

“Hun har fucking ADHD! / Ligesom os!”: Unges legende samtaler i esportsundervisningen på stu

Thorkild Hanghøj, Aalborg Universitet 

Erik Ottar Jensen, Aalborg Universitet 

Emma Svendsen, Aalborg Universitet 

Peter Bukovica Gundersen, Professionshøjskolen Absalon 

Jacob Davidsen, Aalborg Universitet 

Abstract

Der er stigende udfordringer med at inkludere unge med særlige behov i uddannelsessystemet. Samtidig har faciliteret gaming i pædagogiske kontekster mulighed for at styrke deltagernes sociale relationer og følelse af fællesskab. Denne artikel undersøger, hvordan unges legende samtaler i esportsundervisning på stu kan åbne for at udforske identitet og sociale relationer for stu-elever med særlige behov. Artiklen bygger på analyser af videoobservationer fra to forskellige stu'er. Det første eksempel viser, hvordan stu-elever får mulighed for at lege med deres status og fairness som spillere gennem venskabeligt drilleri med underviseren. Det andet eksempel zoomer ind på elevernes leg med sproglige ressourcer i form af kraftudtryk og sang samt deres identifikation med spilkarakteren Jinx og spillernes ADHD-diagnoser, der er med til at skabe resonans blandt spillerne. Analysen viser dermed, hvordan faciliteret gaming på stu kan åbne for, at unge med særlige behov kan få mulighed for at lege med jeg-positioner og sociale rammer for deltagelse, som kan styrke deres relationer og oplevelse af samhørighed.

Engelsk abstract

There are growing challenges in including young people with special needs in the Danish education system. At the same time, facilitated gaming in educational contexts can strengthen participants' social relations and sense of community. In this article, we look closely at how playful talk in esports education can open for exploration of identity and social relations for special needs students at stu (specially arranged youth education). The article is based on analysis of video observations from two different stu's. The first example shows how the students are given the opportunity to play with their status and fairness as players through friendly teasing with the teacher. The second example zooms in on students' play with linguistic resources such as swear words and singing as well as identification with the game character Jinx and the players' ADHD diagnoses that help create resonance among the students. The analysis shows how facilitated gaming can provide youth with special needs with possibilities to play with I-positions and social framings for participation that can strengthen their relations and sense of togetherness.

Baggrund

Uddannelsessystemet har væsentlige udfordringer med at inkludere børn og unge med særlige behov. Disse udfordringer skal ses i lyset af et voksende antal børn og unge, der diagnosticeres med ADHD og autisme, samt et stigende antal børn og unge, der oplever skolevægring (Knage & Kousholt, 2023). Gaming udgør en central fritidsinteresse for børn og unge (Medierådet for Børn og Unge et al., 2023), som ofte er endnu større blandt neurodivergente (Mazurek et al., 2015). Flere studier har påpeget, at der kan være negative følger af gaming, såsom uhensigtsmæssigt pengeforbrug (fx i form af gambling gennem "loot boxes"), usunde døgnrytmer eller hård tone ("toxicity") i online gamingfællesskaber (Faraz et al., 2022; Nexø, 2024). Samtidig har gaming blandt et stort potentiale for udviklingen af venskaber mellem børn og unge, som deler gaminginteresser gennem online multiplayer spil (Eklund & Roman, 2017). Dette gælder i endnu større grad for unge med autisme (Sundberg, 2018). Derudover viser forskning, at gaming kan bidrage til at udvikle sociale og emotionelle kompetencer for børn og unge i form af samarbejde, kommunikation, empati, perspektivtagning og selvregulering af følelser (Farber, 2021). Det gør sig også gældende for børn og unge med særlige behov (Durkin et al., 2013).

I denne artikel sætter vi fokus på *faciliteret gaming* som pædagogisk tilgang til at støtte social inklusion af børn og unge med særlige behov. I modsætning til når børn og unge spiller på egen hånd i deres fritid, involverer faciliteret gaming målrettede pædagogiske forløb med spilaktiviteter, som faciliteres af fagprofessionelle (fx pædagoger eller undervisere) ud fra bestemte faglige og pædagogiske mål. Faciliteret gaming praktiseres i flere domæner – fx i grundskolen, på specialskoler, i esportforeninger, i retspsykiatrien, på ungeherberger eller i fritidsklubber. Samtidig er det centralt, at faciliteret gaming foregår i *hybride læringsrum*, dvs. både foregår digitalt på spillernes skærme og i et fælles fysisk rum (Gil et al., 2022). Det hybride rum skaber gode muligheder for, at deltagerne kan udvikle stærkere relationer og give respons gennem ansigt-til-ansigt kommunikation end ved gamingaktiviteter, der kun faciliteres online. Som eksempler på faciliteret gaming i dansk sammenhæng kan nævnes studier i brugen af multiplayer spillet *Torchlight II* til at fremme faglig og social inklusion i skolen for 3.-6. klasse elever (Hanghøj et al., 2021), støtte af unges trivsel og fællesskaber i klubber gennem gamingaktiviteter (Nørup & Jacobsen, 2024), som samtaleramme til at skabe bedre relationer mellem patient og behandler i retspsykiatrien (Terkildsen et al., 2022) eller til at støtte social inklusion af unge på stu gennem esportsundervisning (Hanghøj et al., 2025).

Mere specifikt anlægger vi her et *dialogisk og socialt inkluderende perspektiv* på faciliteret gaming på stu (særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse), som er et treårigt tilbud til unge (16-25 år), der ikke er i stand til at gennemføre en almindelig ungdomsuddannelse – heller ikke med særlig pædagogisk støtte. En stor del af de unge på stu har psykiske udfordringer fx i form af

indlæringsvanskeligheder, autisme, ADHD eller angst, ofte i kombineret form (Undervisningsministeriet, 2017). Derudover har mange af de unge haft en svær skoletid før stu'en, der ofte har involveret længerevarende skolefravær. I denne artikel anlægger vi et dialogisk perspektiv og stiller spørgsmålet: Hvordan kan legende samtaler i esportsundervisningen på stu åbne for stu-elevs deltagelsesmuligheder gennem at udforske deres identitet og sociale relationer? Dermed ønsker vi også at bidrage til at udforske de legende og dialogiske aspekter af spil i undervisningen. Aspekter der ofte er fraværende i forskningen i spil og læring (Arnseth et al., 2018; Nolan & McBride, 2014). Vores empiriske fokus udspringer af analyser af indsamlet videodata fra det igangværende forskningsprojekt "Esport som læringsrum og brobygger for udsatte unge på stu" (2023-2027), der er støttet af Velux Fonden, og som gennemføres i samarbejde med forskere fra Aalborg Universitet og Professionshøjskolen Absalon samt undervisere, elever og ledere fra tre stu'er.

Esportsundervisning på stu

For at en ung kan blive optaget på en stu kræver det kommunal visitation, der dokumenterer den unges udfordringer, støttebehov og interesser. Formålet med stu'en er at tilbyde en individuelt tilrettelagt uddannelse, der fokuserer på at udvikle de unges personlige, sociale og faglige kompetencer i et støttende miljø (stu-loven, 2023). På den måde skal de unge forberedes på et selvstændigt og aktivt voksenliv, der involverer praktik i virksomheder og institutioner, samt træning i almindelig daglig livsførelse. De unge som går på stu er præget af en bred vifte af forskellige psykiske udfordringer og problematiske skoleforløb, som gør, at det langt fra er en selvfølge for dem at kunne møde op til og deltage i undervisningen på stu (Undervisningsministeriet, 2017). Som en del af undervisningen på stu indgår der også psykoedukation, hvor de unge kan udvikle selvforståelse gennem kendskab til egne diagnoser (især ADHD og autisme) eller psykiske lidelser (fx angst og depression), og hvordan de kan håndtere dem.

