

Social inklusion af udsatte unge på STU gennem faciliteret gaming

**Thorkild Hanghøj, Peter Bukovica Gundersen
& Anna Kathrine Frørup**

Undersøgelser peger på, at der er stigende problemer med skolevægtring og marginalisering af udsatte unge. Samtidig viser studier, at faciliterede gamingaktiviteter kan have positiv indflydelse på unges sociale relationer og oplevelse af at indgå i fællesskaber. I denne artikel sætter vi fokus på, hvordan man gennem esports som undervisningstilbud kan engagere udsatte og isolerede unge til at møde op og deltage i faciliterede gamingaktiviteter på STU (Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse) med multiplayer spil som Counter-Strike og League of Legends. Specifikt anvender vi en mikrosociologisk domæne-model til at undersøge, hvordan undervisere og KUI-vejledere oplever de isolerede unges deltagelse i gamingaktiviteter på STU som en socialt inkluderende pædagogik, der hjælper de unge til opnå tilhørsforhold (belonging) ved at krydse grænser fra gaming i fritidsdomænet til et uddannelsesdomæne. Vores analyser bygger på interviews med undervisere og KUI-vejledere tilknyttet tre STU'er, som deltager i forskningsprojektet "Esport som brobygger og læringsrum for udsatte unge på STU".

Faciliteret gaming, esports, udsatte unge, STU, social inklusion

Selvom mange unge i dag objektivt set trives og har det godt, kan man på tværs af den aktuelle forskning se tendenser, der peger på en forværring i unges trivsel (Katznelson et al. 2021; Ottosen et al., 2022). Et af de steder hvor mistrivsel kan aflæses, er en stigende tendens til skolevægtring, der kan føre til lavere faglige præstationer, samt mindre sandsynlighed for at gennemføre senere uddannelser og få et arbejde (Knage & Kousholt, 2023).

I forbindelse med den politiske målsætning om, at 90 pct. af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse inden de fylder 25 (Undervisningsministeriet, 2017), er der kommet ekstra fokus på de såkaldte 'NEET-unge', dvs. udsatte unge, der hverken er i uddannelse eller beskæftigelse (Not in Employment, Education or Training), og som typisk har en baggrund præget af betragteligt grundskolefravær samt psykisk mistrivsel i ungdomsårene (Bolvig et al., 2019; Ottosen et al., 2022). Uddannelsesaktivitet og erhvervs erfaring gennem teenageårene og frem til de unges 20. år, betragtes her som afgørende for at disse unge ikke ender i permanent udsathed.

Blandt udsatte unge er der markante udfordringer med ensomhed, særligt blandt unge med autisme, ADHD eller psykiske lidelser (Undervisningsministeriet, 2017). Udsatte unge med særlige behov er således mere ensomme end unge i befolkningen i øvrigt. Samtidig med at mange udsatte unge oplever marginalisering, viser flere studier, at unge kan få et positivt socialt udbytte af at deltage i gamingaktiviteter ved fx at styrke relationer eller opnå nye venskaber (Eklund & Roman, 2017). De positive oplevelser er ofte knyttet til online multiplayer spil som fx Minecraft, World of Warcraft eller Counter-Strike, hvor spillere er nødt til at samarbejde og kommunikere for at nå fælles definerede mål. I forlængelse heraf har undersøgelser vist, hvordan faciliteret gaming med multiplayer spil i grundskolen kan bidrage til at styrke faglig og social inklusion i klasserummet (Hanghøj, 2018a). I modsætning til når de unge spiller alene derhjemme, kræver faciliteret gaming en lærer eller pædagog, som rammesætter spilaktiviteterne i et fælles fysisk rum ud fra bestemte pædagogiske eller faglige mål. Et andet studie har tilsvarende vist, hvordan faciliteret multiplayer gaming bruges som samtaleramme til at skabe bedre relationer mellem patient og behandler i retspsykiatrien, når behandleren fx spiller sammen med borgeren som en del af et forløb (Terkildsen et al., 2022). Derudover tyder en anden undersøgelse på, at udsatte unge fra NEET-gruppen kan drage fordel af deres gaming erfaringer i forhold til at søge uddannelse eller beskæftigelse (Væksthusets Forskningscenter, 2022). Som eksemplerne antyder, er der stigende forskningsmæssige interesse i at undersøge, hvordan multiplayer computerspil kan anvendes som pædagogisk redskab til social inklusion for udsatte grupper, også i andre pædagogiske tilbud uden for STU-regi. Social inklusion af udsatte unge gennem gaming kan både omhandle de unges grad af deltagelse i fællesskaber, herunder adgang til undervisning, og muligheder for at opbygge og udvikle venskaber (Koller & Stoddart, 2021). I denne artikel vil vi sætte særligt fokus på faciliterede gamingaktiviteter på tre STU'er (Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse), der alle udbyder esportlinjer, hvor udsatte unge gamer sammen på hold. Mere specifikt undersøger vi, hvordan STU-undervisere og kommunale unge-vejledere (KUI-vejledere), der er i løbende kontakt med de unge på STU, oplever de udsatte unges deltagelse og udbytte af esportlinjerne. Vores analyse er drevet af et mikrosociologisk domæneperspektiv på spil i undervisningen (Fine, 2012; Hanghøj et al., 2018b), hvor vi er særligt interesserede i de måder, hvorpå faciliteret gaming kan bidrage til, at de unge kan krydse domænegrænser på tværs af fritid og undervisning i forhold til at fremme deres tilhørsforhold (belonging) og muligheder for social inklusion.

