

SPILBASERET LÆRING – SPILBASERET LITERACY? SPROGPRAKSIS OG SPILDYNAMIKKER

LISE DISSING MØLLER, LEKTOR, CAND.MAG., LÆRERUDDANNELSEN ZAHLE, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCC

I denne artikel undersøges spændingsfeltet imellem spilbaseret læring og spilbaseret literacy – spil som sprog i en dynamisk kulturel praksis. Artiklen har derfor et sprogfagligt udgangspunkt og læner sig, med de valg og fravalg det betinger, op ad tanken om medier, i dette tilfælde computerspil, som sprog og skriftpraksis (Hanghøj, 2013)

Artiklen er inspireret af års arbejde med spil i undervisningen på læreruddannelsen og andre læringsarenaer. Artiklen ønsker grundlæggende at pege på det læringspotentiale, der kan være i at arbejde sig frem mod en literacy skabt igennem et arbejde med spil.

Igennem en afdækning af de præmisser, der ligger til grund for, man overhovedet kan beskæftige sig med spil i en didaktisk kontekst, bevæger artiklen sig igennem *spilbaseret læring* i form af *Spil som produkt* mod *spilbaseret læring* i form af *spil som didaktik*. Fokus vil være på hvilke muligheder, spil skaber i undervisningen i forhold til sprogpraksis¹ samt understøttelse og udvikling af literacy, et begreb, som her helt grundlæggende ses som et fremadrettet handlende begreb og som en kompetence, hvis erhvervelse skal understøttes igennem pædagogisk og didaktisk tilrettelæggelse². Artiklen sigter mod at have et blik for, at literacy-begrebet efterhånden har udviklet sig til at været meget rummeligt og dermed til tider også utydeligt tegnet. Derfor vil argumentationen bevæge sig frem imod de nye nuancer og skarpe kontekstbundne afgrænsninger i forhold til literacy-begrebet, som arbejdet med spilbaseret læring kan bringe frem. En literacy aktivt erhvervet, anvendt, modelleret og

medieret i en levende interaktiv spilverden i et samspil af kulturer med et væld af modaliteter – en literacy, som her kaldes *spilbaseret literacy*.

Præmisser i forhold til et pædagogisk og didaktisk arbejde med spil

"...at problemet hverken er spil, læring eller kombinationen af dem, men i stedet for fænomenet leg, der forstyrrer det samspil mellem spil og læring, som forventes at være produktivt i en pædagogisk kontekst" (Jessen, 2008).

De seneste år er begreber som spilbaseret læring, game-based learning, gamification, læringsapps og lærings spil blevet en del af underviseres vokabularium. Langsomt bliver det også synligt, i hvor høj grad disse begreber stiller store krav til de praktiserende professionelle, når de løftes ind i en daglig praksis. Der må stilles spørgsmål såsom:

Hvilke præmisser er der for arbejdet med spil i pædagogiske og didaktiske sammenhænge? Hvilke typologier, systematiseringer og erfaringer kan der skabes? For *hvad* – hvilke spil, *hvorfor* – med hvilke argumentationer og *hvordan* udfolder vi konkret i hverdagen arbejdet med spil? Og ikke mindst med *hvilket* udbytte? Disse spørgsmål ligger til grund for denne artikel.

Jessen peger i sin artikel Lærings spil og leg på den særlige udfordring, der ligger i samspillet mellem spil og læring, en udfordring, der består i leg som forstyrrende element i en pædagogisk kontekst. Det vil sige, at hvis man vil koble spil sammen med læring, må det som første præmis være en forudsætning, at man

har en skole eller institution, hvor der er plads til leg, men også hvor legen anvendes i en reflekteret praksis og til tider kontekstualiseres og således ophører med at være leg for en stund³. Det vil sige et læringsrum, hvor vi didaktisk og pædagogisk bevidst pendler imellem det formelle og det uformelle samt undersøgende og eksperimenterende tænker leg sammen med vores didaktik og pædagogik.

For hvad – hvilke spil, hvorfor – med hvilke argumentationer og hvordan udfolder vi konkret i hverdagen arbejdet med spil? Og ikke mindst med hvilket udbytte? Disse spørgsmål ligger til grund for denne artikel



No games, Photo: Circulating/Creative Commons

Tillige peger citatet på den anden præmis for at koble spil sammen med læring, nemlig forventningen om et udbytte: *det samspil mellem spil og læring, som forventes at være produktivt* – dette vil stille krav til vores institutionelt og kulturelt forankrede måde at tænke udbytte og produkt på og vil kræve, at vi må revurdere vores definitioner og forventninger til samme. Mere herom senere.

Hvis vi er i stand til at acceptere disse præmisser, kan vi tage første skridt ind på domænet spil og læring.

I forhold til typologi og systematisering, som kunne defineres som det næste skridt ind i feltet, vil det, set ud fra denne artikels synspunkt og dens pædagogiske og didaktiske kontekst, være væsentligt på den ene side at skelne imellem en indgang til feltet spilbaseret læring igennem *spil som produkt* – i forhold til at

skulle udvælge og vurdere spil til undervisningen. På den anden side spilbaseret læring igennem *spil som didaktik*, herunder også *gamification* – i forhold til at skulle rammesætte og skabe en didaktisk kontekst om spil i undervisningen. Ydermere skaber disse to tilgange forskellige vinkler på *hvad, hvorfor, hvordan* og med *hvilket udbytte*.

