

Enligt LTC beror lärares kognitioner inte bara på lärarnas erfarenheter och utbildning, utan även på deras sammanhang och fortbildning (Borg 2015, 94–95). Sammanhanget syftar bland annat på resurser i klassrummet och resurser på skolan, och fortbildningen syftar på den kompetensutveckling och kurser som lärarna erbjudits. Lärare 4 hade ingen IT-enhet på själva skolan, och digital kompetensutveckling har handlat om specifika lärplattformar. Skolan som Lärare 3 jobbar på hade heller ingen IT-enhet och de hade enligt henne väldigt lite initiativ gällande utveckling av digital kompetens. Lärare 2 hade en del kompetensutveckling med det digitala och de hade en IT-enhet, och så även Lärare 1. Lärare 1 påpekade dock att kompetensutvecklingen blivit åtsidosatt en del på grund av pandemin men att de egentligen ska ha det varannan vecka. Då pratar de inte endast om det digitala, men om skolans personal har sett ett behov på den fronten är det det som blir fokuset. Lärare 5 hade tidigare år deltagit i olika fortbildningskurser, men inte så mycket på sistone. På de skolorna som lärarna i min studie jobbade på fanns enligt dem goda digitala resurser, och deras elevgrupper hade tillgång till antingen klassuppsättningar med iPads eller datorer. Lärarna i Waddington och Bannikova Charikovas (2022, 46) studie hade liknande resurser när det gällde digital utrustning i klassrummet, dock nämns inte i vilken grad lärarna deltog i kompetensutveckling inom det digitala. Författarna benämner skolan som en plats där engagemanget inom det digitala var stort, vilket skulle kunna innebära att de även möjliggör lärarnas digitala utveckling i hög grad. Kanske detta kan vara en förklarande faktor till den starkt positiva inställningen till digitala spel som återfinns där?

6.1.2 Negativa effekter och utmaningar

De utmaningar som lärarna främst fann med digitala spel går även de att återfinna som upplevda utmaningar av de deltagande i lärarna i studierna av Mifsud, Vella och Camilleri (2013), Anyaegbu, Ting och Li (2012) och Waddington och Bannikova Charikova (2022). Flera av lärarna upplevde att de hade för lite kunskaper om spelen, precis som lärarna i de två förstnämnda studierna (Mifsud, Vella & Camilleri 2013, 47; Anyaegbu, Ting & Li 2012, 162–163). Lärarna i Waddington och Bannikova Charikovas (2022, 50–52) studie ansåg dock inte att de hade för lite kunskaper, men att det ändå var en utmaning att anpassa användandet av de digitala spelen utifrån lärandemålen. Detta var även det som lärarna i min

studie uttryckte, att det var svårare för dem att utnyttja spelens didaktiska potential och utforma olika övningar till spelen när de inte kunde så mycket. Detta visar på att lärarna tänker på teknologisk kunskap och den ämnesspecifika pedagogiska kunskapen som nära sammansatta (Mishra & Koehler 2006, 1032–1033). I Mifsud, Vella och Camilleris (2013, 47) studie ansåg lärarna i stället att detta blev ett problem då de inte kunde hjälpa eleverna under spelandet, och i Anyaegbu, Ting och Lis (2012, 162) studie var lärarna rädda att göra misstag under genomgångar och liknande på grund av deras bristande kunskaper. I Mifsud, Vella och Camilleris (2013, 47) och i Anyaegbu, Ting och Lis (2012) studier återfanns även bristen på tid som en utmaning. Specifikt att plocka fram tekniken och eventuellt installera spelen eller logga in tog mycket tid ansåg både lärarna i min studie och lärarna i studien av Mifsud, Vella och Camilleri (2013, 47).

Lärarna i min studie tog upp att de har annat som behöver vara med under lektionerna och att det därför inte riktigt finns tid att använda de digitala spelen reguljärt. Detta kan kopplas samman med den inställning som lärarna i Anyaegbu, Ting och Lis (2012, 163) studie hade till att använda spelen. Även de ansåg att det fanns en tidsbrist, och att eftersom spelen inte var en del av de obligatoriska läromedel som de behöver använda under läsåret tänktes de digitala spelen överflödiga. Trots att den svenska skolan inte har krav på obligatoriska läromedel kan avsaknaden av digitala spel som en del i läroplanen möjligtvis vara en faktor till att lärare känner att spelen inte är likvärdiga andra läromedel i engelskundervisningen. Förvisso är en del i det centrala innehållet för engelskämnet att texterna i undervisningen ska komma från olika medier, och i texter från olika medier ingår digitala spel i det vidgade textbegreppet (Skolverket 2019, 34). Även i den nya läroplan som tillämpas från och med hösten år 2022 finns formuleringen om texter från olika medier kvar (Skolverket 2022, 2). Detta innebär dock, i och med att begreppet text är så inkluderande, även att formuleringen kan tolkas på flera sätt och att lärare möjligtvis i första hand inte tänker på digitala spel som en del av dessa texter.