STU - Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse

STU er et særligt tilrettelagt ungdomsuddannelses tilbud til unge (16-25 år) med særlige behov som af forskellige årsager ikke har mulighed for at gennemføre en anden ungdomsuddannelse trods specialpædagogisk støtte. Formålet med STU-uddannelsen er at: "unge med særlige behov opnår personlige, sociale

og faglige kompetencer til en så selvstændig og aktiv deltagelse i voksenlivet som muligt og at give unge med potentiale herfor forudsætninger for videre uddannelse og beskæftigelse” (STU-loven, 2023). Målgruppen omfatter en bred vifte af unge med forskellige fysiske og mentale udfordringer. Cirka halvdelen af unge på STU henvises på grund af generelle indlæringsvanskeligheder og ca. en tredjedel på grund af udviklingsforstyrrelser som fx autisme eller ADHD (Undervisningsministeriet, 2017). Der findes cirka 250 forskellige STU-tilbud i Danmark (stuguiden.dk), som både udbydes af private og offentlige institutioner. I henhold til vejledningsloven (2017) har kommunale KUI-vejledere til opgave at vejlede unge om uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder og visitere til relevante tilbud efter afsluttet grundskoleforløb. Nogle KUI-vejledere kan have fulgt den enkelte unge gennem hele udkolingen og have et godt kendskab til den unge og hans/hendes livs- og skolesituation som afsæt for et STU-forløb. KUI-vejlederne har både samtaler med den unge før, under og ved afslutningen af STU-forløbet, hvor både undervisere og forældre også kan deltage.

Esportsundervisning på STU

Esport er en fælles betegnelse for kompetitive tilgange til at spille digitale spil, ofte multiplayer-spil som fx League of Legends eller Counter-Strike, hvor to hold spiller mod hinanden. Esport som linje eller valgfag udbydes på knap 20 STU'er på landsplan (stuguiden.dk). De unge der går på esportlinjerne har ofte selv valgt linjerne i samråd med deres KUI-vejledere på basis af deres gaming interesser. Det primære formål med esport undervisningen på de tre STU'er, der deltager i vores projekt, er dels at kvalificere de unges faglige spillfærdigheder og dels fremme de unges muligheder for at være en del af et fysisk fællesskab samt fremme personlige og sociale kompetencer, der også kan have betydning uden for esportslinjen.



Figur 1. Esportsundervisning på STU.

Esportsundervisningen er tilrettelagt på forskellige måder på de tre deltagende STU'er. På STU 1 optager esport to halve dages undervisning, mens der på STU 2 er tre hele dages esportsundervisning og en dag med andre gaming aktiviteter. På STU 3 er esport en del af en linje, der også rummer mediefag og fitness og timetallet varierer i løbet af året, men svarer cirka til en dag om ugen. Alle tre STU'er har specifikke "gamer rum", hvor bordene er sat op, så de unge kan sidde i rækker eller i grupper af 5, som er det typiske antal spillere på et esporthold. Holdstørrelsen varierer fra cirka 5-20 unge med en til to tilknyttede undervisere. Esportsundervisningen følger ofte et fast mønster med et kort fagligt oplæg, hvor der fx sættes fokus på bestemte roller eller taktikker i et spil, efterfulgt af øvelser i spillet og dernæst en kamp, som kan være mellem to hold i undervisningen eller med andre online spillere. Gennem besøg på de tre STU'er har vi observeret, hvordan kommunikationen mellem deltagerne kan variere under træning og kampe fra åben holdkommunikation i rummet til skriftlig 'chat' over det sociale medie Discord. På STU 2 og 3 er der også mulighed for at deltage i undervisningen online hjemmefra, hvorfor headsets er obligatoriske, når man spiller. På STU 1 er chat og headsets bandlyst, al kommunikation foregår i det fysiske rum, og man kan ikke deltage hjemmefra.

Fælles for undervisningen på tværs af STU'erne er, at underviserne ofte fokuserer på enkelte udvalgte spil. Et af de mest hyppige spil er League of Legends, som er et strategisk multiplayer-spil, hvor to konkurrerende hold forsøger at erobre det andet holds territorium i en fantasy-inspireret verden. En anden gang er Counter-Strike, som er et holdbaseret skydespil, hvor terrorister og anti-terrorister kæmper om henholdsvis at sprænge eller demontere en bombe.

På STU 2 og 3 er der løbende udskiftning af forskellige spil, mens STU 1 fast kører med League of Legends. Alt afhængig af underviserne og de unges spilkompetencer, samt de unges spilpræferencer, kan fokus for undervisningen skifte mellem primært søge at etablere et trygt rum med fælles spilsituationer mellem de unge eller mere målrettet søge at udvikle de unges esportfaglighed og spiltekniske kunnen. Derudover kan der være stor udskiftning på holdene og stor variation i, hvor mange unge, der møder op på en given dag alt efter, hvad "dagsformen er", hvilket er en velkendt udfordring på mange STU'er (Undervisningsministeriet, 2017).

Metodisk tilgang

Det empiriske materiale der undersøges i denne artikel, er baseret på 10 semistrukturerede interviews med fem KUI-vejledere fra tre forskellige kommuner og fem esportsundervisere fra henholdsvis STU 1, 2 og 3. Hver af de tre STU'er har udpeget to kommunale KUI-vejledere med henblik på at foretage interviews, hvoraf fem takkede ja til at blive interviewet. To af fem KUI-vejledere har lærerbaggrund, mens de tre øvrige var uddannet pædagoger. Derudover har nogle efteruddannet sig gennem kandidatuddannelser og/eller