For at komme tættere på *hvordan* og med *hvilket udbytte* må vi se mere på *hvad* og *hvorfor* i forhold til de to tilgange – i denne proces vil der som antydning indledningsvis i særlig grad være fokus på sprogpraksis og literacy.

Spil som produkt, typologi, værdisætninger og vurderingskriterier – udvælgelsen af spil til undervisningen

Ser man på spil som produkt, bliver det meget hurtigt centralt, at spil i den pædagogiske og didaktiske kultur sjældent ses som færdige og bærende løsninger i sig selv. Dette skyldes, dels at det er svært at afgøre, i hvor høj grad spilbaserede læreprocesser rækker ud over det at lære at spille et bestemt spil (Buckingham, 2007), dels at mange spil, og måske i særdeleshed spil designet til læring⁴ ofte anses som værende båret af et behavioristisk læringssyn under den for nogle glit-tede overflade.

I *Folkeskolen.dk* blev læringsspil karakteriseret som "*tæt på ubrugeligt*"⁵ af forsker i digital læring og didaktik på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Jeppe Bundsgaard og Thomas Illum Hansen, leder af videncenteret *Læremiddel.dk*. Der er således et behov for, at vi som undervisere har et skarpt og fagligt stærkt blik på vurdering af spil i optakten til implementering af spil i undervisningen.

Indledningsvis er der behov for at pege på den væsentlige skelnen og værdidiskussion ift. til spændingsfeltet mellem læringsspil⁶ og kommercielle spil, der ikke som udgangspunkt er tænkt og tilrettelagt til læring⁷ og deres forskellige didaktiske potentiale indenfor feltet spilbaseret læring. Der synes at være en positiv værdisætning af kommercielle spil versus en negativ værdisætning af læringsspil. Kurt Squire (Squire, 2006) skelner mellem *exogene spil*, hvor gameplay og kontekst ikke er stærkt forbundne, typisk læringsspil, hvor man f.eks. skal løse en matematisk opgave i rummet – hvorfor? Og *endogene spil*, hvor kontekst og spil er stærkt forbundne, du entrerer med et helt univers og skal løse opgaver, som er relevante og forståelige for netop dig som spiller i spillet.

Denne relation til kontekst i spillet er ifølge Squire af afgørende betydning for de muligheder og de rammer, spillet skaber for elev, viden, læring, instruktion, socialisering, forkundskaber og identitetsdannelse. Jo svagere relationen er mellem spil og kontekst – jo mere eksogent spil – og mest væsentligt des mindre didaktisk potentiale.

Uanset hvordan man forholder sig til denne værdi-diskussion knyttet til spiltypologier og genrer i en hverdag, hvor disse konstant som andre genrer flytter sig og fusionerer, er det indledningsvis ift. til vurderingen af spil væsentligt at være opmærksom på, i hvor høj grad spillet som udgangspunkt formår at skabe sammenhæng imellem kontekst og selve spillet – gameplay – for på den måde at undgå spil reduceret til uninspirerende træningsøvelser, hvad nogle ville kalde – broccoli med chokolade-syndromet – uanset om spillet er tænkt og tilrettelagt fra udviklernes side som læringspil eller ej.

Et bud på en vurderingsoptik

Efter disse indledende overvejelser ville man have et behov for at komme tættere på selve spillets potentiale, her kunne man kunne eksempelvis bruge J.P. Gees meget brede vurderingskriterier, som principielt også kan bruges på tværs af fag:

- *Interaktivitet* – på hvilken måde og i hvilken grad? Hvilken interaktivitet skabes hos spiller og hos gruppen af spillere, hvilket sprog anvendes, hvordan kommunikeres der etc.? Den centrale kerne i spil, hvor spilleren igennem handlinger i spillet har mulighed for at påvirke spillets udvikling og ikke mindst komme til at tilegne sig spillets sprog.
- *Customization* – individuel tilpasning til diverse behov hos spilleren, spillerens relation til avataren, dette har stor betydning for motivation og relation og kan igen kobles til spillers behov for at påvirke spillet.
- *Stærk identitet* – er spillet og spilelementerne stærke og tydelige? Dette er forudsætning for, hvorvidt spilleren kan udvikle scenariekompetence, udvikle rollelege, og at der dermed kan skabes indlevelse.
- *Velordnede problemer* – hvilke muligheder for at overskue og løse opgaver i spillet, hvilken organisation af problemer er der, og hvordan fungerer organisationen for spilleren? Dette er væsentligt for mestringsfølelsen hos spiller.
- *Er spillet bygget op omkring en ekspertisecirkel*

– tænker spillet opgaverne i gameplayet i progression? Er spillet *dybt og fair*? Altså er spillet på overfalden simpelt, men i dybden (længere nede i spillets progression) komplekst – og er i sidste ende fair og undlader at "dumpe" spilleren? Dette er også relateret til *Velordnede problemer* (Gee, 2006).

