

Potentialet i esportsundervisning i en uddannelseskontekst

- *Et indblik i det kompetitive digitale læringsrum*

Titelblad

Projektets titel: *Potentialet i esportsundervisning i en uddannelseskontekst – Et indblik i det kompetitive digitale læringsrum*

Forfatter: *Rune Fabricius*

Vejleder: *Thorkild Hanghøj*

Universitet: *Aalborg Universitet*

Studienummer: *20221015*

Studieretning: *IT, Læring og Organisatorisk omstilling – 10.semester - Kandidatprojekt*

Antal anslag / NS: *170.337 anslag / 71 sider.*

Afleveringsdato: *31. Maj 2024*

“Man lærer altid et eller andet godt af, at gå all in på noget man brænder for”

- *Esportsunderviser om læringspotentialer i passion*

Abstract

Esports is currently being taught as part of the school curriculum in many different educational contexts with widely different learning purposes, this project sets out to better understand what is at the core of teaching esports in an educational context. It does so through analysis of interviews with experienced teachers of esports in educational contexts – the interviews center around understanding their view of the learning potential of the field, and their preferred methods of teaching. I analyze the interviews using the concept of “Framing” as described by the esteemed sociologist Erving Goffman, to better understand the lens with which the teachers view the field. With the method thematic analysis, I seek to describe the core similarities and distinctions between the teachers – these are listed into three distinct themes. Some of the key findings of the project involve the description of the “playful-serious continuum” which describes the framing of which the teacher views the field, some see it primarily to introduce more fun, play and a new way to form friendships. The other extreme sees it as a way to work laser focused on performing demanding teamwork and perfect execution of tasks. The report concludes with an introduction of 7 specific design principles that any teacher of esports in an educational context should consider implementing. The goal of the project is to deliver real descriptions of authentic situations from experienced professionals, in order further the advancement of the field of esportsdidactics.

Abstract	1
1. Introduktion	3
1.1 Esportsundervisning i folkeskole og ungdomsuddannelser	4
1.2 Introduktion af forfatter	7
1.2.1 Min erfaring indenfor feltet esportsundervisning i skolekontekst	7
1.3 Et indblik i esportsundervisning	7
2. Problemformulering	11
3. Litteratur review	12
4. Metode	13
4.1 Videnskabsteoretisk afsæt – Hermeneutikken	13
4.1.1 Den Hermeneutiske Cirkel	14
4.2 Validitet	15
4.3 Undersøgellesdesign	15
4.3.1 Det semistrukturerede interview	15
4.3.2 Udvalgelsesprocess/Kriterier for udvælgelse af interviewpersoner	16
4.3.3 Afslutning af interview – Case	16
4.3.4 Bevidst afgrænsning – fravælgelse	18

4.3.5 Afgrænsning – tidsperspektiv	19
4.3.6 In-person interview	19
4.3.7 Online interview på Zoom	20
4.3.8 Personlig relation til informanter	20
4.3.9 Fordele og ulemper ved denne måde at anskue emnet	21
4.4 Tematisk analyse	22
4.4.1 Kodning af data	22
4.4.2 De 3 temaer	23
4.5 Analyse strategi	24
4.6 Tidsoverblik	25
4.7 Tabel over informanter	26
5. Teori	27
5.1 Erving Goffmann – Framing	27
5.1.1 Spilforskning i Framing - We have to talk together – Thorkild Hanghøj	28
5.2 Erving Goffmann – ”Fun in games”	29
5.2.1 Spilforskning i Interaction tension – Sebastian Deterding	30
5.3 Motivationsteori	31
5.3.1 E.Deci & R.Ryan – Self-Determination Theory	31
5.4 Didaktisk teori – Underviserrollen I fokus	32
5.4.1 Games as tools for dialogic teaching and learning (the GTDT model)	32
5.4.2 Teacher roles and positionings in relation to educational games	34
6. Tematisk analyse	35
6.1 Tema 1: Framingen – Et undervisningstilbud i esport	35
6.1.1 Det seriøse-legende Kontinuum	35
6.1.2 Underviserens for forståelse	39
6.1.3 Normer i undervisningslokalet i esport	39
6.1.4 Delkonklusion tema 1	40
6.2 Tema 2: Succesoplevelser i esportsundervisningen	41
6.2.1 Succesoplevelser i skolen	41
6.2.2 Samhørighed – at føle man er blandt ligesindede og høre til	43
6.2.3 Verbal opmuntring som led i samhørighed	44
6.2.4 Udfordringer i lokalet – forhindrer succesoplevelser	45
6.2.5 Delkonklusion tema 2	47
6.3 Tema 3 - Hvordan underviserne varierer i deres lærerrolle og vægtning af kompetencer	48