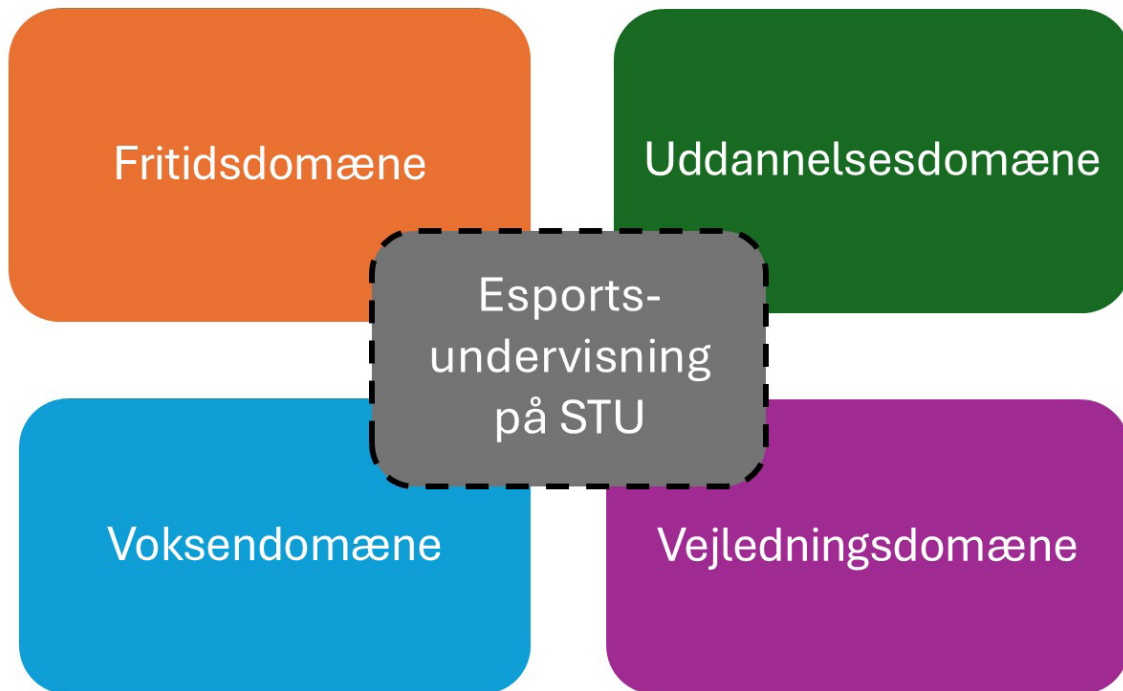
vejlederuddannelse. De fem KUI-vejledere har flere års erfaring med at arbejde med udsatte unge. Esportsunderviserne på de tre STU'er har også forskellige uddannelsesmæssige baggrunde: skolelærer, pædagog, multimediedesigner, kandidatgrad i pædagogik, diplom i specialpædagogik. Underviserne har alle gaming erfaringer, men på relativt forskellige måder og niveauer. Nogle af underviserne identificerer sig meget med at dyrke esport i deres fritid, fx var en af dem cheftræner i den lokale esportsforening.

De to sæt af interviews med henholdsvis KUI-vejledere og STU-undervisere er tilrettelagt og gennemført uafhængigt af hinanden. Interviews med underviserne har fokuseret på deres uddannelsesbaggrund, gamer erfaringer, formål med esportsundervisningen samt undervisningens organisering og udbytte. Tilsvarende har vi spurgt KUI-vejlederne om deres uddannelsesbaggrund, samt deres kendskab til sportlinjerne og oplevede udbytte. Dernæst er alle interviews blevet transskriberede som afsæt for en induktiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022), hvor vi har meningskondenseret og kodet data på baggrund af de forskellige informanternes forståelse af STU-målgruppen samt deres oplevelser af muligheder og begrænsninger ved esportslinjerne. Eksempler på kodninger omhandler informanternes oplevelser af STU-elevernes forudsætninger i form af bestemte diagnoser og psykiske udfordringer, erfaringer fra tidligere skoleforløb, spilpræferencer, eller deres sociale og faglige udbytte af undervisningen. Derudover har vi trukket på teoretiske perspektiver til at identificeret mønstre i data, der omhandler de unges skifte mellem forskellige domæner (Hanghøj et al., 2018b), som vi beskriver nærmere herunder. Alle informanter er anonymiserede.

Teoretiske perspektiver

I forlængelse af tidligere forskning i brugen af spil i undervisningen forstår vi de unges deltagelse i esportsundervisningen som et samspil mellem praksisser og erfaringer på tværs af forskellige domæner, der har særlige rammesætninger (framings) og kriterier for, hvad der tæller og ikke tæller som gyldig viden (Hanghøj et al., 2018b). Et domæne kan forstås som en familie af praksisser, hvor der gælder bestemte normer og regler for at agere sammen med andre. Mere præcist forstår vi esportsundervisning på STU som et samspil mellem fire domæner: 1) de unges fritidsdomæne, hvor gaming spiller en central rolle, 2) STU'en som uddannelsesdomæne, der også rummer andre pædagogiske aktiviteter end esportsundervisningen, fx at lave mad sammen eller at prøve andre linjer som musik eller medieproduktion og 3) de unges voksendomæne i form af fx praktikforløb, hjælp til at klare hverdagen, afsøge muligheder for videre uddannelse efter STU'en m.m. samt et 4) vejledningsdomæne, hvor kommunale KUI-vejledere har møder med de unge, ofte sammen med STU-undervisere og evt. forældre.

Modellen herunder viser, hvordan esportsundervisningen på STU relaterer sig til de fire domæner:



Figur 2: Domæner med tilknytning til esportsundervisning på STU.

Vores brug af domænemodellen bygger på en mikrosociologisk antagelse om, at deltagelse i bestemte domæner er knyttet til specifikke sociale grupperinger og måder at interagere på, som er underlagt bestemte normer og regler (Goffman, 1983; Fine, 2012). Inden for alle domæner findes der forskellige sociale grupperinger, som kan være mere eller mindre tilgængelige at deltage i.

I denne artikel er vi særligt optagede af, hvordan STU-undervisere og KUI-vejledere oplever, at esportundervisning på STU kan øge unges muligheder for social inklusion gennem at deltage i uddannelsesdomænet og blive en del af sociale fællesskaber. Set fra et mikrosociologisk perspektiv er de unge på STU ofte ikke i stand til at deltage i de sociale grupperinger og interaktionsritualer, som kendetegner klasserumsinteraktion i almene skoletilbud (se også Obrovská, 2013). Mere specifikt kan det handle om, at de unge ofte har haft svært ved at møde op på skolen, at de ikke har været særlig deltagende i undervisningen, at de har haft svært ved at danne positive sociale relationer med lærere eller elever – eller at de på anden vis ikke har fulgt lokale sociale normer for at agere som ”elev” (Knage & Kousholt, 2023). I denne artikel vil vi særligt fokusere på, hvordan undervisere og vejledere oplever, at de unge gennem esportsundervisningen kan opnå socialt tilhørsforhold – eller belonging (Fine, 2012) – der bidrager positivt til deres livssituation.