En annan utmaning som togs upp var möjligheten att hålla koll på eleverna när de använder datorerna och under själva spelandet. Lärarna ansåg att de inte kunde gå runt och kolla vad varje elev gör under lektionen lika effektivt som vid muntliga eller andra analoga övningar. Även möjligheten att höra elevernas uttal i de fall tal övas i samband med spelen var enligt lärarna begränsad jämfört med andra klassrumsaktiviteter. Eleverna kunde i teorin härma efter de digitala spelen men lärarna skulle ha svårighet att höra eventuella fel och kunna rätta dem. Denna negativa aspekt togs även upp i studien av Anyaegbu, Ting och Li (2012, 162) där lärarna också ansåg att elevernas spelande under lektionen var omöjligt att övervaka i hög utsträckning. Författarna i den studien förklarade detta bland annat med det stora antalet elever i just de skolornas elevgrupper som var mellan 25–35 elever stora. Tyvärr går det inte den aspekten att jämföra med denna studie då klasstorlek

inte efterfrågades. I både den studien och min påverkar sammanhanget kognitionerna i denna aspekt (Borg 2015, 82). Oavsett hur många elever som ingick i de intervjuade lärarnas elevgrupper var det åtminstone för många för att effektivt kunna hålla koll på det de gör. Detta gäller för båda studierna. Men detta verkade som ett större problem för lärarna i Anyaegbu, Ting och Lis (2012, 162) studie där deras inställning över lag var negativ till digitala spel jämfört med lärarna i min studie. Kanske det faktum att den studien utfördes för snart 10 år sedan och i en annan världsdel förklarar mer gällande detta än just klasstorlek.

De övriga utmaningarna som lärarna nämnde i denna studie var främst skärmtiden och den eventuella avsaknaden av träning på att skriva längre texter på engelska i användningen av digitala spel. Alla lärare utom Lärare 1 ansåg att eleverna redan hade för mycket tid framför skärmar och att detta bör begränsas. En lärare nämnde även hur de meddelanden som skrivs i spel ofta är mycket korta och att detta innebär att eleverna inte får möjlighet att träna på att formulera längre texter på engelska i spelen. Ingen av dessa två nackdelar återfinns i Anyaegbu, Ting och Li (2012), Mifsud, Vella och Camilleris (2013) och Waddington och Bannikova Charikovas (2022) studier. En sista nackdel som en lärare nämnde var att många elever inte kan läsa på engelska på lågstadiet, och att detta hindrade dem från att kunna använda digitala spel. Denna nackdel nämndes inte heller i någon av de två tidigare nämnda studierna, men dess avsaknad kan förklaras. I studien av Mifsud, Vella och Camilleri (2013, 36–37) var åldern på eleverna vars lärare deltog i studien äldre då de gick i högstadiet, jämfört med denna studies lågstadielärare. För de yngre eleverna är dialogen och talet det viktigaste i engelskundervisningen och läsningen introduceras oftast senare (Pinter 2017). Det är då rimligt att anta att elever i högstadiet åtminstone i viss utsträckning kan läsa på engelska då de är äldre. Samma sak gäller för studien av Waddington och Bannikova Charikova (2022, 46–47) där lärarna undervisade elever som var 11–12 år gamla. I studien av Anyaegbu, Ting och Li (2012, 156–157) var lärarna som deltog lärare för elever i lågstadiet, och därmed borde möjligtvis detta ha återfunnits i deras resultat. För den studien var dock inte lärarperspektivet lika prominent då endast empirin samlades in genom observationer, vilket kan vara en förklaring till att denna negativa aspekt och även andra nackdelar inte framkom i den studien.