Stu'erne udbyder en række forskellige linjer, der forsøger at spejle de unges interesser, fx i form af ridning, musik, håndværk eller softwareudvikling. I denne artikel ser vi specifikt nærmere på, hvordan unge deltager i esportslinjer på stu. Esportsundervisning på stu er organiseret ud fra forskellige pædagogiske antagelser og principper, men ofte er der et stærkt fokus på holdbase-rede multiplayer-spil, der kan skabe trykke og strukturerede rammer for den enkelte og fællesskabet. Det åbner muligheder for, at den enkelte ung kan opleve sig som en del af et hold med en bestemt rolle, der skal agere i gensidig afhængighed med andre spillere ud fra fælles mål i spillet. På stu'erne i vores projekt er der derfor indrettet gamerrum, der giver de unge mulighed for at spille sammen som hold.



Figur 1: Eksempel på gamerrum på en stu.

I gamerrummene er der gamer-pc'er, headsets og gamerstole, som er anbragt i bordopstillinger, der lægger op til, at eleverne kan spille sammen i hold – typisk med fem spillere på hvert hold, enten mod andre på esportslinjen eller mod hold, som de møder online. På den måde skal deltagerne ikke kun orientere sig mod en underviser ved en tavle, men i højere grad søge at skabe en fælles orientering på et hold mellem spillerne.

Derudover arbejder alle underviserne på de tre stu'er med pædagogiske aktiviteter både før, under og efter spilsessionerne. Forud for gamingaktiviteterne er det ofte korte oplæg, der rammesætter dagens fokus. Selve spilaktiviteterne kan veksle mellem at øve sig på træningsbaner til mere seriøse kampe mod andre hold, hvor man kan stige eller falde i rang. Efter en spilsession samles der op, hvor underviserne og eleverne sammen evaluerer spillets forløb. På den måde er der tale om faciliteret gaming i pædagogiske rammer som skal understøtte målgruppens særlige behov – og ikke "bare" gaming, som når de unge spiller derhjemme på egen hånd.

Der er samtidig også variationer i esportsundervisningen på tværs af de tre stu'er, idet underviserne anvender forskellige spil – som regel enten *League of Legends (LoL)* eller *Counter-Strike 2 (CS2)* – der afspejler forskellige præferencer og spilkompetencer hos både underviserne og stu-eleverne. Derudover har de tre stu'er forskellige skemastrukturer, hvor esports kan

kombineres med andre fag som fx engelsk, mediefag eller fitness. I denne artikel vil vi primært fokusere på, hvordan eleverne deltager i konkrete gamingaktiviteter i esportsundervisningen.

For en ikke-gamer kan esportsundervisning med CS2 eller *LoL* virke som en relativ snæver og specialiseret måde at være sammen på, der kan være vanskelig at relatere til andre domæner uden for spillet. Samtidig har spilrammen en række fordele som specialpædagogisk ramme, idet den skaber en veldefineret og tryk struktur med relativt faste roller, som er genkendelige for deltagerne på esportlinjerne, der alle har gamer interesser, som de også dyrker uden for stu'en. Derudover åbner spillenes kompleksitet for mange forskellige måder at deltage på, alt afhængig af de unges ekspertise i spillene. Fx er der stor forskel på at være nybegynder ("noob") i et spil, hvor man skal lære basale spilmekanikker i form af navigation og kampfærdigheder, til den krævende rolle som team leader, hvor man skal have det nødvendige overblik ("game sense") til at kunne planlægge, kommunikere, forudse modstanderens handlinger og lynhurtigt kunne justere på holdets taktikker undervejs i spillet.

Dermed ikke sagt at esportsundervisning på de stu'er vi har fulgt altid forløber planmæssigt. Som nævnt har de unge mange psykiske udfordringer og ofte problematiske skoleforløb forud for stu, som gør, at deres motivation for at deltage i undervisningsaktiviteter kan være meget lav. Det sker jævnligt, at de unge bliver ringet op om morgenen og spurgt, om de er på vej til stu'en, fordi de skulle være mødt ind. Andre unge deltager med skiftende engagement, og der kan være hele lektioner, hvor en ung enten spiller alene eller blot slapper af. Af og til bliver det at spille computerspil også for meget for de unge, der måske skal ud at have lidt luft eller have en personlig snak med en af underviserne om noget, der ikke har med esport at gøre.

Et dialogisk perspektiv på esportsundervisning

Forskningen i spil og læring er domineret af relativt instrumentelle forståelser af spil som læringsteknologier, hvor sigtet er at måle spils effektivitet i forhold til andre redskaber eller undervisningsmetoder (Aguilera & de Roock, 2022). I kontrast hertil forskes der også i brugen af spil i undervisningen ud fra et *dialogisk perspektiv* (Arnseth et al., 2018; Rusk et al., 2020).

Det meste forskning i dialogisk undervisning er foretaget i klasserum i grundskolen ud fra et ønske om at undersøge, hvordan eleverne gennem dialog med underviseren eller med hinanden kan opnå faglig læring (Wegerif, 2020). Tilsvarende er der også positive resultater med at anvende dialogiske undervisningstilgange til at styrke læringsudbyttet for børn og unge med særlige behov, fx skoleelever med autisme (Erickson et al., 2021). Det dialogiske perspektiv, som vi anlægger her, undersøger ikke stu-elevers faglige udbytte, men i stedet hvordan deres legende praksisser og jeg-positioner i esportsundervisningen kan åbne for nye måder, hvorpå

de unge kan skabe relationer og deltage (Hermans, 2013). Ifølge Hermans udgør en jeg-position en af del-identitet hos et menneske, som kan komme til udtryk gennem forskellige stemmer. Som deltager på en stu-esportlinje kan en ung fx indtage jeg-positioner og udtrykke sig som social gamer, der primært deltager for at være med i et fællesskab, eller som seriøs spiller, der fx agerer som team leader og tager ansvar for holdet (Jensen et al., 2024). Vores brede dialogiske fokus på social deltagelse ligger helt i tråd med stu'ernes overordnede formål, som ikke kun handler om at udvikle skolefaglige og erhvervsrettede kompetencer, men i høj grad også om at styrke elevernes sociale og personlige kompetencer, der skal hjælpe dem videre i deres voksenliv (stu-loven, 2023).

Helt konkret zoomer vores dialogiske perspektiv ind på, hvordan unges *legende samtaler* på stu kan bidrage til at åbne for at udforske sociale relationer, jeg-positioner og identitet som en del af esportsundervisningen. Legende samtaler ("playful talk") kan defineres som verbal interaktion, der inkluderer humor, jokes, drilleri, sang og ordleg (Lytra, 2007). I en skolekontekst kan elevers legende samtaler være irrelevante for undervisningens formål (fx i form af pjat eller distraktion), men de kan også bidrage til at lære på nye og overraskende måder, fx gennem kreativt sprogbrug, hvor elever sammen opfinder nye metaforer til at ræsonnere og udforske problemer med (Wegerif, 2005). Wegerif beskriver også denne proces som en form for *resonans*, hvor elever bygger videre på hinandens idéer og metaforer ved sprogligt at sætte deres egne legende aftryk og samtidig indikere en gensidig orientering. Elevers legende samtaler kan også indgå som del af en gensidig positionering i et gruppearbejde, der fx kan bidrage til, at deltagerne får forhandlet deres roller og skabt et fælles fagligt fokus (Sullivan & Wilson, 2015).