Dertil kommer, at det i et sprogfag ville være væsentligt at vurdere et spil ud fra de muligheder, det skaber for udvikling af sprogpraksis. Spillene vil uanset genre og typologi være præget af bestemte rammer for sprogpraksis. Dette er selvfølgelig rodfæstet i opgave og interfacemiljøet. Disse rammer kan være mere eller mindre hensigtsmæssige for sprogpraksis. Hvilke grundlæggende muligheder er der for, at spilleren kan kommunikere og interagere sprogligt i spillet igennem flere modaliteter fra f.eks. skriftsprog til billede og lyd? Hvilket repertoire er muligt for sprogbrugeren at benytte sig af? Hvilke muligheder har sprogbrugeren for at identificere autentiske sprogbrugssituationer og f.eks. skabe rollespil og således opbygge en pragmatisk og sociokulturel kommunikationskompetence? Hvilke muligheder har sprogbrugeren for at benytte sig af sin eksisterende sprogbrugsviden om tekster i kontekst – intertekstualitet? etc. At rette vurderingsrammen mod sprogpraksis ville gøre det nemmere at skabe en kobling imellem læringsspillene og de konkrete faglige mål i sprogfagene, således at det kan blive synligt, om det pågældende spil kan bruges til at skabe og understøtte literacy.

”Spil er grundet koblingen til leg, hvis spillet er godt, ideelt til at skabe en immersion, forstået som det at spilleren dykker ned i spillet og glemmer alt omkring sig

Mere målrettede sprog og spilfagligt funderede vurderingskriterier, som her kun fremstår som et anslag, ville gøre, at vi kunne komme tættere på en præcis vurdering af spil. Spil – uanset om der tales om kommercielle spil eller læringspil bør i denne sammenhæng derfor anskues som mere og andet end digitale læremidler og dermed ikke for hurtigt afskrives, fordi mediegenre ikke møder et umiddelbart genkendeligt institutionelt værdisæt rodfæstet i genkendelige optikker.

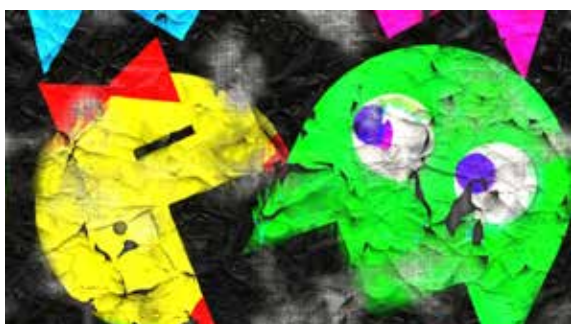
Kontekstualiseringens svære kunst

En anden, mere grundlæggende problematik omkring spil er at behandle dem udelukkende ontologisk, da



spil ligesom læremidler, al den stund vi går tilbage til at betragte dem entydigt som sådan, altid vil skulle kontekstualiseres pædagogisk og didaktisk. Man kan hævde, at spil i højere grad kræver en særlig, gen-nemtænkt kontekstualisering (Henriksen, 2010). Spil er grundet koblingen til leg, hvis spillet er godt, ideelt til at skabe en immersion, forstået som det at spilleren dykker ned i spillet og glemmer alt omkring sig (Jessen, 2008), men kræver, at pædagog eller lærer skaber både formålsforståelse, metarefleksive timeouts og efterfølgende opsamling og organisering af viden. Hvis spillet er effektivt og relevant, vil spilleren ikke afbrydes. Dvs., at der her i praksis og kontekstualisering måske befinder sig en større udfordring, en udfordring, som også er rodfæstet i pædagogens eller underviserens grundlæggende faglighed og positioneringer.

I den forbindelse kan det være væsentligt at forholde sig metarefleksivt til, hvilke roller man som didaktiker indtager undervejs i arbejdet med spil (Hanghøj og Brund, 2011). I hvilken udstrækning kobler disse roller sig til produktet, spillet eller er de selvbestaltede, og er det den rolle, man som didaktiker ønsker at udfylde? Ligeledes kan andre aktører som familie og pædagoger i SFO indtænkes i arbejdet med læringsspillene. Derigennem vil det blive muligt at give læringsspillene nye betydninger i nye sammenhænge på grænsen mellem det formelle og uformelle læringsrum.



Pacman, Photo: Patrick Hoesly/Creative Commons

I det øjeblik man retter blikket mod kontekstualiseringen af spil, bliver det tydeligt, at det at vurdere et spil ift. brug i undervisningen og dermed betragte *spil som produkt* kun er et springbræt, et anslag, eller man kunne sige en del af den didaktiske forberedelse for den egentlige undervisning, hvor spillet *produktet* skal indgå. Man kan ikke nøjes med vurderingsramme og kategoriseringer. For at kunne indkredse den spilbaserede literacy for alvor, må man flytte blikket mod *spil som didaktik*.

Spil som didaktik *Hvordan? De kommercielle spil – lærings-eldorado eller vildnis?*

I forhold til spil som didaktik centrerer dette begreb sig om en didaktik, hvor underviseren i forskellige, fagligt forankrede og relevante kontekster anvender spil som ramme for undervisningen. Dette kan strække sig over flere forskellige aktiviteter, f.eks. at eleverne konstruerer spil, anskuer spil som tekst i genre og med særlige virkemidler, anskuer spil som læsning med særlige simultane læseformer, ser på interaktionsformer mellem spil og spillere og reflekterer over brug af sprog i de forskellige sammenhænge osv. (Gee, 2006; Salen, Torres, Wolozin, Rufo-Tepper & Shapiro, 2011; Bray, 2013). Hvis underviseren med motivation som sigte iscenesætter små indlejrede daglige praksisser igennem spildynamikker, betegnes det i højere grad som gamification (Egenfeldt-Nielsen, Smith og Tosca, 2013) – dvs., der injiceres mindre spilelementer i undervisningen, men undervisningen drejer sig ikke som sådan om spil.