6.1.4 Rapporterad och planerad användning av digitala spel

Hur lärare använder digitala spel i engelskundervisningen är inte vida undersökt, men vissa kopplingar kan ändå göras mellan lärarnas spelanvändning och tidigare forskning. Först och främst är lärarnas användning av spel för att motivera eleverna i deras inläring något som återfinns i flera studier. I studien av Waddington och Bannikova Charikova (2022, 48–52) använde lärarna främst digitala spel i engelskämnet för att motivera sina elever och ansåg det vara ett utmärkt verktyg för detta. Det går även att koppla det till Mifsud, Vella och Camilleris (2013, 46–47)

studie där lärarna i intervjuer efter att ha använt digitala spel rapporterade elevernas motivation och engagemang under spelandet som några av de främsta fördelarna. Lärarna i min studie använde spelen både för att motivera eleverna att lära sig engelska och i vissa fall, såsom för Lärare 3, som en sorts belöning efter annat arbete var utfört. Att använda spelen på det sättet, inte som det huvudsakliga lärmomentet utan som något som bara är kul och möjligtvis inte didaktiskt eftertänkt i stor utsträckning, gör att verktyget inte uppnår sin fulla potential i elevernas inläring. Lärare 3 använde dock spelet på andra sätt också, för att repetera arbetsområden och för att göra undervisningen mer lustfylld och för att få in mer variation, något som även det kan kopplas till både Waddington och Bannikova Charikovas (2022, 48–52) och Mifsud, Vella och Camilleris (2013, 46–47) studie. En lärare som inte verkade se spelens potential gällande dessa aspekter var dock Lärare 2.

Att endast se de digitala spelen som något som eleverna kan göra när de är klara med annat och det finns lite tid över, tyder på att läraren inte ser de alla de potentiella fördelar som finns med att använda dem. Lärare 2 lät elever spela på elevspel.se eller spela Minecraft om det fanns tid över på lektioner, alltså inte enbart på engelsklektionerna, och det var elevernas val om de ville välja spel som var på engelska. Denna lärare var den som ansåg att eleverna behövde lära sig läsa på engelska för att kunna spela dessa spel, och endast ett fåtal av hennes elever kunde göra det. Hennes elever gick i årskurs två vid tillfället vid intervjun och i tidig inläring av ett främmande språk är det enligt Pinter (2017) de muntliga delarna som fokuset ska ligga på. Skrivandet och läsandet på engelska bör komma senare. Detta kan vara anledningen till att elevgruppen som Lärare 2 undervisar inte kan läsa tillräckligt för att spelen ska vara fruktbara.

En annan tolkning skulle kunna vara att läraren tror att spelen är för svåra och inte har kunskaperna att anpassa dem till sin elevgrupp. Hon ansåg sig ha goda kunskaper inom det digitala, men som tidigare nämnts behöver detta inte betyda att läraren har tillräckliga kunskaper för att framgångsrikt använda teknologi i klassrummet (Mishra & Koehler 2006, 1031). Lärare 3 och Lärare 4 undervisade också i årskurs två vid tillfället för intervjun, och de använde Bingel och elevspel.se. Det kan dock vara så att dessa lärare har fokuserat mer än Lärare 2 på det skriftliga med sina elevgrupper, och att Lärare 2 har god anledning att inte använda spel i engelskundervisningen. Som återfunnits i studien av Mifsud, Vella och Camilleri (2013, 46–47) är rädslan att spel kommer att vara för svåra för eleverna en vanlig farhåga. Lärare 2 ansåg dessutom att elever kan lära sig engelska genom digitala spel. Lärares kognitioner, sammanhang och klassrumspraktiker hänger nära ihop i ett intrikat nät (Borg 2015, 82). Trots lärarens kognitioner (tron på spelns effekt), kan sammanhanget (hennes elevers nuvarande läsförmåga) göra att hennes klassrumspraktik (undvikandet av digitala spel under engelskalektionerna) inte följer hennes ursprungliga kognitioner. Läraren var dock nyfiken och intresserad av att hitta spel som hon ansåg passade hennes grupp, och då det fanns en IT-enhet

samt välutrustade klassrum på hennes skola hade hon tillgång till goda digitala resurser. Inga verkliga hinder verkar finnas i hennes sammanhang för att förändra praktiken i enlighet med en del av hennes kognitioner, förutom att en stor del av hennes grupp inte kan läsa på engelska.