Belonging er en relationel metafor med flere forskellige betydninger i ungdomsforskningen, der konnoterer forbindelser og relationer mellem unge, rum og steder (Cuervo & Wyn, 2014). Belonging kan omhandle de steder, der gennem gentagne hverdagspraksisser etableres som "thick places", hvor unge over tid oplever et særligt tilhørsforhold, fx ved at mødes på en fritidsklub eller hænge ud med vennerne i storcenteret (Duff, 2010). Men belonging kan også beskrive særlige former for relationsdannelse, som unge kan udvikle over tid, der bygger på gensidig tillid, og som kontinuerligt skaber følelse af at høre til i en social gruppe (Cuervo & Wyn, 2014). Dermed skal belonging mere forstås som en proces end som et resultat. Omsat til vores studie, er belonging et relevant begreb, da de unge på STU'erne ofte har været gennem længere skolevægringsforløb, som gør, at de kun i begrænset omfang oplever belonging til uddannelsesdomænet. I stedet oplever de især belonging gennem gamingaktiviteter i deres fritidsdomæne, hvor der hersker relativt frie og uforpligtende rammer for social interaktion, som dog også kan isolere dem fra andre domæner. På den måde gælder der andre normer og regler, når de unge spiller computerspil derhjemme i deres fritidsdomæne eller som en del af esportsundervisningen på STU (uddannelsesdomænet). Mere konkret er der verdener til forskel på som ung at spille computerspil derhjemme, hvor man frit kan gå til og fra bestemte spil efter egne behov og tage del i umodereret og uforpligtende online kommunikation med fremmede spillere, og på at deltage i esportsundervisning på en STU, hvor den unge sidder fysisk i samme rum som sine holdspillere, samtidig med at der er en eller flere undervisere til stede. Underviserne faciliterer desuden et bestemt spil, som de har valgt, og modererer kommunikationen mellem spillerne ud fra bestemte pædagogiske og faglige mål. Ifølge undervisere og KUI-vejledere rummer de forskellige lokationer og spilkontekster således vidt forskellige muligheder for at skabe sociale relationer mellem spillerne og for at opnå en oplevelse af belonging. I vores studie interesserer vi os derfor for, hvordan undervisere og vejledere oplever de unges følelse af belonging, når de trækker på spilerfaringer fra deres fritid og bevæger sig på tværs af de domæner, som er vist i domænemodellen (se Fig. 2). Det er således ingen selvfølge, at de unge oplever belonging gennem deltagelse på STU'en.

De unges oversættelser af erfaringer på tværs af domænerne er således forbundet med forhandlinger og diskontinuitet, der kan rumme mange forskellige og endog modsatrettede normer og perspektiver (Hanghøj et al., 2018b). Fx kan de unges behov og ønske om at indgå i sociale fællesskaber på STU gennem gaming godt stå i kontrast til kommunale intentioner om at klargøre dem hurtigst muligt til et arbejdsmarked som en del af deres fremtidige voksenliv. I forlængelse heraf er STU-underviserne og KUI-vejledernes arbejde med at hjælpe unge på STU på deres videre færd i livet ofte et længerevarende tålmodighedsarbejde, som er forbundet med mange forhandlinger, men som samtidig giver mulighed for at omsætte spilerfaringer til at kunne begå sig i andre domæner på en meningsfuld måde.

Analyse

Vi vil nu præsentere tre analytiske temaer, som er fremkommet på baggrund af vores arbejde med både databaserede og teoridrevne kodninger af interviewdata:

1. Esportsundervisning som indslusning til STU, 2. Esportsundervisning som tryk og kommunikativ ramme, og 3. Esportsundervisning som springbræt til nye fællesskaber.

Tema 1: Esportsundervisning som indslusning til STU

Dette analysetema handler om, hvordan særligt KUI-vejlederne bruger *esportsundervisning som en indgang for de unge til STU'en*, hvor de unge krydser grænser fra overvejende at være derhjemme (fritidsdomæne) til at deltage i esportsundervisningen på STU'en (uddannelsesdomæne). Denne krydsning af domæner fra fritid til STU'en omtales af både undervisere og KUI-vejlederne som "indslusning", dvs. en måde at få de unge ud af isolation og ind på en uddannelse, og dermed give dem et tilhørsforhold og en oplevelse af belongning til STU'en som *et konkret fysisk sted* (Cuervo & Wyn, 2014).

KUI-vejlederne beskriver indgående de unges forudsætninger og udfordringer ved indslusningen, da de i flere tilfælde har fulgt de unge gennem udskolingsperioden, og har derfor et godt kendskab til deres livs- og skolesituation, herunder særlige forudsætninger og udfordringer. Flere af vejlederne beskriver de (kommende) unge på esportslinjen som overvejende drenge med autismediagnoser, der ofte døjer med skolevægning og ensomhed:

"Det er ofte unge med noget autisme og måske også nogle indlæringsvanskeligheder. Det er ofte unge drenge, som har siddet derhjemme og har haft meget skolevægning, ikke? ...

Og ikke været en del af noget skolemiljø i meget lang tid og har vendt op og ned på deres døgnrytme" (Klara, KUI-vejleder).

Også STU-underviserne beskriver, hvordan de unge ofte lever ekstremt isolerede liv på værelset derhjemme stort set uden kontakt til omverdenen:

"Vi har en ung mand på 16. Han har i to år haft svær skolevægning og en pædagogisk hjemmestøtte på, som ikke har kunne gøre andet end at smide små sedler under døren til ham. "Har du lyst til at komme med ud i dag." Og det har han ikke villet. Da han kom her, lugtede han indelukket. Han var usoigneret, og han sagde ikke noget. Han skulle køres til og fra skole. Han kunne være her tre dage om ugen. Han kunne være her 9.30-12.30, og så blev han kørt hjem igen" (Martin).