Et centralt aspekt ved legende samtaler i en skolekontekst er, at de kan bruges til at udtrykke og forme elevers *identitet* (Lytra, 2007). Legende samtaler kan danne afsæt for verbale performances, hvor elever udtrykker skiftende aspekter af deres identitet ved at vise bestemte sider af sig selv frem gennem at indtage forskellige jeg-positioner i forhold til skolens sociale normer og rammesætninger. Identitet skal her forstås som en social konstruktion, som deltagerne i en given social kontekst sammen er med til både at skabe og opretholde. Selvom det enkelte individ har mulighed for at forme sin egen identitet, sker identitetsdannelse altid i en social og kulturel kontekst med bestemte sociale normer. I forlængelse heraf fremhæver Sullivan og Wilson (2015), at legende samtaler blandt elever kan skabe *overgange* i forhold til at udforske og forhandle deltagerne identiteter. Legende samtaler kan således åbne for et fælles forestillet rum, hvor man ikke længere primært deltager i undervisningen som en institutionelt defineret "elev", men gennem imaginære roller eller jeg-positioner, som deltagerne i højere grad selv definerer. Som vi vil vise senere, gør det sig også gældende for stu-elever i esportsundervisningen.

Set ud fra et dialogisk perspektiv kommer stu-elevenes identitet og legende samtaler til udtryk i esportsundervisningen ved, at de indtager forskellige jeg-positioner og udtrykker sig gennem forskellige *stemmer*. Det dialogiske begreb ”stemme” henviser til et bestemt syn på verden, som kan komme til udtryk i bestemte situationer (Bakhtin, 1981). Linell definerer stemme som “an expressed opinion, view or perspective, something that the person would typically say and presumably (at least at some level of intention) stand for” (Linell, 2009, p. 116). Med inspiration fra Bakhtin (1981) beskriver Wegerif (2006), hvordan dialogisk betydning opstår “when different perspectives are brought together in a way that allows them to ‘inter-animate’ or ‘inter-illuminate’ each other” (p. 146). I et dialogisk perspektiv er betydning derfor ikke isoleret til én stemme eller ét perspektiv, men opstår i de måder hvorpå flere stemmer belyser hinanden. Legende samtaler kan også være dobbeltstemmige, hvor skoleelever taler med flere stemmer på én gang – fx ved at imitere eller lave parodier på andre (Bakhtin, 1981; Hanghøj, 2008). Gennem deltagelse i legende samtaler kan elever således markere flere forskellige identiteter – herunder både situerede, relationelle og personlige identiteter (Waring, 2012). På den måde kan legende samtale synliggøre og ændre på deltagerens opfattelse af den fælles sociale rammesætning (framing) for interaktion i forhold til, hvordan deltagerne oplever bestemte situationer (Goffman, 1974).

Vores forståelse af stu-elevenes dialogiske jeg-positioner og legepraksisser er imidlertid ikke kun afgrænset til deltagerens sprogbrug, men involverer også de kropslige, fysiske og teknologiske aspekter af esportsundervisningen. Gamingaktiviteterne på stu foregår i fælles fysiske esports rum som skaber en særlig dialogisk kontekst, hvor der kan foregå kommunikation mellem deltagerne via mange forskellige kanaler (face to face, skriftlig chat i spillet eller voice chat via headset). Det skaber en anden kommunikationssituation end i et traditionelt klasserum, idet deltagerne ikke bare orienterer sig mod hinanden i det fysiske rum (“in-room”), men også mod hinanden inde i spillet (“in-game”) eller mod fænomener i deres liv udenfor spilsituationen (“in-world”) (Stevens et al., 2008). På den måde kan deltagerne lynhurtigt skifte opmærksomhed mellem mange forskellige framings i og udenfor spillet (Goffman, 1974; Hanghøj, 2008), som involverer skiftende sociale normer og måder at opleve konkrete situationer, når de kommunikerer og relaterer sig til hinanden. Fx kan stu-elever i esportsundervisningen veksle mellem forskellige framings, hvor de agerer som individuelle spillere, som medlemmer af et fælles team i spillet eller som stu-elever på en esportslinje, der skal lære at samarbejde og kommunikere med andre.

Stu-elevenes spilinteraktion kan derfor ikke forstås gennem en skarp skelnen mellem det, der sker på spillernes skærme, i spillernes kroppe, og så det der sker i rummet og i verden omkring dem. Ud fra et postfænomenologisk perspektiv er spillere menneskelige subjekter, der

aldrig bare anvender spil som neutrale teknologier, men altid indgår aktivt i udvekslingsforhold med spilteknologier og deres egne livsverdener (Keogh, 2018). Spilpraksisser er dermed altid kropsligt-teknologisk forankrede ud fra en antagelse om, at “[t]echnologies transform our experience of the world and our perceptions and interpretations of our world, and we in turn become transformed in the process” (Ihde, 2009, p. 44). På den måde kan man som spiller opleve et *projiceret selv*, når man projicerer sine ønsker, værdier og intentioner ind i et spil – fx ved at identificere sig med en bestemt avatar i et spil – som åbner muligheder for aktiv udforskning gennem spillerens interaktion med spillet og andre spillere (Gee, 2003).

Sammenfattende kan de stu-elever, der deltager i esportsundervisningen, ikke blot skifte orienteringer mellem forskellige sociale og kommunikative framings i den fælles spilinteraktion. De kan også veksle mellem at være kropsligt investerede i deres aktiviteter inde i selve spillet, i det der sker omkring dem i det fysiske rum og i deres liv i øvrigt. På den måde skaber faciliteret gaming på stu *hybride læringsrum* (Gil et al., 2022), der kan åbne for et bredt spektrum af kropslige og kommunikative måder at deltage på, der adskiller sig væsentligt både fra stu-elevernes mere isolerede og individualiserede spilpraksisser, når de gamer derhjemme, og den mere traditionelle klasserumsundervisning i fx dansk eller matematik, som de også oplever i den øvrige undervisning på stu. Opsummeret vil vi således undersøge, hvordan legende samtaler i esportsundervisningen åbner et rum af forskellige dialogiske stemmer og jeg-positioner mellem deltagerne, som gør det muligt for dem at udforske identitet i forhold til sociale normer i og udenfor spillet.

Metode

Vores undersøgelse er en del af et større forskningsprojekt, der indbefatter videooptagelser af undervisning, interviews med undervisere, kommunale ungevejledere og elever samt dokumentanalyse af stu-elevernes indstillinger til stu. I denne artikel fokuserer vi især på at analysere interaktioner og legende praksisser i esportsundervisningen gennem *fokuseret etnografi* (Knoblauch, 2005). Fokuseret etnografi er en metodologisk tilgang, der undersøger specifikke sociale situationer gennem korte, men intense feltbesøg, ofte understøttet af videooptagelser. I modsætning til traditionel etnografi lægger denne tilgang op til kondenseret og målrettet observation, der søger at producere dybdegående indsigt i, hvordan mening forhandles lokalt inden for komplekse, virkelige miljøer (Knoblauch, 2005).

De data, der præsenteres i artiklen, trækker på feltnoter og videoobservationer, som er foretaget på stu’erne med undervisernes og de unges samtykke. For hver videoobservation har der været placeret to kameraer til at indfange interaktioner i rummet samt optagelser af alle spillernes skærme. Videoobservationerne involverer samlet mere end 37 timers optagelser fra

undervisningen. For at supplere vores forståelse af videoobservationerne har vi foretaget opfølgende videoeliciteringsinterviews (Kahlke et al., 2025) med stu-underviserne (8 timers optagelser), som har set og kommenteret på udvalgte videoklip fra undervisningen.