De typer av spel som lärarna använde är svåra att koppla till tidigare forskning. Som tidigare nämnts är sättet som lärare använder digitala spel i engelskundervisningen samt vilka spel som används något som inte är vida undersökt. I studierna av Mifsud, Vella och Camilleri (2013) och Anyaegbu, Ting och Li (2012) användes ett spel under en tidsbestämd period. Spelen var The ClueFinders Reading Adventures: The Mystery of the Missing Amulet respektive Mingville.com. Ingen av dessa spel användes av de intervjuade lärarna i min studie. Däremot nämndes Kahoot! som en vanlig del i undervisningen för flera av lärarna i studien av Waddington och Bannikova Charikova (2022, 49–52). Detta togs även upp av en av lärarna, Lärare 1, som använde Kahoot! i engelskundervisningen. Hon var den lärare med den mest positiva inställningen till digitala spel. I sin undervisning använde hon Kahoot! både genom att eleverna deltog i det frågespel som hon hade utformat och genom att eleverna själva fick skapa quiz i spelet utifrån det arbetsområde som de jobbade med. Den positiva inställningen, hennes kognitioner, till verktyget kan ha påverkat hennes klassrumspraktik, som i sin tur förstärkte hennes åsikter och gjorde henne säkrare i användandet av de digitala spelen och vågade testa ännu fler sätt. Lärares kognitioner påverkas vidare även av deras utbildning och verksamma år i yrket (Borg 2015, 82). Detta skulle också kunna förklara varför Lärare 1, i kontrast till de andra lärarna, i högre grad går utanför de vanliga alternativen elevspel.se och Bingel och i stället testat nya sätt att använda spelen. Lärare 1 har varit verksam sedan hennes lärarexamen år 2016 och trots att en av de andra lärarna tog sin examen endast tre år tidigare har de ändå varit yrkesverksamma minst nio år längre än henne, i vissa fall så länge som 30 år längre. Förvisso uttryckte Lärare 1 även ett starkt personligt intresse för digitala spel, men denna aspekt bör även tas i beaktning.

Det sätt som Lärare 1 arbetade med digitala spel skulle kunna tolkas som att hon har goda kunskaper inom det digitala och inom spel. Att hon går utanför normen och till viss del använder andra spel än övriga lärare samt använder dem på flera sätt kan tyda på att hon har god teknologisk kunskap (Mishra & Koehler 2006, 1031). Hon nämnde inte nivåanpassning som en svårighet, men räknade däremot andra aspekter som relaterar specifikt till pedagogisk ämneskunskap när hon resonerade kring användandet av digitala spel i engelskundervisningen. Detta skulle kunna innebära att hon ser den teknologiska pedagogiska ämneskunskapen som sammansatt, samt att hennes teknologiska kunskap är mycket god.

6.2 Metoddiskussion

Informanterna i denna studie var valda genom ett bekvämlighetsurval, och detta fick några konsekvenser. På grund av rådande pandemi blev spridningen åldersmässigt inte så stor men spridningen geografiskt blev desto större. De informanter som ingick i studien var de som erbjöd sig att delta, det var därmed endast fem lärare utav alla de som kontaktades som hade tid och intresse att delta. Ett gallrande utefter ålder och liknande kunde därför inte utföras. Dock, som en följd av att så många lärare avböjde, innebar detta att de lärare som erbjöd sitt deltagande kom från olika kommuner och till stor del även från olika län då detta var nödvändigt för att ens hitta några informanter. Om informanterna hade varit i mer spridda åldrar hade resultatet kanske varit annorlunda, då den yngsta deltagaren i denna studie var 39 år och det finns ett stort antal verksamma lärare som är yngre än så.

Längden på intervjuerna hade även den kunnat bearbetas för att ge ett resultat som bättre besvarade syftet. För att eventuella deltagare inte skulle avskräckas på grund av tidsåtgången valdes en maximal tidsåtgång för intervjun på 20 minuter. Detta innebar att jag som intervjuare kände en tidspress och i vissa fall inte ställde vissa följdfrågor eller bad dem förklara ytterligare för att kunna hinna med alla andra frågor. Om den uttalade tidsåtgången hade höjts till 30 minuter hade det räckt för att få med ytterligare synpunkter och perspektiv från de deltagande lärarna.

7. Slutsatser

Detta arbete ämnade besvara följande två frågeställningar:

- På vilka sätt, om några, uppger engelsklärare i årskurserna 1–3 i den svenska skolan att de använder eller kan använda sig av digitala spel i engelskundervisningen?

