

# Spildidaktik i fremmedsprogundervisning: En designbaseret tilgang



**Nicolai Schartau Andersen**  
Cand.phil.  
Lektor på Københavns Professionshøjskole  
nisa@kp.dk



**Kirsten Oldenburg Lautau**  
Cand.mag.  
Lektor på Københavns Professionshøjskole  
kila@kp.dk



**Stephanie Kim Löbl**  
ph.d.  
Adjunkt på Københavns Professionshøjskole  
stkl@kp.dk

Mange fremmedsproglærere oplever betydelige udfordringer, når det handler om at motivere elever til at bruge målsproget aktivt i undervisningen. Dette udgør et stort dilemma, da sprog udvikler sig bedst gennem aktiv anvendelse i kommunikation med andre mennesker (Ellis, 2003). Spilaktiviteter i fremmedsprogundervisningen kan skabe undervisnings- og læringsituationer, der motiverer elever til deltagelse og fremmer deres mulighed for at indgå i meningsfulde sproglige forhandlinger i interaktion med deres klassekammerater (Long, 1989). I spilaktiviteten oplever eleverne ideelt set, at sproget både er målet samt midlet til at opnå målet (Bach & Timm, 2003).

Artiklen tager afsæt i vores erfaringer med og teoretiske viden om spilaktiviteter og spildesign. Teoretisk trækker vi på et vidensfelt om generel spildidaktik (Hanghøj, 2019), og samtidig læner vi os op ad en fagdidaktisk ramme om taskpædagogik med et særligt fokus på meningsfulde sproglige forhandlinger, der finder sted i en autentisk kontekst (Ellis, 2003).

Vi ser spil som en læringsressource, der har positivt potentiale for faglig læring. Spil kan skabe nye og anderledes deltagelsesmuligheder, da spillet tilbyder en anden læringssituation som kan mindske sprogangst. Elever kan føle sig mere risikovillige til at deltage aktivt på målsproget (Urrutia León & Vega Cely, 2010). De kan afprøve sproglige hypoteser, erfaringer og viden i nye kontekster, der tilbydes af spillet, hvilket kan afspejles i øget ordforråd og større bevidsthed om sprogfunktioner (Hofmeyer, 2023). Eleverne skal følge spillets regler, løse opgaver og samarbejde om spillets progression, hvilket kræver sproglige handlinger, som finder sted i autentiske rammer, der fører til ægte kommunikation (Bach & Timm, 2003). Dette er nogle centrale argumenter for at bruge spil, og derfor ønsker vi at afsøge potentialet i spilaktiviteter og deres betydning i fremmedsprogsundervisningen i en dansk kontekst. Som en del af denne undersøgende proces har vi haft brug for at finde og udvikle redskaber, der gør det muligt at undersøge spil i fremmedsprog mere systematisk og ud fra faglige kriterier.

På denne baggrund har vi arbejdet med en designmodel for spildidaktik i fremmedsprogsfagene, baseret på en eksisterende designmodel, men videreudviklet ved at tilføje et særligt fokus på meningsfulde sproglige handlinger (se figur 1). Denne model har vi afprøvet med lærerstuderende i fagene engelsk, tysk og fransk i foråret 2023. Med udgangspunkt i modellen har de studerende udviklet og afprøvet spil til grundskoleelever. Det er især resultaterne af de studerendes arbejde med designprocessen, der præsenteres i denne artikel. I det følgende vil vi kort opridse grundene til at arbejde designdidaktisk med spil indenfor vores fagfelt.

## **Hvorfor en designmodel om spil til fremmedsprog?**

Der er tradition for at bruge spil i fremmedsprogsundervisningen, men rent didaktisk har spil ikke haft nogen særlig stærk, selvstændig identitet som undervisningsaktivitet i fremmedsprog. Spil er traditionelt ofte blevet anvendt som variation i undervisningen, som en form for brain-break eller "et 'sjovt' indslag i undervisningen uden at det legende nødvendigvis har noget særligt at gøre direkte med det faglige indhold" (Skovbjerg & Jørgensen 2020/2021: 85). Et generelt dilemma som spildidaktik må forholde sig til, er derfor: hvordan bidrager spil til læring i undervisningen, snarere end at være et afbræk fra den?

At indtænke en designproces til udvikling af spil (se figur 1) kan være et bud på en fagdidaktisk tilgang. Denne tilgang udvider traditionel tænkning om spil i fremmedsprogsfagene fra primært at handle om selve spilhandlingen til at handle om kommunikation og sproglige handlinger både i og rundt om spillet. Målet er at udvikle en didaktik, hvor det at designe spil til at lære fremmedsprog inddrager de lærerstuderende og lærere

som aktive bidragydere. Denne didaktik er også relevant i et elevperspektiv, hvor elever kan inddrages i designprocessen på forskellige niveauer og på den måde reflektere over, hvilke sproglige handlinger der er nødvendige i spilsituationen. De sproglige erfaringer elever gør sig i spilaktiviteten kan bruges i andre kommunikationssituationer, også uden for spilverdenen (Hofmeyer, 2023).