Flytter vi fokus fra *spil som produkt* til *spil som didaktik*, springes de snævre rammer udstukket og fastholdt af læringsspillet, og der skabes helt andre muligheder for sprogpraksis og literacy. Primært fordi *spil som didaktik* nødvendigvis udgår fra didaktikeren selv og derfor er individuelt tænkt, tilrettelagt og tilpasset. Dette betyder selvfølgelig også, at der her er større faglige udfordringer og en reel chance for, at det, som umiddelbart kan opleves som et læringseldorado, kan forvandle sig til et vildnis, hvor målsætninger og faglig forankring slås ud af kurs.

Dette viser sig umiddelbart, da der indledningsvis i det pædagogiske og didaktiske fokus på dette felt er brug for en større synliggørelse af det didaktiske *hvorfor* end i forbindelse med læringsspil. Ved at fokus rettes mod didaktik og spilbaseret læring, får vi mulighed for at vælge frit imellem produkter, computerspil af relevans for den individuelt tilrettede didaktik, heriblandt også i høj grad kommercielle og grænseoverskridende objekter som f.eks. First Person Shooter spil, skydespil, hvor spillets synsvinkel er den skydendes som en jeg-fortæller, eller andre kommercielle spil, som måtte gå imod en gængs skolekulturs værdisæt. Argumenterne for anvendelsen af sådanne spil må nødvendigvis være didaktisk og pædagogisk skarpe. Der er man som didaktiker i høj grad hjulpet i læringsspillene, som er karakteriseret igennem deres specifikke målretning mod en defineret læring, indtænkning af målsætninger etc. og derfor har et indbygget *hvorfor*. Tillige er de i form og indhold i hvert fald på overfladen ofte adapteret til en skolekultur.

Generelt set er det didaktiske *hvorfor* i spilbaseret læring som didaktik dog usædvanligt velbeskrevet indenfor forskningen, (Gee, 2003; 2006; Salen et al., 2011; Bray, 2013⁸). Men der eksisterer stadig et behov for at komme tættere på læringsituationen for at få forankret og konkretiseret dette *hvorfor* i en daglig praksis. *Hvordan* kunne undervisningen se ud – *hvad* undervises der i?

Et bud på en overordnet definition af feltet spilbaseret læring findes hos Hanghøj og Henriksen i begrebet *spilendidaktik*: "*Her kan spilendidaktik forstås som didaktiske refleksioner over forholdet mellem undervisning i forståelsen af spil (som fænomen/indhold) og med spil (som metode), velvidende at disse to tilgange i praksis ofte er overlappende*"⁹. Lettere forsimplet og helt overordnet taler vi således om undervisning *i* og *med* spil.

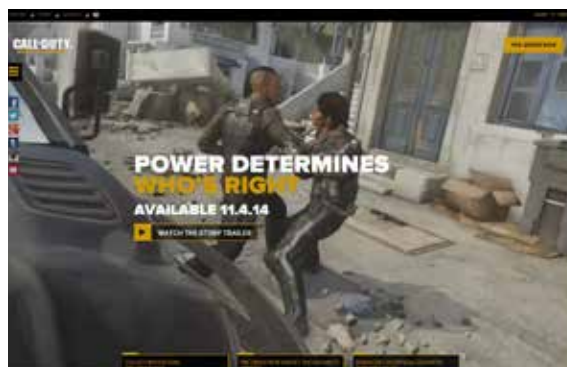
Undervisning i forståelsen af spil

Undervisningen i forståelsen af spil har sit udgangspunkt i opfattelsen af spil som tekst. Tekst skal her forstås i bredeste forstand som en multimodal tekst (Kress, 2003, Bundsgaard og Kühn, 2007), når f.eks. billeder, ikoner, animationer, lyd, video samt layout, links og farver spiller sammen i en tekst, dvs., når teksten i dens sammenhæng udgøres af flere modaliteter. Der er en vægtning af receptive færdigheder, da fokus er på forskellige typer af afkodning. Denne position har igennem en længere periode været gængs for f.eks. folkeskolens danskfags måde at arbejde med spil i undervisningen på, da den således let kan forankres i fagets overordnede målsætninger.

Ud fra denne position kan der tages forskellige veje. En kendt og farbar vej er spil som æstetisk produkt, hvor man afdækker og fortolker virkemidler (Walther, 2011)¹⁰. De spil, der oftest vælges som genstandsfelt i denne sammenhæng, vil være spil, som igennem æstetik og genrer er genkendelige fra skriftsprogs-kulturen, så der kan opstå en didaktisk overførselsværdi. I en sådan analyse kunne man eksempelvis se på det visuelle sprogs brug af modaliteter, narrationens rolle i spillet, karakterernes rolle i spillet, synsvinkler, fortæller etc. Mange større kommercielle spil vil egne sig til en sådan tilgang, da de i høj grad sælges igennem, hvordan de "fortæller" sig selv. I denne position er der fokus på en literacy centreret omkring at afkode – konsumere – og fortolke spillets tegn i flere modaliteter og i relation til og betydning for kontekst, her sprog, det er en skolebaseret literacy fra et formelt læringsrum, der kræver, at man overfører viden fra det literære og mediefaglige felt.