Videooptagelserne fra undervisningen er importeret og kodet i transskriptionssoftwaren DOTE-base (McIlvenny et al., 2024). Vi har kodet deduktivt ud fra kategorier med inspiration fra spilforskning (Fanfarelli, 2018), der fx omhandler spillernes ekspertise, spilmekanikker eller taktikker samt forskning i dialogisk undervisning, der omhandler legende samtaler (Wegerif, 2005) og samspillet mellem forskellige stemmer i undervisningen (Wegerif, 2020). Herudover er der kodet med udgangspunkt i de specifikke kontekster og situationer ved de forskellige stu'er. Disse koder er dannet induktivt i vores arbejde med det samlede datasæt som inkluderer undervisernes interviewudtalelser, hvor forskerne sammen har gennemset klip med underviserne, samt forskernes observationsnoter. De induktive koder inkluderer fx, hvordan timerne ofte er opdelt i før, under, og efter spilsituationer, eller hvornår eleverne agerer som et hold eller som individ, samt hvordan elever og undervisere indgår i legende samtaler. På baggrund af kodningsprocessen valgte vi at fokusere nærmere på udvalgte episoder og klip fra en større klipsamling, der alle omhandler deltagernes legende samtaler, som var et af de tydeligste mønstre i materialet på tværs af stu'erne. Valget blev yderligere underbygget af vores interviews med både stu-underviserne og eleverne, som gentagne gange nævner humor og god stemning som centrale aspekter af esportsundervisningen – både i forhold til undervisernes pædagogiske tilgange og elevernes oplevelse af at deltage på holdene.

Analyse

I analysen fokuserer vi på udvalgte episoder med legende samtaler fra esportsundervisningen fra to forskellige stu'er for at undersøge de unges dialogiske jeg-positioner, og hvordan de udtrykkes gennem stemmer i og rundt om spilkonteksten. Den første episode handler om elevernes jeg-positioner i forhold til deres status som kompetente spillere i relation til underviseren, og hvorvidt der skal spilles med fair hold. Den anden episode handler om, hvordan eleverne indtager jeg-positioner gennem brug af sproglige ressourcer og identitet i og udenfor spillet. Hvert eksempel indledes med en kontekstbeskrivelse, samt med hvad der er sket umiddelbart forud for eksemplet, før vi præsenterer udvalgte klip i transskriberet form. Dernæst følger en analyse af, hvordan eleverne indgår i dialogiske positioneringer med hinanden og deres undervisere i de legende samtaler.

Episode 1: Leg med status og fairness som spillere

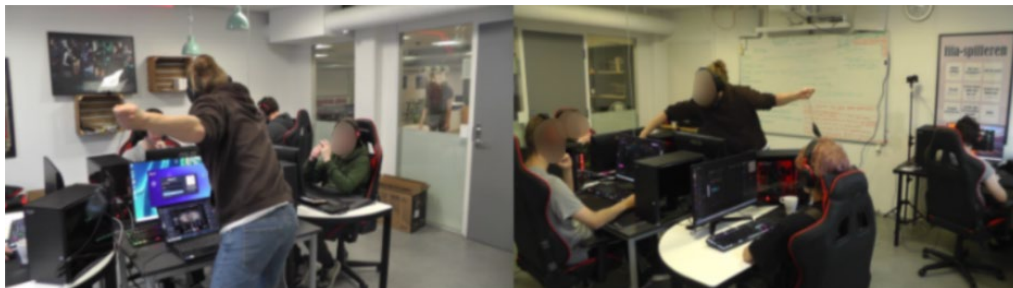
Det første eksempel udspiller sig på stu 1 på et *LoL*-hold. I løbet af observationsperioden går der omkring 18 elever på esportslinjen, som har undervisning to formiddage om ugen med to undervisere. Hver morgen starter i det fælles esportsrum (et rum med plads til alle elever og pc'er) med fælles velkomst, hvor underviserne gennemgår dagens program og forskellige informationer. På linjen er der to hold af 5-6 elever, der skiftevis arbejder koncentreret med *CS2* eller *LoL* i et tilstødende lokale, 'The War Room', hvor der er sat seks pc'er op. Efter den fælles velkomst, går *CS2*-holdet i War Room om mandagen og *LoL*-holdet om tirsdagen, hvor de arbejder intensivt med de to spil. Resten af eleverne bliver i fællesrummet.

På dagen hvor eksemplet udspiller sig, har der fra morgenen af været en voldsom episode i fællesrummet, lige før den fælles opstart. En elev har været opfarende og aggressiv overfor *CS2*-underviseren. Eleven er en fysisk stor dreng, som har råbt og kastet en kop i gulvet, så den gik i stykker. Begge undervisere virker lettere rystede og bruger en del tid på at tale med eleven uden for lokalet. Eleven ender med at komme ind og sige undskyld til resten af holdet og tager derefter hjem.

Dernæst er der en kort fælles opstart, hvorefter *LoL*-holdet (som vi følger) går i War Room. Holdet begynder atypisk med at spille, for normalt ville der være en gennemgang af dagens fokus. Men underviseren siger til observatøren, at han vurderer, at de bare skal i gang med at spille og lige falde lidt ned alle sammen. Derudover er der tekniske problemer med en af maskinerne, så underviseren kan ikke spille med. Holdet starter med en ARAM (All Random, All Mid), en spiltilstand der bliver brugt at *LoL*-underviserne på tværs af stu'erne. Det er en hurtig holdkamp, hvor spillerne får tildelt en tilfældig champion (spilkarakter), og kæmper mod hinanden på en enkelt vej ("lane") på banen Howling Abyss. Efter dette tager holdet en kamp på den primære bane Summoner's Rift. Under dette spil kommenterer underviseren: "Jeg fornemmer det her er et hyggespil". Underviseren laver en opsamling på denne kamp i forhold til fokus og derefter spiller de Summoner's Rift igen, denne gang mere fokuseret.

Klip 1: "Er der nogensinde nogen, der har fået røvfuld af dig?!"

Klipet herunder udspiller sig efter anden kamp på Summoner's Rift. Underviseren, som vi her kalder Elias, er i gang med at sætte op til et sidste spil for dagen: En ARAM, tre mod tre. Der er fire elever og Elias i lokalet, en elev er med online – alle har headset på og kommunikerer over Discord. Elias har skaffet en bærbar, som han er ved at stille op til sig selv, så han kan spille med. Han forbinder mus og kabler til den bærbare – se Figur 2 herunder.



Figur 2. Gaming set up på stu 1.

Mens underviseren klargør sin bærbare, udspiller der sig følgende dialog:

Elias:		Jeg siger bare lige her, gutter, hvis der er nogen der får røvfuld af mig, så sidder jeg altså bare og spiller på en bærbare
Oscar (online):		Er du dårlig?!
Elias:		Uden [afbrudt]
Sylvester:	<i>Vender sig mod Elias</i>	Er der nogensinde nogen, der har fået røvfuld af dig?!
	<i>Alle eleverne griner og kigger på Elias, der griner højt</i>	
Lucas:		Det tror jeg ikke der er, nej
August:		Vi burde nok også lige lave holdene om
Oscar (online):		Naeh... skal vi gøre det? De er da fair nok, er de ikke?
Elias:	<i>Elias smiler</i>	Av, av!
Sylvester:		Aj, vi laver holdene om
August:		Nej, nej, det gider vi ikke
Oscar (online):		Nej, jeg tror de er fair

Det at spille på en bærbare har stor betydning i spillet, da den reagerer langsommere end de øvrige gamer pc'er i rummet. Dialogen begynder med at underviseren Elias siger, at han i modsætning til de øvrige i rummet kun spiller på en bærbare, og at det derfor vil være ekstra ydmygende at få en "røvfuld" af ham i spillet. Elias' udsagn er sagt med et smil på læben. Kort efter afbryder en af eleverne, Sylvester, og returnerer med: "Er der nogensinde nogen, der har fået en røvfuld af dig?!". Udsagnet udløser en latter blandt alle, både eleverne og underviseren, som viser, at det er okay at drille og provokere hinanden på venkabelig vis. Derefter følger en samtale mellem eleverne om, hvorvidt de skal lave holdene om eller ej. Alle spillerne har en rang i LoL og i den første opstilling har Elias kun Bronze IV rang, mens de øvrige på hold 2 også har lav

rang. Det står i kontrast til hold 1, hvor spillerne har Gold II, Gold IV og Diamond IV rang – altså et på papiret meget bedre hold. Se Figur 3 herunder.