- Vilka utmaningar och möjligheter ser engelsklärare i årskurserna 1–3 i den svenska skolan i användningen av digitala spel i engelskaklassrummet?

Lärarna i denna studie använde sig främst av de digitala spelen Bingel och elevspel.se i sin engelskundervisning som ett sätt att variera. Hos en av lärarna var implementeringen av spel mer utforskad, då hon använde Magic! 3 samt Kahoot! och lät eleverna göra sina egna quiz genom det sistnämnda. Viss användning av Minecraft förekom även, och lärarna använde danser från spelet Fortnite som rörelsepåuser. Till vilken grad lärarna använder digitala spel i sin engelskundervisning verkar bero på deras eget intresse samt på deras år i yrket. Detta är dock ingen slutsats som kan dras om lärare generellt utan endast i denna grupp av lärare.

Utmaningarna som lärarna såg med att använda digitala spel var i huvudsak problem med tekniken, tidsbristen, svårigheter att anpassa spelen utifrån ett didaktiskt perspektiv samt skärmtiden. Användningen av teknik i klassrummet innebär oftast någon form av inloggning för alla elever, möjligtvis installationer av spel eller applikationer, eller hårdvara som inte fungerar. Den aspekten gick även ihop med tiden enligt lärarna då lektioner i engelska för lågstadiet i många fall är jämförelsevis korta. Om tekniken inte fungerar som den ska spills dyrbar lektionstid. Även det faktum att det under lågstadiet behöver ingå ett visst stoff i undervisningen togs upp i anslutning till tidsbristen. Behovet av variation i form av digitala inslag var inte lika stort enligt lärarna i just engelskämnet på grund av tiden. Vidare ansåg de flesta av lärarna att det kan vara svårt att anpassa spelen utifrån undervisningen. En viss kunskap behövs om spelen för att kunna bruka dem till sin fulla potential. Slutligen var skärmtid en aspekt som alla utom en lärare tog upp. De ansåg att eleverna redan spenderar mycket tid vid skärmar i andra ämnen i skolan, på fritids och hemma. Analogt arbetssätt föredrogs av dem i just engelskämnet. Att skärmtid är något som behöver bejakas i skolan verkade vara något som hörde ihop med lärarnas ålder, antalet år som yrkesverksamma och personligt intresse. Ännu en gång kan ingen slutsats om generella samband dras utifrån detta.

Möjligheterna som lärarna i denna studie såg med digitala spel var främst variation i undervisningen, motivation, nivåanpassning, att eleverna blev mer självgående och att spelen gjorde undervisningen mer lustfylld. De digitala spelen var ett bra sätt att variera undervisningen enligt lärarna, och de ansåg även att de motiverade eleverna. Detta antingen genom det faktum att spelen är motiverande i sig själva men också av att de användes som belöning efter andra uppgifter. Vidare ansåg lärarna att användningen av spelen kunde nivåanpassas, vissa lättare än andra, och att de gjorde eleverna mer självgående. Genom spelen kunde eleverna jobba på i sin egen takt jämfört med vissa andra arbetssätt. Slutligen var spelen ett sätt att göra olika arbetsområden och lärmoment mer lustfyllda för eleverna. Repetition, ett till synes tråkigare moment, kunde till exempel utföras på elevspel.se för att göra det roligare. Den mest positiva attityden återfanns hos den yngsta av lärarna. Även här står frågan kvar om det går att dra några slutsatser kring samband mellan intresse, ålder, verksamhetsår i yrket och lärares inställning till digitala spel. En grupp informanter med större heterogenitet hade kunnat ge större insikt i detta, men på grund av att lärarna till stor del var lika i dessa aspekter blir detta svårt.

Generella kunskaper om situationen i svensk skola går inte att dra på grund av denna studies småskalighet samt kvalitativa karaktär. Däremot går det att säga att den intervjuade gruppen med lärare till största del använde digitala spel i engelskundervisningen på något sätt. Lärarna såg även flertalet fördelar med användandet och de nackdelar som fanns var till största del nackdelar som alltid finns vid användandet av digitala hjälpmedel. Lärarna såg elevernas lärande som

det viktigaste, och om de hittade verktyg som kunde underlätta för eleverna betonade de att de inte skulle tveka att implementera dem.