Men andre veje kunne også nævnes, da man kunne hævde, at oven for nævnte position ikke for alvor sætter spils grundlæggende karaktertræk under lup. En undervisning i forståelsen af spil på spil-elementernes præmisser kunne tage udgangspunkt i interaktion – hvilken grad af interaktion er der mellem spiller og spiller, hvilke muligheder er der for interaktion og påvirkning, spildynamikker – hvordan organiserer disse interaktionsmønstre sig spillet igennem, brugerfladedesign – hvordan spiller selve spillets udseende sammen med denne interaktion – og således i højere grad trække på et repertoire hentet fra spildesign samt receptionsanalyse. Det væsentlige ville her være, at eleverne blev opmærksomme på, hvordan de i høj grad i denne mediegenre er afgørende aktører, for at spillet "bliver" til, og at graden og karakteren af interaktivitet er afgørende for, om spillet engagerer dem eller ej. Altså en decideret udbygget viden omkring kernen af mediegenre og spildynamikkens betydning i forhold til afkodning og involvering. Dette kunne evt. sammenlignes med andre mediegenerer og deres interaktionsmønstre. Igen taler vi om afkodning og konsumering af tegn i flere modaliteter, men nu i forhold til konteksten reception og bruger – spillerens reception af spil og viden omkring dette er i centrum, og i denne forbindelse skal der opbygges viden hos eleverne om denne kontekst igennem relevant sprog og begrebsdannelse.

Tillige kunne man anlægge en læsefaglig tilgang, hvordan afkodes spil læsefagligt? Hvilke læseformål, læsestier etc. i forhold til modaliteter ligger der i spillet? Hvilke overførselsværdier kan der være til et felt som faglig læsning i folkeskolens overbygning? Her kan klassiske First Person Shooter spil (herefter FPS) som *Call of Duty*, *Counterstrike*, *Half-life* osv. være særligt interessante, da de er særligt læseteknisk krævende.



Screendump fra Story Trailer, *Call of Duty*



De kræver nemlig, at man læser mange felter på skærmen simultant og samtidig træffer beslutninger og handler i spillet. Igen er det underviseren, der skal koble og omkalibrere de læsetekniske færdigheder udført i spillene til anvendelse i f.eks. faglig læsning med et stærkt fagligt fokus på f.eks. læseteknikker. Her befinder man sig nærmest i en helt genkendelig form for arbejde med literacy ift. afkodning, konsumerung af tegn – et klassisk læseteknik felt. Udfordringen er dog FPS-spillets kontekst og det faktum, at erhvervelsen af literacy i den uformelle læringskontekst skal bruges til handling ind i et fundamentalt andet felt, f.eks. fagteksten, hvor motivation måske kan halte.

Et indblik i en spilgenre som FPS – ligesom lignende generer som gys og kommercielle spil, hvor man som spiller indtager den kriminelle rolle (f.eks. Saints Row og GTA) – fører selvfølgelig også mere værdis-

baserede diskussioner med sig i klassen. Er det ok at dels skabe (afsender) og dels at spille (modtager) et spil, som i sidste ende har et gameplay, der f.eks. handler om at være den mest succesfulde kriminelle eller lejemororder? Man bør i denne forbindelse være opmærksom på, at mange FPS-spil har en aldersbegrænsning, selvom en del børn i udskoling og på mellemtrinnet spiller dem hjemme. En diskussion af værdisæt kunne lede til, at man i undervisningen også kunne anskue spil fra en sociokulturel vinkel som kulturprodukt – og antage særlige kritiske vinkler: Hvilket værdisæt ligger til grund for f.eks. gameplay, karaktertegningen og virkemidlerne i dette spil? Hvem spiller det, hvordan markedsføres det etc.? Spørgsmål stillet med henblik på at udvikle en kommunikationskritisk kompetence. Det væsentlige i denne tilgang er, at man lader eleverne lave deres analyse og refleksion, før man som underviser



positionerer sig ift. spillet, da eleverne ellers blot er tilbøjelige til enten stiltfærdigt at affærdige underviserens positionering eller mime den. I dette arbejde med spil som didaktik er fokus stadig på afkodning, konsumering af tegn – men selektivt målrettet mod evnen til at forholde sig kritisk til disse tegn i klassisk ideologisk forstand.

I undervisningen med spil er fokus på en konkret erhvervet erfaring med spil igennem produktion – det være sig decideret konstruktion og design af spil

Undervisning med spil

I modsætning til *undervisning i forståelsen af spil*, er der i *undervisning med spil* et fokus på produktive færdigheder. I *undervisningen med spil* er fokus på en konkret erhvervet erfaring med spil igennem produktion – det være sig decideret konstruktion og design af spil, mere eller mindre digitaliseret arbejde med spildynamikker (Apperley og Beavis, 2011), herunder f.eks. gamification og arbejde med produktion af paratekster som f.eks. spiltrailers, manualer, walkthroughs¹¹, machinemas¹², fan fiction, spilanmeldelser eller debatindlæg, der eksisterer i forbindelse med spil (Apperley og Beavis, 2011; Hanghøj, 2013). I lighed med *undervisning i forståelsen af spil* har *undervisning med spil* også en vis historik i folkeskolen, men tilgangen er traditionelt set udfordret af konkrete teknologiske problematikker som regulære teknologiske færdigheder hos underviserne, dysfunktionelle netforbindelser,

adgang til designværktøjer etc. Noget tyder dog på, at der er særlig væsentlig læring at hente inden for dette felt. Der er nemlig tale om at producere sprog såvel *spil internt* som *spileksternt*.