Figur 3. Oversigt over deltagernes rang på hold 1 og hold 2 (anonymiserede spillerprofiler).

August påpeger derfor, at de nok bør lave holdene om, men Oscar synes de er fair, og August ændrer derefter mening. I samtalen efter transskriptionen ovenfor bliver eleverne dog hurtigt enige om at lave mere fair hold.

Analyse af klip 1

I eksemplet sker der dialogisk positionering mellem flere jeg-positioner: Deltagerne er både til stede som underviser og som stu-elever, der forsøger at etablere en meningsfuld fælles pædagogisk aktivitet med afsæt i spillet. Samtidig deltager både undervisere og de unge også som spillere, med vidt forskellige individuelle niveauer, som i nogen grad er afspejlet i deres rang inde i spillet. Endelig er spillerne også til stede som holdmedlemmer, der både skal kæmpe sammen og mod hinanden. På den måde kan deltagerne veksle mellem flere forskellige jeg-positioner, der igen kan komme til udtryk gennem forskellige stemmer.

Samtidig leger deltagerne også med at etablere forskellige sociale rammesætninger – eller framings – af den kommende kamp, hvor det indbyrdes styrkeforhold mellem de enkelte deltagere og deres holds sammensætninger er afgørende for, om kampen bliver fair. Underviseren lægger tilsyneladende ud med at frame det kommende spil som en seriøs kamp, hvor han udtrykker sig fra en jeg-position som “tough” gamer, der er klar til at give de andre elever en “røvfuld” – og det på trods af, at han kun spiller med en bærbar, der vil gøre ham langsommere. Samtidig er det kendt for alle deltagerne, at underviseren ikke er nogen specielt dygtig LoL-spiller. Underviserens provokation bliver da også sagt med et smil på læben, der vidner om, at han mest af alt joker med eleverne, idet han ikke udgør nogen reel trussel mod de andre spillere.

Dermed lægger han op til venskabeligt drilleri, hvor man kan udfordre de andre spillere i forhold til deres kunnen.

En af eleverne griber hurtigt underviserens provokation og får den vendt på hovedet, eftersom underviseren ikke har nogen særlig ekspertise eller status i forhold til spillet – uanset om han spiller på bærbar eller ej. Det udløser latter hos både underviseren og de øvrige elever, hvilket afslører, at underviseren blot performer en rolle som tough gamer.

I forlængelse heraf leger spillerne videre med den drillende og jokende framing af spilsituationen ved skiftevist at forlange mere fair hold og acceptere de eksisterende hold, der med stor sandsynlighed vil indkassere Elias et velfortjent nederlag ovenpå hans provokation. Tvetydigheden mellem de forskellige framings kommer især til udtryk gennem August, der indledningsvist lægger op til at lave holdene om (“Vi burde nok også lige lave holdene om”). Det modsiges af Oscar, men bakkes op af Sylvester, hvorefter August følger Oscar og skifter mening. Augusts oprindelige udmelding kan tolkes som udtryk for, at han gerne vil have undervisningen til at fungere ved at lægge sig tæt op ad underviserens intentioner. Men Augusts udsagn kan også tolkes som, at han bare gerne vil have mere fair hold, fordi det giver en mere balanceret kamp.

Derudover er det en central pointe, at Elias bruger humor til at sætte sin autoritet som underviser i parentes og spille “tough gamer” på falsk grundlag, hvilket giver plads til, at eleverne kan komme på banen og sende provokationen retur. Elias protesterer således ikke som underviser over udsigten til at spille en unfair kamp, men protesterer og udtrykker sig gennem en stemme som spiller: “Av, av”, for at sige ”den sved”. Dermed viser eksemplet, hvordan deltagerne i esportsundervisningen får mulighed for at skifte mellem og udtrykke sig gennem flere forskellige jeg-positioner, stemmer og framings, hvor de unge på stu kan lege med og udfordre hinandens status og autoritet – både i forhold til hvem, der bestemmer holddelingen og rammesætter de sociale normer for spillet og i forhold til deres indbyrdes hierarki og ekspertise som spillere. På den måde åbner den legende samtale for, at underviser og elever kan lege med hinandens identiteter, her med fokus på underviserens manglende kunnen i spillet og uligheden i spillerens indbyrdes rangering, som eleverne til sidst ender med at omfordele for at få mere fair hold. Dermed får de unge mulighed for at indgå i legende positionering – både overfor underviseren og med hinanden – hvor de både trækker på deres ekspertise i spillet og deres forståelse af ”fairness”.

Episode 2: Leg med sprog og identitet i og udenfor spillet

Den anden episode stammer fra en stu, hvor esportslinjen har et fast fokus på at spille *LoL*. Der går 4-5 elever på holdet, der spiller én dag om ugen med den samme underviser, som vi her har kaldt Niklas. Undervisningen foregår udelukkende i et mindre lokale med dedikerede gaming-

computere og udstyr, hvor eleverne arbejder koncentreret med *LoL* i alle undervisningsgangene.



Figur 4. Gaming set up på stu 2.

I løbet af vores observationer følger undervisningen ofte en fast dagsstruktur. Dagen begynder med en fælles gennemgang af en faglig aktivitet ved whiteboardet, hvor dagens fokus præsenteres. Derefter træner eleverne individuelle færdigheder som fx at ramme minions, hvor elevernes resultater registreres ugentligt i et regneark for at synliggøre deres progression over tid. Dette efterfølges af forskellige former for kampe i *LoL*. Når der kun er få elever mødt op, spiller Niklas nogle gange med i både ARAM og Summoner's Rift.

Klip 2: "I'm on my way down"

Dialogen i klippet herunder gengiver et uddrag af en to mod tre ARAM øvekamp, hvor underviseren Niklas spiller sammen med Max mod tre andre elever Morten, Anna og Jacob. Samtidig med at Niklas spiller med, giver han også løbende råd til alle spillere, både på hans eget hold og på modstanderholdet. På den måde har Niklas stort overblik - både i forhold til de forskellige champions' evner, og hvordan eleverne spiller deres champions i den aktuelle situation og hvad de skal gøre. Klippet foregår cirka 10 minutter inde i kampen, kort før det ene hold med Niklas og Max vinder.