Ifølge STU-underviserne er de unge så isolerede og socialt udfordrede, at de skal lære at indgå i helt almindelige sociale sammenhænge og kommunikere med andre. Set fra et mikrosociologisk perspektiv tilbydes der således andre interaktionsrammer på STU'en, som gør, at de unge over tid knytter sig til stedet gennem overskuelige og ritualiserede hverdagspraksisser - som fx at deltage i at spise morgenmad sammen med andre unge og deltage i fælles aktiviteter på STU'en.

Derudover nævner både KUI-vejledere og undervisere, at de unge ofte har svært ved at regulere deres døgnrytme i forhold til deres gaming aktiviteter, hvilket har betydning ikke blot for de unges sociale færdigheder, men også deres fysiske trivsel og fremtoning:

”Det med hygiejne og stå op om morgenen og sådan noget, det er jo lidt nogle tendenser, der måske knytter sig til de her gamers. De sover ikke om natten, så spiller de, og går måske ikke så meget op i sundhed, kost og motion og udeliv og alt det. Det er en hård knude at skulle løse, synes jeg” (Karen, KUI-vejleder).

Citatet er et eksempel på, at de unge har udviklet hverdagspraksisser, hvor de over tid har vænnet sig til at følge deres egne rytmer og ritualer, der ikke følger de sociale normer for at kunne deltage i andre domæner – herunder familieliv, uddannelse og arbejdsliv. En gennemgående pointe for KUI-vejledere og undervisere er derfor, at de unge på STU har særlig brug for nye strukturer og praksisser rettet mod helt almindelige dagligdags ting:

”Mange af dem har brug for struktur, faste rammer. De har brug for at vide, hvad der skal ske, hele tiden. Der er også nogle, der har brug for at der er ro omkring dem. Det er også ofte, at de egentlig ikke har behov for det store sociale liv. Der er også nogen, der har udfordringer med at transportere sig frem og tilbage (...) [for så] kører [bussen ikke] på det tidspunkt, som der stod i planen” (Karen).

I modsætning til STU-underviserne, der alle har mange års spilerfaring, ved KUI-vejlederne ikke meget om gaming og esport. Vejlederne ser ikke nødvendigvis deres manglende viden som et problem, men derimod som noget, der kan virke afvæbnende og åbne for samtale med de unge. Dog udtrykker flere vejledere, at de har været bekymrede for, at netop esport som STU-linje ville være med til at fastholde de unge i nogle uhensigtsmæssige livsmønstre, hvis de fx spiller for meget i forvejen. Den bekymring har KUI-vejlederne dog ikke længere, da de kan se, at esportsundervisningen styrker fællesskabet og deres motivation for at møde op:

”Jeg har så mange unge, som jo ikke kan komme i gang med noget, fordi de ikke kan få vendt den døgnrytme, og (...) det synes jeg er bekymrende at se! Ikke at jeg tænker, at gaming kun er dårligt, for jeg tænker, at der er jo virkelig mange af de unge, der får et kæmpe socialt fællesskab ud af [at game] og får sindssygt meget” (Klara).

”Lige i starten så tænkte jeg, åh nej, [gaming] fylder så meget i forvejen, og nu skal det også gælde i skolen, men de unge er motiverede, så jeg har ændret holdning til det” (Karen).

Eksemplerne viser, hvordan vejlederne anerkender de unges gaming interesser som en vej ind på STU på trods af de negative sociale normer, som kan være forbundet med overdreven gaming. Motivationsaspektet ved esport er ligeledes centralt for underviserne, der fortæller, at der generelt er store problemer med fravær på STU. Mange af eleverne har haft et længere forløb med skolevægning og har lav motivation for at møde op til undervisning. En af underviserne siger om en ung, at: “... lige så snart noget ligner et klasselokale, så var han på vej ud ad døren.” (Peter). Det vidner om, hvor svært det kan være for de unge at opleve tilhørsforhold til uddannelsesdomænet. Omvendt oplever underviserne, at de unge generelt er motiverede for at deltage i esportsundervisningen: “Vi havde et ungt menneske, der ikke havde været i skole i lang tid, der pludselig kommer i skole hver dag, fordi det handler om esport – og lige sådan kan være med i de andre fag” (Niklas). Af samme grund er det en fordel at esportundervisningen ligger om morgenen, så de unge har mere lyst til at møde ind på STU’en.

Således oplever både undervisere og KUI-vejledere, at flere af de udsatte unge udvikler nye tilhørsforhold, når de sluses ind på STU. En af grundene til at de unge er i stand til at gennemgå denne forandring er, at de både kan trække på deres identiteter som “gamere” derhjemme (fritidsdomæne), men også griber de muligheder, færdigheder og nye identiteter, som de får stillet til rådighed som esportsudøvere i STU-regi og som elever på en ungdomsuddannelse (uddannelsesdomæne). Både vejledere og undervisere oplever således, at de unge bevæger sig fra at være ensomme og isolerede gamere derhjemme til at høre til som aktive deltagere i STU’ens fysiske læringsfællesskab sammen med andre unge. På den måde opretholdes en tydelig adskillelse mellem hjem og STU som to meget forskellige domæner, hvor gaming som aktivitet kan krydse domænerne, men også tilskrive de unge forskellig og ny identitet afhængig af om de spiller hjemme eller på STU’en.

Tema 2: Esportsundervisning som tryk og kommunikativ ramme

Dette analysetema fokuserer på, hvad der sker i esportsundervisningen som specifikt domæne med fokus på belonging som relationsdannelse (Cuervo & Wyn, 2014). Temaet bygger især på interviews med esportsunderviserne, eftersom de har direkte erfaring med de unge i undervisningen. En af de målsætninger som går tydeligt igen i STU-underviserne beskrivelser af deres undervisning, er et ønske om at skabe en tryk ramme med faste strukturer for de unge.

“Min oplevelse af, hvad esport kan gøre for de her unge mennesker (...) er, at det er et rum, som mange af dem kender til, og som er trygt at lande i, for mange af de profiler vi har. På den måde er der en genkendelighed i at møde op ved en computer og være sammen omkring det” (Martin).

Underviserne er fælles om at have valgt bestemte computerspil — primært Counter-Strike og League of Legends — som gennemgående afsæt for undervisningen.