8. Vidare forskning

För att vidare undersöka vilken plats digitala spel har i den engelska språkutvecklingen för elever i lågstadiet vore det intressant att, liksom i studien av Sundqvist och Sylvén (2012), låta eleverna tillsammans fylla i språkdagböcker, enkäter samt genomgå olika språkstest för att mäta deras förmåga. Ett annat intressant förslag vore att genomföra liknande experimentella implementeringar av specifika spel som i Mifsud, Vella och Camilleris (2013) eller Anyaegbu, Ting och Lis (2012) studie. De studierna utfördes i Malta respektive Kina för nästan ett årtionde sedan och att se en sådan studie i den svenska skolan år 2022 hade gett skolvärlden en större insikt om den plats som digitala spel möjligtvis kan få i engelskundervisningen för lågstadiet i Sverige. Även studier som specifikt fokuserar på användningen av spel som inte är uttryckt pedagogiska vore intressant då flera av lärarna i denna studie ansåg att eleverna lär sig mer engelska genom så kallade ”vanliga” spel.

Forskning som vidare undersöker sambandet mellan olika faktorer, såsom fortbildning, resurser, ålder, år som yrkesverksam och personligt intresse, och lärares inställning till digitala spel i engelskundervisningen vore även det intressant. Speciellt undersökningar som fokuserar på lärares inställning till skärmtid i skolan, då denna del av digitala spel inte har nämnts som en negativ aspekt i de studier som ligger till bakgrund för detta arbete.

Referenser

- Anyaegbu, Ruphina, Ting, Wei & Li Yi. 2012. Serious game motivation in an EFL classroom in Chinese primary school. *Turkish Online Journal of Educational Technology* 11(1): 154–164.
- Ban, Ruth & Sayer, Peter. 2014. Young EFL students' engagements with English outside the classroom. *ELT Journal* 68(3): 321–329. doi: 10.1093/elt/ccu013.
- Bland, Janice. 2015. Introduction. I Bland, Janice (red.). *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London: Bloomsbury Publishing, 1–11.
- Borg, Simon. 2015. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Dahlgren, Lars Owe & Johansson, Kristina. 2019. Fenomenografi. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber, 179–192.
- De Wilde, Vanessa & Eyckmans, June. 2017. Game on! Young learners' incidental language learning prior to instruction. *SSLT* 7(4): 673–694. doi: 10.14746/ssllt.2017.7.4.6
- Dörnyei, Zoltan. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Epic Games. 2021. *How do I fix voice chat issues in Fortnite?*. <https://www.epicgames.com/help/en-US/fortnite-c75/technical-support-c118/how-do-i-fix-voice-chat-issues-in-fortnite-a3491> (Hämtad 2021-12-21).
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert. 2019. Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber, 16–43.
- Fenyvesi, Katalin. 2020. English learning motivation of young learners in Danish primary schools. *Language Teaching Research* 24(5): 690–713. doi: 10.1177/1362168818804835.
- Hannibal Jensen, Signe. 2017. Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *Calico Journal* 34(1): 1–19. doi: 10.1558/cj.29519.
- Henry, Alastair, Korp, Helena, Sundqvist, Pia & Thorsen. 2018. Motivational strategies and the reframing of English: Activity design and challenges for teachers in contexts of extensive extramural encounters. *Tesol Quarterly* 52(2): 247–273. doi: 10.1002/tesq.394.

- Larsen, Ann Kristin. 2018. *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.
- McLellan, James Alexander & Dewey, John. 1889. *Applied Psychology: An introduction to the Principles and Practice of Education*. New York: Educational Publishing Company.
- Mifsud, Charles, Vella, Rosalind, Camilleri, Liberato. 2013. Attitudes towards and effects of the use of video games in classroom learning with specific reference to literacy attainment. *Research in Education* 90: 32–52. doi: 10.7227/RIE.90.1.3.
- Mishra, Punya & Koehler, Matthew. 2006. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record* 108(6): 1017–1054. doi:10.1111/J.1467-9620.2006.00684.X.
- Mojang. 2021. *Understanding Minecraft Social Features for Child Safety Online*. <https://help.minecraft.net/hc/en-us/articles/360058605852-Understanding-Minecraft-Social-Features-for-Child-Safety-Online> (Hämtad 2021-12-21).
- Pinter, Annamaria. 2017. *Teaching Young Language Learners*. 2. uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Puimège, Eva & Peters, Elke. 2019. Learners' English vocabulary knowledge prior to formal instruction: The role of learner-related and word-related variables. *Language Learning* 69(4): 943–977. doi: 10.1111/lang.12364.
- SFS 2008:192. *Lag om ändring i lagen (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor*.
- Shulman, Lee S. 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15(2): 4–14. doi: 10.3102%2F0013189X015002004.
- Skolverket. 2017. *Kommentarmaterial till kursplanen i engelska (Reviderad 2017)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2019. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Reviderad 2019)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2022. *Engelska, grundskolan*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c2d84/1632771802998/Engelska.pdf> (Hämtad 06-03-2022).
- Statens medieråd. 2019. *Småungar och medier 2019*. Stockholm: Statens medieråd. <https://www.statensmedierad.se/download/18.1ecdaa0017633a0d6666153/1607512034789/Sm%C3%A5ungar%20och%20medier%202019%20tillganglighetsanpassad.pdf> (Hämtad 23-11-2021).