Niklas:	Og starfall lige oven i hovedet
Morten:	Eat my stars, bitch... ja, sorry
Max:	Hvordan står den 13-13?
Morten:	Undskyld, language...
(?):	Oh, vi fik faktisk ødelagt den... Deres tower
Anna:	Ja, det var minions, der gjorde det
Morten:	Stupid minions
Jacob:	<i>Karikeret grin</i> Hahaha
Anna:	<i>Endnu mere karikeret grin</i> Hahaha
Max:	Stupid minions, how dare you, I will shred you to pieces

Jacob:	<i>Bevæger sig sydpå på kortet mod kampscene</i>	I'm on my way down
Anna:	<i>Syngende</i>	"I'm on my waaaaaayyy down..."
Flere elever:	<i>Syngende/råbende</i>	"I'm on my waaayyy"

Dialogen starter med at Niklas kommenterer på, at han har brugt et særligt effektivt angreb ("Starfall") mod en af sine modstandere. Morten følger op med det nedsættende kraftudtryk ("eat my stars, bitch"), en sprogbrug som han kort efter undskylder to gange ("ja, sorry" og "Undskyld, language") over for de andre spillere. På tværs af holdene konstaterer spillerne derefter, at minions fra det ene hold har ødelagt et af modstanderens tårne, og Morten udbryder "stupid minions", hvorefter flere af de unge griner karikeret. Max tilføjer "stupid minions" og "how dare you" for at indikere, at det burde have været dem selv der ødelagde tårnet. Til sidst i klippet begynder Jacob at bevæge sig sydpå mod en kampscene. Han kommenterer på sin bevægelse sydpå ("I'm on my way down"), der får Anna til at bryde ud i sangen "I'm On My Way", der imiterer deres bevægelse på banen, som de andre også stemmer i.

Analyse af klip 2

Eksemplet viser, hvordan eleverne deltager i en fælles dialog, hvor der indgår flere forskellige legende stemmer og framings, og hvordan de er i resonans med hinanden. Underviseren Niklas er i uddraget primært til stede som spiller og ikke som underviser, men har kort forinden ageret som underviser, der dirigerer. Modsat Elias (eksempel 1) er Niklas en særdeles kompetent spiller, der styrer slagets gang og sikkert fører sit hold frem mod sejren. Samtidig er det interessant at se, hvordan eleven Morten først positionerer sig ved at tale med stemme som en hård gamer ("eat my stars, bitch") og derefter skifter stemme til at indtage jeg-position som hensynsfuld elev/holdkammerat ("undskyld, language"). I et efterfølgende eliciteringsinterview oplyser Niklas, at Morten arbejder målrettet på esportslinjen med at ændre sit sprog, da det godt kan virke stødende på andre.

Samtidig viser eksemplet også, hvordan eleverne indgår i en legende og resonerende samtale. Både ved de sproglige gentagelser, der fx er i "starfall" og "eat my stars", men også i den måde de omtaler og bygger videre på hinandens udsagn om minions i spillet. På den måde danner spillerne afsæt for en fælles legende og resonerende samtale, der går på tværs af de to hold, som ellers kæmper mod hinanden. Kort efter bliver Jacobs taktiske udmelding om, at han inde i spillet er på vej mod kampzonen grebet af de andre spillere og omdannet til den optimistiske fællessang "I'm on my way", der stammer fra tegnefilmserien *The Amazing World of Gumball* på Cartoon Networks, hvor den synges af guldfisken Darwin. Sangen har ikke umiddelbart noget med spillet at gøre, men synges spontant af Anna i fri association til spilsituationen, før den

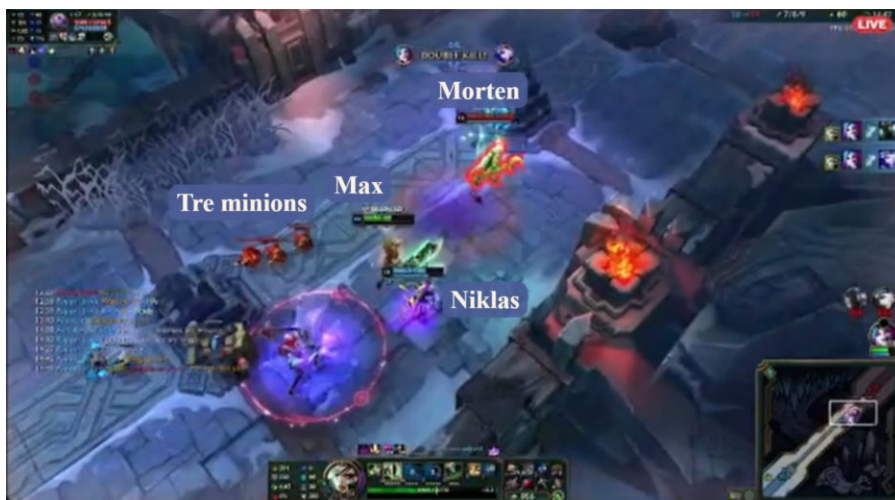
bliver til en fælles performance af situeret identitet af spillerne, der alle stemmer i med at synge den højt. Sangen skaber dermed en fælles legende stemning på tværs af begge hold, hvor de unge resonerer og improviserer med hinandens udsagn, selvom de egentlig spiller mod hinanden. Den taktiske framing af spilsituationen træder dermed i baggrunden til fordel for fælles legende og løssluppen sang. På den måde udtrykker og skaber de unge resonans og intersubjektiv orientering mod hinanden og spilsituationen, og signalerer dermed fælles forståelse af, hvordan de kan agere sammen som holdspillere.

Klip 3: “Hun har fucking ADHD! / Ligesom os!”

I løbet af det næste minut taler spillerne om positionering og strategi inde i spillet. Så foretager underviseren sig noget markant in-game: Han dræber to ud af tre på det modsatte hold og begynder at gå efter den sidste spiller, som prøver at løbe væk for at gemme sig i sin base. Der udspiller sig nu følgende dialog:

Morten:		Ja, nej, Niklas
Niklas:		Bare tag ham ***
Morten:	<i>Morten flygter i spillet fra Niklas og råber højlydt</i>	YINK! STOP DIG SELV!
Niklas:		Accept your fate, ik?!
Morten:		Har du nogensinde hørt om at styre dig selv?!
Max:	<i>Griner</i>	
Niklas:		Jeg er Jinx, hun kan ikke styre sig selv
Morten:		Hun har fucking ADHD!
Anna:	<i>Griner</i>	Ligesom os!
Niklas:	<i>Griner</i>	

I klippet går underviseren Niklas og hans holdmakker Max målrettet efter at udslette den sidste modspiller (Morten). Skærbilledet på Figur 6 viser, hvordan Niklas bevæger sig imod Morten, der er den sidst overlevede på det modsatte hold. Morten forsøger at undslippe, men bliver angrebet af Niklas og Max. Morten udbryder “YINK” og protesterer (“STOP DIG SELV!”), men Niklas konstaterer tørt ironisk, at han skal acceptere sin skæbne. Morten protesterer igen og spørger Niklas, om han nogensinde har hørt om at styre sig selv. Niklas forsvaret sig med, at han ikke kan styre sig selv, fordi han spiller karakteren Jinx. Morten accepterer Niklas’ forklaring med, at han ikke kan styre sig selv, når han spiller Jinx, og sætter en yderligere etiket på karakteren: “Hun har fucking ADHD!”. En anden spiller, Anna, griner og samler op på kommentaren med “Ligesom os!”, som også får Niklas til at grine.



Figur 5: Spillernes placering mod slutningen af kampen.

Analyse af klip 3

Eksemplet viser, hvordan deltagerne agerer i en presset spilsituation, hvor underviseren og hans medspiller er ved at nedkæmpe de sidste spillere på modstanderens hold. Det udløser en legende samtale, hvor underviseren provokerer sine modstandere (“accept your fate!”), der samtidig protesterer mod det, der sker i spillet (“har du nogensinde hørt om at styre dig selv?!”). Dialogens framing er et venskabeligt drilleri. Samtidig foretager underviseren en legende identifikation med sin spilkarakter Jinx, der “ikke kan styre sig selv”, som bruger som begrundelse for sin adfærd. Jinx (Figur 6) er en af de mest kendte karakterer i *LoL*, ikke mindst takket være den hovedrolle, som karakteren har fået i tv-serien *Arcane* på Netflix, der bygger på spillet.