## En model for spiludvikling: 'hack et spil'

Vi har i vores udforskning af en designbaseret tilgang til spildidaktik i fremmedsprogsundervisningen valgt at videreudvikle en model for spiludvikling efter Iversen m.fl. 2019.



Figur 1. 'Hack et spil'. Videreudviklet efter Iversen m.fl. (2019).

Det er vigtigt at understrege, at vores eksperimenter med vilje har taget afsæt i kendte, kommercielle kort- og brætspil, for at gøre designprocessen mere overkommelig for både spiludviklere (studerende og lærere) og spiludøvere (elever), da begge grupper kan trække på deres globale viden om spil og spilleregler. Målet med aktiviteten er at skabe rum for mere kommunikation mellem deltagerne; ikke skabe originale eller unikke spil.

Lærerstuderende fra engelsk, tysk og fransk fik til opgave at undersøge og afprøve spil med henblik på at reflektere over spillets potentialer i sprogundervisningen. Et konkret mål var, at de studerende skulle undersøge

og udvikle sproglig stilladsering til eksisterende spil med udgangspunkt i en designbaseret spildidaktik rettet mod fremmedsprogsundervisningen.

Hvis man ser på faserne i modellen, er det afgørende i første fase at etablere en **designudfordring**. I vores dobbeltdidaktiske ramme har de lærerstuderende undersøgt undervisning i forbindelse med praktik eller skolebesøg, hvor de hurtigt erfarede, at en central udfordring i alle tre fag er at få eleverne til at bruge målsproget aktivt.

Anden fase af modellen er **undersøgelsesfasen**, hvor de studerende undersøger og afprøver spil samt noterer de sproglige handlinger, der finder sted under spillet. Resultaterne fra dette sproglige fokus anvender de studerende bl.a. i fjerde fase, til at udvikle hjælp til sproglig stilladsering før og under spillet. I anden fase undersøger og diskuterer de studerende, hvilke spiltyper og spilaktiviteter der er særligt brugbare i forhold til sproglige handlinger. F.eks. fandt de tyskstuderende hurtigt ud af, at originaludgaven af spillet *Taboo* var for svær for elever. En lignende situation opstod i engelsk, da studerende erfarede, at *Werewolves (The Werewolves of Miller's Hollow)* kan spilles i originaludgaven med elever på mellemtrin og i udskoling, mens udfordringen ligger i at inddrage flere elever i mere aktiv kommunikation i spillet. I fransk oplevede studerende, at *Bingo* kan spilles med elever, men kommunikativt bliver elevernes svar ofte meget korte og kan reduceres til gestik eller simple ja/nej svar.

I tredje fase – **idéudviklingsfasen** - brainstormer de studerende idéer til ændringer. I tysk valgte en gruppe studerende f.eks. at arbejde med syntaks i en ledsætning med udgangspunkt i spillet *What do you meme*, da spillet rent sprogligt handler om at færdiggøre sætninger. En idé til en videreudvikling var at lade elever udarbejde nye svarkort med ledsætninger. En anden gruppe studerende ændrede spillereglerne i *Taboo*, så tabu-ord, der normalt ikke må siges, blev til hjælpeord, der gerne må bruges. Et eksempel fra engelsk var spillet *Spyfall*, hvor der blev udviklet ordkort med gambitter, så elevernes svar på spørgsmål ikke kun bliver enkelte ord eller korte sætninger, men hele sætninger. I fransk satte en gruppe studerende fokus på det semantiske felt 'sport' for at træne elevernes ordforråd og den sproglige struktur "jeg spiller..". Det gjorde de ved at *redesigne Bingo* til et fysisk spil, så eleverne både siger og mimer den sportsgren, der er på deres bingoplade. Dette overførte de efterfølgende til et spil *Twister*. De studerende på tværs af sprogfagene blev opmærksomme på, at det ordforråd, der trænes i spillet, kan udskiftes, så det korresponderer med et ønsket undervisningsindhold. Også i et spil som *Taboo* kan der nemt udvælges eller produceres nye kort målrettet specifikke semantiske felter, der afspejler undervisningens tema.

Vi tilføjer et særligt fremmedsprogsperspektiv med den fjerde fase. I denne fase udvikler spildesigneren hjælp til **sproglig stilladsering** før og under spilhandlingen med udgangspunkt i de sproglige iagttagelser fra undersøgelsesfasen. Det kan f.eks. være aktiviteter eller sproglige handlinger, der introducerer et centralt ordforråd i spillet, især ofte brugte sproglige vendinger og *chunks* (Aguado, 2002), samt ordforråd til de sproglige handlinger der kræves i en spilsituation, f.eks.: *Det er din tur* eller *du skal trække et kort*. Denne fase anser vi som værende vital for at spilaktivitet kan gennemføres, især på begynderniveau, hvilket også er helt i

tråd med en taskbaseret didaktisk tilgang. Introduktion af og arbejde med vigtige udtryk inden spilllets start kan opfattes som før-task arbejde. Denne fase skærper de lærerstuderendes opmærksomhed på vigtigheden af forforståelse og arbejde med sproglig opmærksomhed.