“[Rammen] er 100 procent sat af mig, lige meget hvad de har af ønsker. Selvfølgelig er jeg lydhør, men som udgangspunkt har jeg sat en ramme, fordi det fungerer. Hvis der sidder 10 unge mennesker og spiller hver deres computerspil – Roblox, Terraria, Minecraft. Det har jeg for det første intet kendskab til, for det andet synes jeg ikke, det har noget med esport at gøre. Der skal vi have et eller andet fælles, gerne hvor nogle har en eller anden form for forforståelse, og hvor nogle er helt grønne. For så kan vi skabe et læringsrum sammen. Så rammen bliver LoL, og det er det hos os” (Niklas).

Flere af underviserne fremhæver vigtigheden i at esportsundervisningen følger den samme struktur og rytme for at skabe genkendelighed hos de unge

Med underviserne valg af holdbaserede spil kræver deltagelse i esportsundervisningen, at de unge er villige til at spille sammen med andre og ikke nødvendigvis spille de spil, som de spiller derhjemme. For nogle unge betyder det, at de ikke kan gå på esportslinjerne, hvis ikke de accepterer den præmis. *“Vi spiller alle sammen det samme spil, man kan ikke sidde og spille sit eget spil ved siden af. Det har måske været meget godt for dem, der blev sorteret fra, for de ligesom fandt nogle andre linjer, hvor de hørte til” (Martin).* Dermed gælder der andre sociale normer for gaming på esportsholdet, end der gør, når de unge gamer derhjemme på egne præmisser.

Derudover fremhæver både undervisere og KUI-vejledere, hvordan de faste rammer i esportsundervisning gør, at de unge kan prøve at *kommunikere sammen på bestemte måder*. De unge skal kunne kommunikere præcist og fokuseret, når de skal løse opgaver i spillene sammen med deres holdkammerater. En KUI-vejleder reflekterer over kommunikationen på følgende måde:

“Det er ligesom om, altså man er jo tvunget sammen, altså man sidder jo og spiller med nogle andre fra skolen på en meget, meget defineret kontekst, og det profiterer de helt vildt godt af” (Lise).

Kommunikation handler også om at skabe en reflektiv bevidsthed hos de unge om, hvordan de taler til hinanden i kampens hede, og hvor vigtigt det er, at have en god omgangstone:

“Så vi taler meget om, hvad der er god og dårlig kommunikation. God kommunikation kan være præcise, relevante beskeder. Relevant kommunikation er ikke, hvad jeg fik at spise i går aftes, eller ‘jeg synes, din mor er grim, og hun lugter’. Det er rigtig dårligt” (Martin).

Mange af de unge er vant til, at der kan være en hård tone, når de gamer i fritidsdomænet, også kendt som at være “toxic”. Tilsvarende er det også forholdsvist almindeligt at online spillere har svært ved at styre deres temperament, en adfærd der er kendt som at “tilte”. Regulering af omgangstone og vredesudbrud fylder derfor meget i undervisningen. Nogle af underviserne beskriver videre, hvordan de oplever at have succes med at lære de unge at give og modtage feedback inden for rammerne af spillet:

“De er sindssygt dygtige til at påvirke hinanden. De kan nogle gange lidt mere rå og uforsødet sige til hinanden, hvad de skulle have gjort anderledes. Det tror jeg faktisk mange gange, at Søren og jeg giver dem plads til – at korrigere, det lyder måske lidt hårdt, eller sætte krav til hinanden. Det tror jeg sgu, de benefit’er godt af: ‘Vi mødes her, vi løser det sammen. Når det er svært, kan vi godt fortælle hinanden det’. Men de er også sindssygt gode til at give hinanden positiv feedback” (Martin).

Som eksemplerne viser, handler esportsundervisningen i høj grad om at kunne skabe et trygt og struktureret rum for samvær, hvor der er plads til, at man som spiller kan blive udfordret og øve sig i at kommunikere med andre. På den måde skaber undervisningen muligheder for relationel belongning (Cuervo & Wyn,

2014), hvor de unge kan danne sociale relationer med hinanden og med deres undervisere med afsæt i gaming aktiviteter. Det kan fx ske ved, at de unge lærer at indtage bestemte roller i spillet, hvor de gøres ansvarlige for at kommunikere med hele deres hold i forhold til bestemte mål og strategier i spillene. Kommunikation på esports holdene adskiller sig samtidig meget fra de måder, som de unge er vant til at spille online derhjemme fra "in the wild", hvor der ikke er nogen facilitator til stede, og hvor de ikke er forpligtet på hinanden på samme måder som i STU'ens fysiske rum. Når de unge krydser domæner fra at spille derhjemme til at spille sammen i en STU-kontekst, træder de ind i fokuserede kommunikationssituationer, hvor de er nødt til at kommunikere sammen for at klare sig gennem fælles holdpræstationer. På den måde fordrer esportsundervisningen, at de unge både skal kunne leve op til de sociale normer og rammesætninger (Hanghøj, et al., 2018b), der gør sig gældende for at kunne deltage i et undervisningsdomæne, men også de normer, som gør sig gældende i forhold til at kunne kommunikere med andre holdspillere, som er en nødvendighed for at kunne opleve fremdrift og forbedring som spiller og som hold.

Tema 3: Esportsundervisning som springbræt til nye fællesskaber

Vender vi blikket mod udbyttet af esportsundervisningen på STU'erne, er KUI-vejledernes oplevelser generelt positive i forhold til de unges sociale kompetencer og mulighed for at styrke deres relationer. I forlængelse heraf ser KUI-vejlederne primært STU'en som *et legitimt springbræt* til at kunne socialisere de udsatte og isolerede unge til at komme ud af værelset, ind i STU'ens fysiske fællesskab, der kan åbne for at deltage i andre aktiviteter:

"Jeg bruger ofte esport linjerne (...) som springbræt. Det er noget trygt, noget de kender, og de kan sige, at de har interesse (...). Det kan få de unge ud af sengen og ind på en skole og det er jo mega positivt... (...) De unge kommer ud og finder lige pludselig ud af, at det er faktisk meget fedt at være en del af et fællesskab. Det er faktisk meget fedt at få en almindelig døgnrytme og ikke sidde om natten. Det er faktisk meget fedt, og måske var det også det der køkkenværksted. Det var egentlig også ret spændende, hvad de laver derude og så lige pludselig, så får de lyst til at komme derud og prøve det af" (Klara).