Figur 6. Karakteren Jinx er kendt som en “loose cannon”, hvis evner lægger op til at give massiv skade i spillet - især mod slutningen af en kamp.

Kort efter at Niklas har identificeret sig med Jinx, kategoriserer Morten figuren yderligere ved at beskrive, at “hun har fucking ADHD!”, hvorefter Anna griner og projicerer beskrivelsen tilbage på sig selv og de andre unge på holdet med “ligesom os!”. På den måde åbner spilsituationen ikke bare for venskabelige drillerier, men også for, at spillerne kan projicere sig selv ind i spillet og lege med forskellige jeg-positioner, sociale normer og kategoriseringer uden for spillet. I eksemplet kobler Anna spilkarakterens adfærd til ADHD-diagnosen, som udenfor spillet kan være problematisk og svær at håndtere for mange unge, men som samtidig er en hyppig diagnose blandt stu-elever. Dermed rummer den legende framing af spilsituationen ikke bare drillerier i forhold til deltagernes præstation i spillet, men også muligheder for at kunne skabe et trygt rum, hvor man kan lege med og performe identitet ved at spejle sig i forskellige personlige jeg-positioner, der også handler om at have ADHD. Selvom Mathias og Anna taber i spillet, der kunne have udløst negative reaktioner, er de gennem deres legende samtale alligevel i stand til at kunne løfte perspektivet og se situationen og sig selv udefra.

Diskussion

Gennem vores analyse, har vi vist, hvordan unges legende samtaler i esportsundervisningen på stu åbner for udforskning af identitet gennem at indtage forskellige dialogiske jeg-positioner og udtrykke sig gennem stemmer, som kan skabe nye muligheder for deltagelse. Den første episode viser, hvordan der i esportsundervisningen indtages jeg-positioner og udtrykkes stemmer som henholdsvis underviser, elever og spillere – både som individuelle og som holdspillere. Derudover viser eksemplet også, hvordan eleverne får mulighed for at lege med forskellige framings mellem en ulige og en fair spilsituation, hvor de mindre kompetente spillere (herunder også underviseren) inkluderes af de mere kompetente spillere som en del af undervisningssituationen. Det andet eksempel viser, hvordan eleverne anvender sproglige ressourcer i form af kraftudtryk og sang til at skabe fælles orientering, resonans og følelse af samhørighed mellem spillerne. Samtidig viser episoden også, hvordan deltagerne projicerer sig selv ind i en af spillets karakterer, som bruges til at lege med ved både at legitimere ukontrollabel adfærd inde i spillet og skabe fælles identifikation med ADHD-diagnosen, der rækker ud over spillets kontekst. Dermed får eleverne mulighed for legende tilgange til at afprøve forskellige jeg-positioner både i og uden for spillet, som kan styrke deres fælles oplevelse og identitet af at være en del af et trygt fællesskab.

Derudover viser analysen, hvordan underviserne ikke bare faciliterer spillet på afstand, men også deltager aktivt som spillende undervisere – hvad enten de har omfattende (Niklas) eller begrænset (Elias) spilekspertise end flertallet af de unge på holdet. De to eksempler viser, hvordan begge undervisere søger at rammesætte esportsundervisningen for at skabe en legende stemning, hvor de lægger forskellige ledetråde (“cues”) ud i form af humoristiske

bemærkninger, som de unge griber og bruger som afsæt for legende positionering og aktiv deltagelse. I vores opfølgende samtaler med underviserne om de udvalgte videoklip er de således meget bevidste om at bruge humor og god stemning som en del af deres pædagogiske tilgang til at skabe trykke og inkluderende rum for de unge på stu.

Studiet bidrager dermed til at videreudvikle den dialogiske forskning i spil og læring (Arnseth et al., 2018), så den får mere blik for betydningen af leg (Nolan & McBride, 2014) og legende samtaler (Wegerif, 2006; Lytra, 2007; Sullivan & Wilson, 2015) i forhold til at kunne udtrykke stemmer og udforske identitet i spil, som kan åbne for nye måder at deltage på. Som vi har vist, får de unge på stu mulighed for at agere gennem identiteter som elever (der fx skal moderere deres sprogbrug eller diskutere fairness), som individuelle spillere (der fx mestrer spillet bedre eller dårligere end underviseren) og som holdspillere, der fx kan fokusere på at vinde eller på at indgå i legende fællesskab med andre.

Endelig peger vores analyse også på, at det er væsentligt ikke kun at have blik for den verbale interaktion i faciliteret gaming, men også undersøge, hvordan deltagerne er til stede i komplekse hybride gamerrum, hvor de hurtigt kan skifte mellem at orientere sig in-game mod andre spillere på skærmen, kommunikere med andre i det fysiske rum fx gennem øjenkontakt, smil og sang, og til at inddrage personlige erfaringer, der bygger bro til sociale verdener udenfor spillet. De unge har således flere muligheder for at orientere sig mod hinanden og mod underviseren samt udtrykke sig gennem forskellige stemmer, end når de gamer derhjemme på værelset. Det peger på behovet for yderligere forskning i, hvordan faciliteret gaming etablerer hybride læringsrum (Gil et al., 2022), som kan skabe nye muligheder for deltagelse for unge med særlige behov – både i og rundt om spillet – der involverer flere aspekter (fx kropslige eller affektive), end vi har berørt her.

En begrænsning ved vores studie er, at vi kun fokuserer på legende praksisser, og dermed ikke beskriver andre måder at være sammen på i esportsundervisningen. Fx har vi oplevet flere episoder med elever, som har haft "dårlig dagsform" og ikke har kunnet overskue at møde op til undervisningen den pågældende dag – eller de er mødt op, men har kun i begrænset omfang ønsket at deltage i undervisningen. De episoder vi beskriver her, er således eksempler på, hvornår undervisningen lykkedes med at skabe legende samtaler, hvilket ikke er en selvfølge på en stu, og som underviserne ikke har fuld kontrol over. Vi begrundet vores valg med, at eleverne i vores interviews langt overvejende giver udtryk for, at de er glade for gå på esportslinjerne, også selvom de indimellem har dage, hvor tingene kan virke svære og uoverskuelige (Hanghøj et al., 2025). En yderligere begrænsning ved studiet er, at vi kun fokuserer på, hvordan de indgår i legende situationer og ikke på, hvordan eleverne over tid kan udvikle bestemte sociale og personlige kompetencer.

Konklusion

Vores studie bidrager til dialogisk forskning i spil og læring ved at vise, hvordan faciliteret gaming kan fremme legende samtaler for sårbare unge på stu, der kan øge deres muligheder for deltagelse gennem at positionere sig, danne sociale relationer samt forme og udtrykke identitet i gamingfællesskaber. Alt afhængig af de unges ”dagsform” kan der være stor forskel på deres lyst og overskud til at møde op og deltage i undervisningen på stu. Men når det lykkes underviserne at få de unge til at spille sammen i esportsundervisningen opstår der komplekse, hybride læringsrum, der åbner for mange måder at deltage på gennem indbyrdes positionering og leg med sociale rammesætninger og normer i og rundt om spilkonteksten. På den måde kan faciliteret gaming tilbyde stu-eleverne en tryk og struktureret ramme for at lege med og udforske forskellige versioner af sig selv, hvor de kan opleve resonans og samhørighed med hinanden og med deres undervisere – og dermed skabe positive relationer og erfaringer som forhåbentlig kan hjælpe dem på deres videre færd i voksenlivet.