Statens medieråd. 2021. *Unga och medier 2021*. Stockholm: Statens medieråd. https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3b0a17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021_anpassad.pdf (Hämtad 22-11-2021).

Stukát, Staffan. 2011. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sundqvist, Pia. 2009. *Extramural English Matters: Out-of-school English and Its Impacts on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary*. Diss., Karlstad Universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:275141/FULLTEXT03.pdf>

Sundqvist, Pia & Sylvén, Liss Kerstin. 2012. Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL* 24(3): 302–321. doi: 10.1017/S095834401200016X.

Sundqvist, Pia & Sylvén, Liss Kerstin. 2014. Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL* 26(1): 3–20. doi: 10.1017/S0958344013000232.

Tomlinson, Brian. 2015. Developing Principled Materials for Young Learners of English as a Foreign Language. I Bland, Janice (red.). *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London: Bloomsbury Publishing, 279–293.

Tsekleves, Emmanuel, Cosmas, John & Aggoun, Amar. 2016. Benefits, barriers and guideline recommendations for the implementation of serious games in education for stakeholders and policymakers. *British Journal of Educational Technology* 47(1): 164–183. doi: 10.1111/bjet.12223.

Vetenskapsrådet. 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf (Hämtad 2021-12-27).

Waddington, Julie & Bannikova Charikova, Daria. 2022. Children's and teachers' views on digital games in the EFL classroom. *ELT Journal* 76(1): 44–57. doi: 10.1093/elt/ccab076

Bilaga 1

Information om intervjustudie om digitala spel

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Studiens syfte är att undersöka vilka utmaningar och möjligheter som lärare för årskurs 1–3 ser med att använda digitala spel i sin engelskundervisning. Studien ämnar även undersöka om de tillfrågade lärarna använder sig av digitala spel i sin undervisning redan och i så fall på vilka sätt. De senaste åren har flertalet studier utförts som visat på positiva effekter av digitala spel på elevers engelskförmåga och motivation och intresse för ämnet. Dessa studier har visat den lärandepotential som finns hos digitala spel. Ytterst få studier har undersökt lärarnas perspektiv på att använda spelen i sin undervisning, och ännu färre har undersökt det specifikt hos lärare för skolans lägre årskurser. Denna studie kommer därför att ge värdefull information om de utmaningar och möjligheter som verksamma lärare ser med att använda digitala spel i engelskundervisningen för yngre elever.

I denna undersökning ingår [antal deltagare] deltagare. De tillfrågade lärarna undervisar i engelska i någon av årskurserna 1–3, och verkar vid olika skolor. Som deltagare förväntas du delta i en intervju. Intervjun kommer att ta högst 20 min. Om du tillåter det kommer intervjun att spelas in. Det skulle göra det lättare för mig att genomföra efterarbetet. Inspelat material kommer att transkriberas. I transkriberingen och övriga arbetet används inga namn och deltagarna benämns som ”Lärare 1”, osv. Personuppgifter används endast om de är relevanta för syftet, exempelvis hur många år du har varit verksam som lärare. Eventuell känslig information utelämnas och konfidentialitet säkerställs. Materialet skyddas med lösenord och endast jag och min handledare kommer att kunna ha tillgång till det. Efter examensarbetet är betygssatt förstört det insamlade materialet.

Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt Dataskyddsförordningen (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans dataskyddsombud.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga:

Student:

Johanna Wahlberg
079 347 23 18
h18johwa@du.se

Handledare:

Jonathan White
023 77 83 03
jwh@du.se

Falun [datum]

Bilaga 2

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att:

- delta i studien Att spela eller inte spela
- att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i studiepersonsinformationen
- följande personuppgifter samlas in: år som verksam lärare, vilken årskurs du undervisar i
- personuppgifter kommer att användas till att se likheter och olikheter mellan deltagare
- de insamlade uppgifterna kommer att bevaras tills att uppsatsen är godkänd

Jag ger mitt samtycke till att intervjun spelas in

Ort och datum

Underskrift

Ansvarig för studien

Ort och datum

Underskrift

Bilaga 3

Intervjuguide

Nyckelord: digitala spel, engelskdidaktik, erfarenhet, resurser, läroplanen

Frågeställningar:

- Vilka utmaningar och möjligheter ser engelsklärare i årskurserna 1–3 i användningen av digitala spel i engelskaklassrummet?
- På vilka sätt, om några, uppger engelsklärare i årskurserna 1–3 att de använder eller kan använda sig av digitala spel i engelskundervisningen?

Frågor

Börjar intervjun med att förklara digitala spel.

Digitala spel är spel som spelas på antingen en dator, konsol eller surfplatta. Det kan vara både spel som är skapade för pedagogiskt syfte och spel som endast skapats för underhållningssyfte. Så pedagogiska spel kan vara exempelvis Zcoolly eller Bingel och spel bara för underhållning kan vara Minecraft eller Fortnite exempelvis. Kan också vara Kahoot.

Bakgrund

- Hur gammal är du?
- Hur länge har du jobbat som lärare?
- Hur länge har du jobbat som lärare i ämnet engelska?
- Hur länge har du jobbat med engelska för lågstadiet?
- För vilken årskurs undervisar du i engelska?
- Vilket år tog du examen från lärarutbildningen?
- Hur mycket digitala resurser finns på din skola? Finns det ex. klassuppsättningar med iPads eller datorer?
 - Hur länge har ni haft tillgång till dessa resurser?
- Har din skola något initiativ inom digitalisering/har ni gått någon fortbildning inom digitalisering?
- Hur ser dina kunskaper ut inom datorer och annat digitalt?
- Har du ett intresse för digitala verktyg eller spel?

Uppfattningar om utmaningar och möjligheter med digitala spel

- Tror du att elever kan lära sig engelska genom digitala spel? Ja.
 - Vad tror du att de kan lära sig/varför tror du att de inte kan lära sig något genom dem?
 - Tror du att det finns en skillnad mellan elevers lärande genom spel med ett pedagogiskt syfte och spel skapade för underhållningssyfte? Varför?
- Om du har använt digitala spel i engelskundervisningen, vilka hinder stötte du på då?
 - Om du inte har använt digitala spel, vilka hinder tror du skulle finnas i att använda dem?
- Om du har använt digitala spel i engelskundervisningen, vilka fördelar såg du? (elevers lärande)

- Om du inte har använt digitala spel i engelskundervisningen, vilka fördelar tror du att det skulle kunna finnas?

Rapporterad användning av digitala spel i undervisningen

- Vilka erfarenheter har du av att använda digitala verktyg och digitala spel?
- Har du använt digitala spel i din engelskundervisning någon gång?
 - Hur gjorde du då?
 - Med vilka spel? (+pedagogiska- eller underhållningsspel)
 - Hur kopplar du spelen till läroplanen?
- Om du inte har använt digitala spel i engelskundervisningen, planerar du att göra det i framtiden?
 - Hur? behöver lära sig vad som finns
 - Med vilka spel? (+pedagogiska- eller underhållningsspel)
 - Hur kopplar du spelen till läroplanen?
- Om du inte har använt digitala spel i engelskundervisningen och inte planerar att göra det,
 - Vad står bakom ditt val?
 - Har du några idéer för hur de skulle kunna användas?
- Vet du om dina elever brukar spela spel på sin fritid? Ja
 - Använder du detta på något sätt i undervisningen? Som underlag för skrivuppgifter, muntliga övningar, etc.
- Känner du till om digitala spel används i undervisningen för andra ämnen på din skola?
 - Om ja, i vilka ämnen?
 - Finns det större anledning att använda spelen i de ämnena än i engelskämnet? I så fall, på vilket sätt?