"Jeg bruger [esport] som en indgangsvinkel (...) [Når de unge så] har været der måske et halvt og et helt år, så bliver de nysgerrige på det, de laver [andre steder på STU'en]: 'Det er nyt, men nu tør jeg træde ud fra min komfort zone og jeg kunne faktisk godt tænke mig at være oppe i køkkenet, fordi der laver de også noget spændende'" (Pernille).

På den måde kan det fysiske fremmøde på STU'en give de unge muligheden for at indgå i gensidigt forpligtende fællesskaber, blive bedre til at danne relationer og prøve nye aktiviteter, der kan have relevans for deres videre færd. KUI-vejlederne ser derfor ikke kun esports og gaming på STU som et springbræt for få de unge videre med deres uddannelse, og som en generel mulighed for at *de kan opleve belonging i andre sammenhænge* – fx ved at de unge til at erhverve sig nogle oplevelser og erfaringer til gavn for et rigere og mindre isoleret voksenliv:

”Det er noget med at blive klar til voksenlivet på en eller anden måde, ikk’. Og den rummer ligesom både den private del i noget med at kunne stå op om morgenen og holde en nogenlunde almindelig døgnrytme og personlig hygiejne og den slags ting. Og så er der den sociale del. Det er noget med, at man har et fritidsliv (...) At have nogle forskellige muligheder, i hvert fald når man lige pludselig står alene [senere i livet] (Karen).

”Jamen altså, jeg oplever jo, at de får et fællesskab, og de møder socialt nogle andre, som har samme interesse. Så det synes jeg er den sociale del, så jeg gør selvfølgelig meget ud af og fortælle, at det ikke bare handler om sidde og game. Det er jo også at kunne begå sig i fællesskabet, og det kræver også, når vi træner, så skal du også være med på det” (Pernille).

På tværs af vores interviews, fremhæver vejlederne det sociale aspekt som den store styrke ved esportsundervisningen. Det er i særlig grad det at opleve at være en del af og begå sig i et fællesskab, som går igen, når vejlederne skal beskrive udbyttet af undervisningen. Derudover stiller KUI-vejlederne de negative aspekter af de unges gamer-liv derhjemme som fx isolation, væltede døgnrytmer, usund og stillesiddende aktivitet mm. overfor de fordele, som de oplever knytter sig til gaming i STU-regi. Dermed tilskriver de gaming mere formel legitimitet og uddannelses-berettiger aktiviteten, idet den kan bane vejen for at netop denne udsatte gruppe unge kan lokkes ud af værelset og ind i et fysisk socialt fællesskab med mulighed for at finde vej videre ud i de store fællesskaber, der knytter sig til voksenlivet. På den måde oplever vejlederne, at esports kan åbne mulighederne for, at denne særlige gruppe af isolerede og marginaliserede unge kan opnå belonging, som rækker videre til andre uddannelsesdomæner og ind i voksendomænet. Undervisere og vejlederne oplever således, at de unge over tid føler, at de over tid får tilhørsforhold til en konkret uddannelsesinstitution. Dette kan ruste de unge til at blive en del af nye domæner i deres videre liv – fx i form af praktikforløb, indskrivning på FGU og indgå i sociale relationer.

Hvor det relationsskabende og fællesskabsunderstøttende altså fremstår tydeligt, er det faglige udbytte og ikke mindst den faglige relevans for såvel karrieremuligheder og de studerendes voksenliv mere uklart for vejlederne. For

KUI-vejlederne fremstår det faglige udbytte svagt og selvom de udtrykker en nysgerrighed på esportsfaglighed, har de svært ved både at forstå den og i det hele taget finde information om den.

“Det her med e-sport som de har oprettet som linjer... Uden egentlig at tænke det faglige element ind og tænke ind, hvad er det egentlig vi vil med det her?... Jeg synes måske ikke, at det er noget, STU’erne selv heller beskriver meget, hvad det præcis fagligt er de får ud af. Jeg tænker på, [at] der faktisk er rigtig meget, de lærer og bliver dygtige til og sådan, men du kan høre min uvidenhed. Jeg ved faktisk ikke præcis, hvad det er” (Klara)

KUI-vejlederne efterspørger beskrivelser af det faglige indhold og værktøjer, der kan hjælpe til at oversætte gaming-relaterede kompetencer til arbejdsmarkedsrelevante kompetencer udover at mestre engelsk som fremmedsprog; værktøjer som de unge selv kan anvende i mødet med eksempelvis jobcentre.

Disse to overordnede fund går igen blandt STU-underviserne, der også fremhæver det fællesskab, som esportundervisningen faciliterer med særlig fokus på elevernes sociale og kommunikative kompetencer, samtidig med at de nedtoner det faglige udbytte af esportundervisningen. Flere af underviserne er tilbøjelige til at placere det faglige indhold under de sociale kompetencer. En underviser går så langt som at kalde det faglige udbytte sparsomt, men pointerer samtidigt, at det faglige især handler om “kommunikative færdigheder” (Niklas). Den utydelige faglighed betyder, at esportundervisningen af andre aktører, eksempelvis forældre, primært opleves som en slags indslusningsfag til den egentlige faglige undervisning på STU’en:

“Det er jo en forfejlet forståelse af, hvad esport er, at de bare sidder derinde og spiller computer. Når vi møder forældrene, er det jo et ”blødt fag,” og ”hvornår skal de over og have noget fagligt?”. Den møder vi hele tiden” (Martin).

Både vejledere og undervisere oplever, at esportundervisningens primære udbytte er, at de unge bliver en del af og kan agere i nye fællesskaber. Det særligt esportsfaglige bliver dermed forbundet til de kompetencer, det kræver at kunne være en del af et sådant fællesskab såsom at være bevidst om sin egen adfærd og rolle samt evne til at kunne kommunikere med andre.