Den femte fase af modellen er vigtig i al designbaseret arbejde: **afprøvning** med de tiltænkte brugere. I vores udgave af denne fase afprøver de studerende deres nye spildesign samt dertilhørende sproglige stilladseringer blandt medstuderende først. Feedbacken fra medstuderende fører til justeringer i både spildesignet og de sproglige stilladseringer, før spillet afprøves med elever. Vores erfaringer i afprøvning med elever viste, at de studerende blev opmærksomme på en række faglige og didaktiske problemstillinger. Didaktisk oplevede de, at et spils regler og struktur kan være med til at fastholde turtagning og dermed skabe deltagelsesmuligheder, så flere elever siger mere og ikke afbrydes eller springes over, hvis regler og hjælpemidler understøtter det. Fagligt og fagdidaktisk erfarede de, at spilsituationen skaber et autentisk og naturligt behov for at gentage de samme sproghandlinger, hvilket kan understøtte elevernes sproglige træning.

Den sjette og sidste fase er **evalueringsfasen**, hvor erfaringer opsamles og evalueres med henblik på den oprindelige udfordring. Skaber spilaktiviteten og den dertilhørende sproglige stilladsering det ønskelige sproglige flow og deltagelse? Bliver eleverne ordentligt forberedt til spilaktiviteten i før-fasen? Evalueringsfasen kan synliggøre nye udfordringer, som de studerende evt. kan videreudvikle på. I vores forløb var det trods grundigt arbejde i fjerde fase særligt den sproglige stilladsering, der kaldte på yderligere justeringer.

## **Perspektiver for videre udvikling: spildesign i skolen?**

Afslutningsvis kan vi opsummere, at de studerende gennem designtænkning bliver inddraget i både didaktiske og sproglige processer omkring spil og spiludvikling. Bevægelsen gennem de forskellige faser kan tydeliggøre sammenhængen mellem sproglig stilladsering og kommunikationen på en ny måde og skærpe fagdidaktiske designfærdigheder. Designtænkning sigter på at give deltagerne medejerskab og samtidig åbne for flere måder at reflektere på. Én ting er at spille et spil, hvilket har sin egen kommunikationsform, mens det at designe spil åbner op for både kommunikation i spillet, men også rundt om spillet (Hanghøj, 2019). En designbaseret spildidaktik synes derfor at præsentere nye muligheder for at give elever sprogmød og deltagelsesmuligheder i sprogundervisningen. Med fokus på designprocessen bliver selve spillet indholdet i undervisningen, mens spil som beskrevet også kan skabe en meningsfuld og autentisk ramme om undervisningens indhold.

Et muligt perspektiv for udvikling kunne være at inkludere elever i designprocessen. Kan elever være med til at udvikle spil, mens de lærer målsproget? Det kan umiddelbart lyde abstrakt, men vores erfaringer fra afprøvningserne viser, at eleverne har en masse kvalificeret input til spiludvikling. Eleverne kan i alle tre sprogfag trække på deres viden om spilmekanik, samt forholde sig til om spilllets rammesætning får dem til at strække deres sprog, og om spilaktiviteten påvirker deres deltagelse i undervisningen. Der er altså et reservoir

af viden, der kan inddrages i en skolekontekst – hvis den didaktiske rammesætning er afklaret, og formålet er tydeligt for eleverne.

## Litteratur

Aguado, K. (2002). *Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb* i: ZfAL, 37/2002 .

Bach, G. & Timm, J. P. (2003). Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. I: Bach, G. & Timm J.P (red.). *Englischunterricht*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Ellis, R. (2003). *Tasked-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Hanghøj, T. (2019). *Digitale spil i undervisningen: Overblik over et broget landskab*, Tidsskriftet Læring & Medier (LOM) nr. 21 –20, 2019. <https://doi.org/10.7146/lom.v12i21.112888>

Hofmeyer, M. (2023). Direct qualitative assessment of language learning outcomes in digital game-based interaction; An exploratory case study. I: Petersen & Jabbari *Digital Games in Language Learning – Case studies and applications*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/97810032400755>

Iversen, O. S. & Dindler, C., Smith, R. C. (2019). *En designtilgang til teknologiforståelse*. Dafolo.

Long, M. H. (1989). *Task, group, and task-group interactions*. University of Hawaii working papers in ESL, 8(2), 1-26.

Skovbjerg, H. M. & Jørgensen, H. H. (2021). *Legekvaliteter. Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen*. Læring og Medier, 24. <https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>

Urrutia León, W., & Vega Cely, E. (2010). *Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills through Games in a Colombian Public School*. Profile Issues in Teachers' Professional Development, 12(1), 11-31. Bogotá, Colombia.