Litteratur

- Aguilera, E. & de Roock, R. (2022). Digital Game-Based Learning: Foundations, Applications, and Critical Issues. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Arnseth, H. C., Hanghøj, T. & Silseth, K. (2018). Games as Tools for Dialogic Teaching and Learning: Outlining a Pedagogical Model for Researching and Designing Game-Based Learning Environments. In H. C. Arnseth, T. Hanghøj, M. Misfeldt, T. D. Henriksen, S. Selander, & R. Ramberg (Eds.), *Games and Education: Designs in and for Learning* (pp. 123–139). Brill | Sense.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*. University of Texas Press
- Durkin, K., Boyle, J., Hunter, S. & Conti-Ramsden, G. (2013). Video games for children and adolescents with special educational needs. *Zeitschrift für Psychologie*, 221(2), 79–89. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000138>
- Eklund, L., & Roman, S. (2017). Do adolescent gamers make friends offline? Identity and friendship formation in school. *Computers in Human Behavior*, 73, 284–289. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.035>
- Erickson, K. A., D’Ardenne, C., Clark, N. M., Koppenhaver, D. A. & Noblit, G. W. (2021). *Social and dialogic thinking and learning in special education: Radical insights from a post-critical ethnography in a special school*. Routledge.
- Fanfarelli, J. R. (2018). Expertise in Professional Overwatch Play. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations (IJGCMS)*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.4018/IJGCMS.2018010101>
- Faraz, A., Mounsef, J., Raza, A. & Willis, S. (2022). Child safety and protection in the online gaming ecosystem. *IEEE Access*, 10, 115895-115913.

- Farber, M. (2021). *Gaming SEL: Games As Transformational to Social and Emotional Learning*. Peter Lang.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gil, E., Mor, Y., Dimitriadis, Y., & Köppe, C. (Eds.). (2022). *Hybrid Learning Spaces*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-88520-5>
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Northeastern University Press.
- Hanghøj, T. (2008). Playful knowledge: an explorative study of educational gaming. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Hanghøj, T., Gundersen, P. B., & Frørup, A. K. (2025). Social inklusion af udsatte unge på STU gennem faciliteret gaming. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3), 46-63.
- Hanghøj, T., Kjellow, T. N., Melgaard, S., Møller, L. D., Henningsen, B. & Jensen, E. O. (2021). *Sæt skolen i spil: Brug af computerspil og gamification i undervisningen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Hermans, H. J. (2013). The dialogical self in education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 81-89. <https://doi.org/10.1080/10720537.2013.759018>
- Ihde, D. (2009). *Postphenomenology and technoscience: The Peking university lectures*. Suny Press.
- Jensen, E. O., Hanghøj, T., & Gundersen, P. B. (2024). Repositioning Vulnerable Youth Through Educational Esports Programmes. *Proceedings of the 18th European Conference on Games Based Learning*. Academic Conferences and publishing limited.
- Kahlke, R., Maggio, L. A., Lee, M. C., Cristancho, S., LaDonna, K., Abdallah, Z., Khehra, A., Kshatri, K., Horsley, T., & Varpio, L. (2025). When words fail us: An integrative review of innovative elicitation techniques for qualitative interviews. *Medical Education*, 59(4), 382-394. <https://doi.org/10.1111/medu.15555>
- Keogh, B. (2018). *A play of bodies: How we perceive videogames*. MIT Press.
- Knage, F. S., & Kousholt, D. (2023). Langvarigt bekymrende skolefravær. DPU, NCS og Århus Universitetsforlag.
- Knoblauch, H. (2005) Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Information Age Publishing.
- Lytra, V. (2007). *Play Frames and Social Identities: Contact encounters in a Greek primary school*. John Benjamins Publishing Company.
- Mazurek, M. O., Engelhardt, C. R., & Clark, K. E. (2015). Video games from the perspective of adults with autism spectrum disorder. *Computers in Human Behavior*, 51, 122-130. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.062>
- Mclvenny, P., Davidsen, J. G., & Stein, A. (2024). DOTEbase: Software Tools for Qualitative Analysis [Computer software]. Github.

- Medierådet for Børn og Unge, DR og Det Danske Filminstitut (2023). Børns spillevaner 2023. https://medieraadet.dk/Media/638460859012531783/B%C3%B8rns_spillevaner_2023_rapport.pdf
- Nexø, L. A. (2024). Toxic behaviours in esport: a review of data-collection methods applied in studying toxic in-gaming behaviours. *International Journal of Esports*, 1(1). Retrieved from <https://www.ijesports.org/article/127/html>
- Nolan, J. & McBride, M. (2014) Beyond gamification: reconceptualizing game-based learning in early childhood environments. *Information, Communication & Society*, 17(5), 594-608, <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.808365>
- Nørup, I., & Jacobsen, B. (2024). Følgeforskning Go Gaming: Computerspil som middel til at styrke unges sociale færdigheder og sociale trivsel. Aalborg Universitet. https://www.kfumsoc.dk/fileadmin/groupuid/33/dokumenter/Projekter/Go_Gaming/Go_Gaming_rapport.pdf
- Rusk, F., Ståhl, M., & Silseth, K. (2020). Exploring peer mentoring and learning among experts and novices in online in-game interactions. *Proceedings of the 14th International Conference on Game-Based Learning* (pp. 461-468).
- Silseth, K. (2012). The multivoicedness of game play: Exploring the unfolding of a student's learning trajectory in a gaming context at school. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 7(1), 63–84. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9132-x>
- Stevens, R., Satwicz, T. & McCarthy, L. (2008). In-Game, In-Room, In-World: Reconnecting Video Game Play to the Rest of Kids' Lives. Salen, K. (red.). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (pp. 41-66). The MIT Press.
- Stu-loven (2023). Bekendtgørelse af lov om særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse (stu-loven). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/1077>
- Sullivan, F. R., & Wilson, N. C. (2015). Playful talk: Negotiating opportunities to learn in collaborative groups. *Journal of the Learning Sciences*, 24(1), 5-52. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.839945>
- Sundberg, M. (2018). Online gaming, loneliness and friendships among adolescents and adults with ASD. *Computers in Human Behavior*, 79, 105-110. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.020>
- Terkildsen, M. D., Kennedy, H. G., Jentz, C., & Sørensen, L. U. (2022). Online video games and patient-staff power relations. A qualitative study of care and custody in forensic psychiatry. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 29(3), 493-503. <https://doi.org/10.1111/jpm.12813>
- Undervisningsministeriet (2017). Evaluering af Særlig Tilrettelagt Ungdomsuddannelse. <https://www.uvm.dk/publikationer/gymnasiale-uddannelser/2017-epinion-evaluering-af-saerlig-tilrettelagt-ungdomsuddannelse>
- Waring, H. Z. (2013). Doing being playful in the second language classroom. *Applied Linguistics*, 34(2), 191-210. <https://doi.org/10.1093/applin/ams047>
- Wegerif, R. (2005). Reason and Creativity in Classroom Dialogues. *Language and Education*, 19(3), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09500780508668676>

Wegerif, R. (2006). A dialogic understanding of the relationship between CSCL and teaching thinking skills. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1(1), 143–157. <https://doi.org/10.1007/s11412-006-6840-8>

Wegerif, R. (2020). Orientations and Ground Rules: A framework for researching educational dialogue. In: R. Wegerif, R., Kershner, L., & Major, S. (red.). *Research methods for educational dialogue* (pp. 27–46). Bloomsbury Academic.

Forfattere

Thorkild Hanghøj

Professor i spil og læring

Aalborg Universitet



Erik Ottar Jensen

Adjunkt, ph.d.

Aalborg Universitet



Emma Svendsen

Cand. it, Videnskabelig assistent

Aalborg Universitet



Peter Bukovica Gundersen

Lektor, ph.d.

Professionshøjskolen Absalon



Jacob Davidsen

Lektor, ph.d.

Aalborg Universitet