Sammenfattende oplever undervisere og KUI-vejledere, hvordan de unge gennem deres krydsning af domæner udvikler sig fra primært at have identiteter som isolerede gamere derhjemme til at være socialt orienterede gamere og legitime deltagere i STU-undervisningen. Dermed sker der også en forandring

for de unge som socialt isolerede og uden for uddannelsessystemet til unge som aktive deltagere i fællesskaber, der endda udvikler venskaber på STU'en, som rækker ud over undervisningen. Det esportsfaglige indhold er ofte uklart for KUI-vejledere, og til dels også for underviserne. Den utydelige faglighed opvejes dog i høj grad af de mange positive muligheder, der åbner sig for de unge i forhold til at møde op på STU'en, danne sociale relationer og få øjnene op for andre aktiviteter på STU'en.

Diskussion og konklusion

Vores analyse peger på mange positive aspekter af udsatte unges deltagelse på STU'ernes sportlinjer. Det gælder både i forhold til at krydse domæner fra deres fritidsliv til "indslusning" af de unge på STU'ernes sportlinjer, selve esportsundervisningen og udbyttet heraf.

Samtidig er der også begrænsninger ved vores studie. KUI-vejlederne har således begrænset indsigt i de unges gaming erfaringer og har svært ved at identificere sportslinjernes aktiviteter og mulige koblinger til andre domæner uden for spillenes verden. Derudover vidner underviserens udsagn også om, at nogle unge - på trods af deres gaming interesser - ender med at fravælge sportslinjerne, fordi de ikke kan forlige sig med de spil, som underviserne har valgt. Som alle andre aktiviteter, kan gaming således både være socialt inkluderende og ekskluderende (Koller & Stoddart, 2021). Der er samtidig også stor forskel på, hvordan de unge udvikler sig socialt gennem esportsundervisningen. Nogle unge har brug for meget støtte over en flerårig periode på sportslinjerne, mens andre relativt hurtigt udvikler sig til at kunne have overblik og tage fælles ansvar som "team leaders" i spillene, og derefter skifter til andre linjer på STU'en for at forfølge andre interesser. I artiklen har det ikke været vores fokus at beskrive de unges faktiske deltagelse i esportsundervisningen eller deres egne oplevelser heraf - her henviser vi i stedet til andre studier fra samme projekt (Jensen et al., 2024).

På trods af disse begrænsninger, kan vi sammenfattende konkludere, at både KUI-vejledere og underviserne oplever, at esportsundervisning kan hjælpe udsatte unge til at krydse grænser mellem at være isoleret derhjemme (fritidsdomæne), til at ændre identitet og som aktive og legitime deltagere i STU'en (uddannelsedomæne). Set ud fra et sociologisk perspektiv (Fine, 2012) har esportsundervisningen på STU således potentiale til at styrke social inklusion gennem at styrke de udsatte unges oplevelse af belonging – både i form af en uddannelse med et konkret fysisk sted at møde op til og være en del af, som en del af trygge rammer for kommunikation og sociale relationer, samt mulighed for at udvikle nye venskaber gennem deltagelse i stærke fællesskaber, der og samtidig kan åbne for at de unge ser, tilbydes og er mere åbne for nye muligheder på STU'en og i deres videre voksenliv.

Thorkild Hanghøj, Professor, Aalborg Universitet

Peter Bukovica Gundersen, Lektor, Professionshøjskolen Absalon

Anna Kathrine Frørup, Adjunkt, Professionshøjskolen Absalon

Referencer

- Bolvig, I. et al. (2019) *Unge uden job og uddannelse – hvor mange, hvorfra, hvorhen og hvorfor? En kortlægning af de udsatte unge i NEET-gruppe*. VIVE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Routledge.
- Cuervo, H., & Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 17(7), 901-915.
- Eklund, L., & Roman, S. (2017). Do adolescent gamers make friends offline? Identity and friendship formation in school. *Computers in Human Behavior*, 73, 284-289.
- Fine, G. A. (2012). Group culture and the interaction order: Local sociology on the meso-level. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 159-179.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.
- Hanghøj, T., Lieberoth, A., & Misfeldt, M. (2018a). Can cooperative video games encourage social and motivational inclusion of at-risk students? *British Journal of Educational Technology*, 49(4), 775-799.
- Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., & Fougst, S. S. (2018b). Unpacking the domains and practices of game-oriented learning. *Games and Education: Designs in and for Learning* (s. 29-46). Brill.
- 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*, 18(1). <https://doi.org/10.34190/ecgbl.18.1.2896>
- Katznelson, N., et al. (2021) Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning, årgang 2, 2*, s. 83-103.
- Knage, F. S., & Kousholt, D. (2023). Langvarigt bekymrende skolefravær. DPU, NCS og Århus Universitetsforlag.
- Koller, D., & Stoddart, K. (2021). Approaches that address social inclusion for children with disabilities: A critical review. *Child & Youth Care Forum*, 50, 679-699.
- Obrovská, J. (2013). Ethnic Diversity in Czech Classroom through the Lenses of Interaction-Ritual Model. Proceedings of Belgrade International Conference on Education 2013, s. 80-89.

Ottosen, M.H., A.G. Andreasen, K.M. Dahl, M. Lausten & S.B. Rayce & B.B. Tagmose (2022). Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022. VIVE.

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.

Undervisningsministeriet (2017). Evaluering af Særlig Tilrettelagt Ungdomsuddannelse. <https://www.uvm.dk/publikationer/gymnasiale-uddannelser/2017-epinion-evaluering-af-saerlig-tilrettelagt-ungdomsuddannelse>

Væksthusets Forskningscenter (2023). Kan gaming bane vej til job og uddannelse? Forundersøgelse af potentialer i unges gamingaktiviteter. Rapport. <https://vaeksthusets-forskningscenter.dk/publikationer/kan-gaming-bane-vej-til-job-og-uddannelse-2/>

STU-loven (2023). Bekendtgørelse af lov om særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse (stu-loven). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/1077>