Spilinternt produceres der sprog f.eks. i forbindelse med tilegnelse af diverse programmeringssprog, tilrettelæggelse af spildesign, produktion af diverse paratekster etc.. Denne type literacy erhvervet igennem denne produktion må nødvendigvis tage udgangspunkt i elevernes forudgående evne til at afkode spillene, da de konsumerede tegn skal bruges til at skabe retning i produktionen af tegn. Det at eleverne skal handle på baggrund af denne viden, gør, at de udvider og nuancerer deres literacy. Samtidig retter undervisningen sig mod de højeste niveauer i Blooms taksonomi, som at danne *syntese* og *vurdere*, hvilket vil være centralt i et arbejde med udvikling af spil og paratekster: Hvordan virker vores produkter på modtageren, og hvordan kan de styrkes, tydeliggøres, kontekstualiseres etc.? En sådan literacy kan også kobles til begrebet *eleverne som didaktiske designere* introduceret i Sørensen, Levisen og Audons *Skole 2.0* (2010).

Spileksternt kan man tale om, at der opstår en særlig sprogbrug i forbindelse med tilrettelæggelse af arbejdsprocesser, forhandlinger og argumentationer i arbejdsprocessen samt beslutningstagning og konklusioner i arbejdsprocessen. Dette er en mere flydende og måske umiddelbart uformel læring og udvikling af literacy, men den er i høj grad synlig, der er sprog i spil, når man arbejder med spildesign. Eleverne taler og forhandler sig mundtligt igennem mange faser i arbejdsprocessen, og heri ligger der også en særlig evne til at konsumere og producere tegn ift. "*forståelse af relationerne til og betydningen for og af konteksten (personer...)*"³.

Hvilket udbytte? Hvilken sprogpraksis? Hvilken literacy? Opsamling

Denne artikel og dens forsøg på at tegne en skitse af en *spilbaseret literacy* er i høj grad rettet mod tanken om et konkret udbytte. Der ligger derfor i begrebet *spilbaseret literacy* en implikation om, at der findes rige muligheder for sprogpraksis receptivt såvel som produktivt i alle modaliteter og dermed også gunstige muligheder for at opbygge og styrke literacy – i såvel *undervisning i forståelse af spil* som *undervisning med spil*.

I *undervisning i forståelse af spil* er fokus som sagt tydeligst på en sprogpraksis, der er centreret omkring afkodning af tegn i alle modaliteter i

forskellige kontekster og genrer, og som forholder sig kritisk-konstruktivt til dette. Dette kan vendes og drejes ift. den sprogfaglige kontekst, dens genkendelige tilgange og kendte mål. Men der er tillige mulighed for at komme bag den særlige interaktion, der er imellem spiller og spil og med udgangspunkt i en reception af spillet og en kortlægning af, hvorledes en spiller f.eks. præger spillets handlingsgang og gameplay. Her vil man kunne erhverve sig væsentlig information om spildynamikker til en brobygning til *undervisning med spil*, hvis man ønsker at løfte didaktikken over mod dette felt. Ligeledes vil spillerne blive bevidste om, hvilke dynamikker de "udsættes" for i spilprocessen, dvs., at den kritisk-konstruktive viden ikke bare er værdibaseret og indholds fokuseret, men også går bagom computerspil som medie og ser på deres mekanismer.

Der er forsket en del i spilculturer og samfund samt det sprog, der karakteriserer dem, så mulighederne og behovet for at trække sprogdidaktisk på paralleller imellem formel og uformel læring i spilculturer er til stede

I *undervisning med spil* flyttes fokus mod en sprogpraksis, der fortrinsvis ytrer sig i produktion af tegn i alle modaliteter. I forbindelse med design af spil og arbejde med paratekster føler didaktikeren sig skolekulturelt selvfølgelig mest hjemme og kan i faglige sammenhænge bedst hente belæg for arbejdet, da disse aktiviteter trækker på viden fra et genkendeligt skriftsprogligt felt. Men man må som didaktiker også forholde sig til, at der kan ligge et særligt spilinternt sprog i forbindelse med programmering, som man som skolekultur burde interessere sig mere for. For det første fordi vi har en masse eksisterende viden omkring sprogtilegnelse, som kunne være interessant at flytte ind i et programmeringsfelt, da programmering essentielt set er et sprog. For det andet fordi dette burde inkluderes i curriculum ligesom andre sproglige repertoarer, eleverne forventes at erhverve sig igennem deres skolegang (Rostgaard, 2013), hvis man tager i betragtning, hvor væsentligt arbejde med innovation tegner til at blive i såvel læreruddannelse som folkeskole, og i hvilken udstrækning spil og spilprogrammering knytter sig til dette. Der findes allerede nu adskillige anvendelige redskaber i flere forskellige faglige kontekster¹⁴, men her halter Danmark lidt efter lande som England, Estland og USA.

Også i forhold til den *spileksterne* kommunikation i undervisning *med spil* mangler der fokus i den nuværende praksis, muligvis fordi denne sprogpraksis knytter sig til mundtlighedsområdet der med sin karakteristiske flygtighed kræver store didaktiske knæbøjninger og pragmatisk færdighed at få fastholdt og anvendt i undervisningen. Der er forsket en del i spilkulturer og samfund samt det sprog, der karakteriserer dem (Steinkuehler og Oh, 2012; Black og Reich, 2012), så mulighederne og behovet for at trække sprogdidaktisk på paralleller imellem formel og uformel læring i spilkulturer er til stede.

Fra spilbaseret læring til spilbaseret literacy?

Man kunne beskyldte denne artikel for at se literacy alle vegne og det med rette, men i den forstand er artiklens tese også, at vi bliver nødt til at se literacybegrebet med så stort et vidvinkelperspektiv som muligt, hvis vi vil udnytte computerspils fulde didaktiske og pædagogiske potentiale – også om end det for nogle betyder en udvanding af begrebet.

Faktum er, at eleverne dagligt udsættes for andre hurtigere og interaktive medieprodukter end for bare 10 år siden. Nogle forskere taler ligefrem om en *game generation* (Prensky, 2001). Læringsrummet bevæger sig, uanset hvilke holdninger skolekulturen måtte have mod et paradigmeskift afstedkommet af netværkssamfundet (Bay, 2013). Så elevernes krav til de objekter der anvendes i læringskonkteksten, ændrer sig selvfølgelig også. Spil rummer stor kraft i *interest-driven learning*¹⁵. Hvis man som udgangspunkt har en idé om, at det at udvikle en (new) literacy består af en synergieffekt imellem literacy i uformelle læringsrum, *social literacy* (Pahl og Rowsell, 2005) og læring i formelle læringsrum, *academic literacy* (Gibbons, 2009) – er computerspil, brugt med didaktisk og pædagogisk omtanke et formidabelt redskab. Spil anvendes i begge kontekster, og som beskrevet i ovenstående rummer spil et potentiale for udvikling af såvel receptive som produktive mundtlige og skriftlige sprogpraksisser i alle modaliteter.

Der er således set igennem artiklens perspektiv klangbund for, at man i stedet for en bred betegnelse som spilbaseret læring præciserer begrebsdannelsen i forhold til konteksten og i denne forbindelse lander på en mere snæver begrebsdannelse som spilbaseret literacy. Indledningsvis i forskningen har der været brug for en betegnelse som spilbaseret læring for at synliggøre, at der overhovedet var tale om læring i forbindelse

med computerspil, men nu hvor computerspillene er ved at finde vej ind i læringsrummet, har man behov for at spørge: Hvilken læring, hvilken sprogpraksis, hvilken literacy? Dermed får man også en chance for at få synliggjort et konkret læringsudbytte i forhold til sprogpraksis i sprogfagene. At undervisere så må blive skarpere til at udvikle og udvælge de relevante optikker til at se og fastholde dette læringsudbytte med, samt til tider revurdere definitionen af udbytte som skolekultur, følger med. Ligesom man må blive modigere til at se sprogpraksis uden for kendt faglig grund, som f.eks. programmeringssprog og udvikling af pragmatisk kompetence igennem spilkonstruktion – så må man på fagligt forsvarlig, men samtidig forandringsparat vis nærme sig et målrettet arbejde med *spilbaseret literacy* i sprogundervisningen.

Litteraturliste

Apperley, T., og Beavis, C. (2011). Literacy into action: digital games as action and text in the English and literacy. *Pedagogies: An International Journal* nr. 6, vol. 2.

Bay, M. (2013). *Det decentrale klasseværelse i Netværksskolen. I: Garde-Tschertok, D., og Gottlieb, A.* Akademisk Forlag.

Black, R. W., og Reich, S. M. (2012). *Culture and Community in a Virtual World for Young Children. I: Steinkuehler, C., Squire, K., & Barab, S., Games Learning and Society. Learning and Meaning in the Digital Age.* Cambridge University Press.

Bray, O. (2013), *Playful Learning – Computergames in Education.* Microsoft Education e-book pub.

Buckingham, D.. (2007). *Beyond technology. Childrens' learning in the age of digital culture.* Cambridge Polity Press.

Bundsgaard, J. literacydefinition fra: <http://www.jeppe.bundsgaard.net/foredrag/undervisning/efte-rar2005/tomtost/literacy/>

Bundsgaard, J., & Kühn, L. (2007). *Danskfagets it-didaktik.* Gyldendal. (Seminarieerien)

Dalsgaard, H., og Andersen, T. N. (2004). *Edutainment – læring med computerspil.* Systime Academic.

Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J. H., og Tosca, S. P. (2013). *Understanding video games – The essential Introduction* Second edition. Routledge.

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have To Teach Us About Learning And Literacy*. New York: Palgrave-McMillan.

Gee, J. P. (2006). *Are Videogames Good for Learning?* Keynote ITU.

Gibbons, P. (2009). *Literacy in the Middle Years in English Learners, Academic Literacy and Thinking*. Heinemann.

Hanghøj, T., og Brund, E. C. (2011). Teacher Roles and Positionings in Relation to Educational Games i *Serious games. I: Education – a Global perspective*. Aarhus University Press.

Hanghøj, T., & Henriksen, T. D. (2011). På vej mod en spildidaktik. Refleksioner over at undervise om og med spil. *Cursiv*, nr. 8.

Hanghøj, T. (2013). *It og medier som didaktiske grænse-objekter i danskfaget – med computerspil som eksempel*. *Cursiv* Nr. 12, 103-116.

Henriksen, T. D. (2010). *A litt le More Conversation, a litt le Less Action, please*. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing

Sørensen, B. H., Audon, L., og Levinsen, K. T. (2010). *Skole 2.0*, Klim.

Jessen, C. (2008). Læringsspil og leg. I: Andreasen, L. B. m.fl., *Digitale medier og didaktisk design*. DPU's forlag.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.

Rostgaard, A. (2013). *Mandag Morgen* 5 april 2013 *Dansk taberkurs: Folkeskolen svigter børns IT-kreativitet*.

Salen, K., Torres, R., Wolozin, L., Rufo-Tepper, R., og Shapiro, A. (2011). *Quest to learn. Developing the School for Digital Kids*. MacArthur Foundation Pub.

Steinkuehler, C., og Oh, Y. (2012). Apprenticeship ind Massively Multiplayer Online Games. I: Steinkuehler, C., Squire, K., & Barab, S., *Games Learning and Society. Learning and Meaning in the Digital Age*. Cambridge University Press.

Squire, K. (2006). *From Content to Context: Video-*

games as Designed Experience. Educational Researcher, Vol. 35, No. 8 Nov.

Pahl, K., og Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education*, sec. ed. Sage Publications Ltd.

Prensky, M. (2001). *Digital Game-based Learning* Paragon. House edition 2007.

Voigt, C., og Swatman, P. (2003). *Learning to learn – HCI methods for personalized eLearning. Human-computer interaction Theory and practice*. Routledge.

Walther, B. K., (2011). Computerspil og mediekonvergens. I: Asmussen, J. (red.), *Digitalt dansk. Mediedidaktik 2.0*. Academica.

Links til spil nævnt i artiklen og fodnoterne:

- <https://www.matematikfessor.dk/#>
- <http://www.mingoville.com/?lang=da>
- <http://www.globalconflicts.eu/?locale=da>
- <http://playinghistory.eu/front>
- <http://www.rockstargames.com/grandtheftauto>
- <http://playdead.com/>
- <https://minecraft.net/>
- <http://www.callofduty.com/advancedwarfare>
- <http://blog.counter-strike.net/>
- <http://www.valvesoftware.com/games/hl2.html>



- 1 Dette begreb er en omskrivning og dermed udvidelse af begrebet skriftsprogpraksis, dvs., at sprogpraksis dækker over at praktisere sprog igennem en bred vifte af modaliteter, ikke kun skrift, og læner sig op ad begrebet *new literacies* (Gee, 2003).
- 2 Definition af begrebet literacy hentet fra Jeppe Bundsgaard *En generel definition af begrebet kunne lyde: Literacy er kompetencen til at kunne konsumere og producere tegn i forskellige modaliteter, medier og genrer med forståelse af relationerne til og betydningen for og af konteksten (personer, objekter, modsætninger, teknologier osv.), samt evne til at forholde sig kritisk hertil og til at handle på baggrund heraf.*
- 3 En anden væsentlig position i forskningen omkring leg og læring, som dog ikke udforskes i denne artikel, vil være mere stringent at se selve legen, altså selve spillet som læringen. I nærværende artikel betragtes legen, spillet, altså som en bestanddel i en didaktisk kontekst, om end den høj grad er et omdrejningspunkt.
- 4 Læringsspil og dermed spil som produkt er i skrivende stund



stadig den mest gængse brug af spil i en didaktisk kontekst, om end de nu er ved at få solid konkurrence af de kommercielle spil i en didaktiseret kontekst.

- 5 <http://www.folkeskolen.dk/518129/eksperter-populaere-laeringsspil-er-taet-paa-ubrugelige>
- 6 I forlængelse heraf kan læringsspil defineres som spil designet til et læringsformål i kommercielle sammenhænge (Egenfeldt-Nielsen, Smith og Tosca, 2013), fra f.eks. spilbaserede træningsøvelser til læsning, matematik og sprogindlæring i mere eller mindre gennemtænkte rammesætninger eksempelvis Matematik Fessor og Mingoville til de mindre skolebørn til mere komplekse spil for de større skolebørn som Global Conflict og Playing History.
- 7 Kommercielle spil defineres her som specielt designede interaktive oplevelser udviklet bredt med et stærkt blik markedsinteresse (Squire, 2012). Spillerne dækker utallige genrer – hvor man kan møde så forskellige produkter som kontroversielle spillkulturbærende spil som GTA over enigmatiske æstetiske spil som Limbo til avancerede åbne konstruktionsspil som det allestedsnærværende Minecraft.
- 8 Bray, p. 6: "*Games are a form of play. That gives us intensity and involvement. Games are a form of fun. That gives us enjoyment*

and pleasure. Games have rules. That gives us structure. Games have goals. That give us motivation. Games have problem solving. That sparks our creativity. Games have story. That gives us emotion. Games have interaction. That gives us social groups. Games have outcomes and feedback. That gives us learning."

- 9 Hanghøj og Henriksen (2011), p. 107 midt.
- 10 Denne tænkning ligger også bag læremiddel.dks placering af computerspil i afsnittet *semantisk læremiddel III Æstetiske tekster*.
- 11 En kompleks og deltaljeret guide til gennemførelse af et computerspil, som kan udfærdiges i en kombination af modaliteter.
- 12 Et videonarrativ, som remedierer scener optaget i computerspillet og ofte i deciderede online verdner som f.eks. World of Warcraft.
- 13 <http://www.jeppe.bundsgaard.net/foredrag/undervisning/efte-raar2005/tomtos/literacy/>
- 14 Til de mindre elever og mellemtrinnet: Scratch, Hopscotch, Storytelling Alice, Hackasaurus og Thimble fra Mozillalabs – men også det nye dansk initiativ Coding pirates – og til de større elever f.eks. Kudo gamelab, Star logo TNG, Hour of Code og Hakitsu .
- 15 <http://educatorinnovator.org/reading-writing-gaming/>