6.3.1 Vægtning af kompetencer og "Reframing" fra spiller til underviser.....	48
6.3.2 Lærerens rolle i faciliteringen af et dialogisk klaserum - GTDT-modellen	51
6.3.3 Passiv underviser i spilsituationen eller den spillende træner?.....	54
6.3.4 Delkonklusion 3.....	56
7.Diskussion	57
7.1 Designprincipper for god esportsundervisning i skolekontekst.....	57
7.2 Diskussion af designprincipperne.....	59
7.3 Diskussion af interviewguide og case	60
7.3.1 Udvælgelse af case	60
7.4 Alternative undersøgelsesdesigns og videnskabs-teoretiske afsæt.....	62
7.5 Afskaffelsen af det frie valgfag i folkeskolen på 7-8. klassetrin	62
7.6 Diskussion af mine fund.....	63
7.6.1 Forsker i eget felt.....	63
7.6.2 Litteratur review vs. Mine fund.....	63
7.6.3 Perspektivering – Udvikling af esportsdidaktik	63
8. Konklusion	64
9. Litteraturliste	65
10. Bilag	68

1. Introduktion

Esportsundervisning er et relativt nyt fag og derfor forefindes få evidensbaserede studier af undervisningens fremgangsmåde og underviserens og elevernes opfattelse af faget. Denne opgave vil forsøge at afdække esportsunderviserens rolle i- og forskellige holdninger til faget.

Hovedformålet med opgaven er at undersøge hvordan esportsundervisning udføres i uddannelseskontekst og underviserens rolle heri. Herunder bringes beskrivelser af undervisningens forløb, struktur og indhold og underviserens holdning til dette.

Til dette formål er der udført 11 interviews af personer med erfaring som esportundervisere i danske uddannelseskontekster. Den indhentede interviewdata er analyseret ud fra metoden: tematisk analyse, for at belyse hovedpunkter, ligheder og forskelle i underviserens svar. Endeligt diskuteres fundene fra analysen og de strukturelle rammer for faget, som endeligt bruges til at opstille 7 designprincipper, der er definerende for god esportsundervisning i uddannelseskontekst ifølge min analyse og forforståelse.

Esportsundervisning har i nyere tid oplevet stor udbredelse i dansk uddannelseskontekst, og der har i den forbindelse været adskillige forsøg på at understøtte underviserne med udbydelse af forskellige kurser fra aktører – realiteten er dog, at der fortsat mangler solid didaktisk og forskningsbaseret viden om, hvad der er definerende for både ”god esportsundervisning”, samt ”den kompetente esportsunderviser”.

Præmissen om at undersøge erfarne esportsunderviseres praksis er relevant og tiltrængt, i forhold til, på sigt, at afdække behovet for understøttelsen for opkvalificering af feltet. Dette skyldes at underviserens perspektiv er underbelyst, da der ikke eksisterer sufficient mængde forskning med udgangspunkt i undervisernes rolle og oplevelser i esport, til at kunne begynde at opstille nationale retningslinjer for esportsundervisning.

Esportsundervisere som arbejder i uddannelseskontekster kommer ofte fra vidt forskellige baggrunde, dette understøttes også af den indhentede data - nogle har meget spilerfaring, også på professionelt niveau, men nærmest ingen pædagogisk erfaring. Andre har pædagogisk uddannelse, men næsten ingen esportserfaring – samtidigt er der også en væsentlig midtergruppe som har lidt af begge dele. Dette bidrager til en varieret gruppe af undervisere, med forskellige syn på læringspotentialet i deres undervisning, læringsmetode og underviserens rolle. Derudover har underviserne forskellige syn på, hvad det er vigtigst at have fokus på indenfor esporten – nogle vægter det relationelle højest, andre det seriøse teamsamarbejde – nogle det legende og eksplorative, andre dyrker det professionaliserede spillerideal.

Formålet med dette projekt er således at bidrage med viden fra erfarne esportsundervisere – der på sigt kan være med til at etablere fundamentet for en udvikling af relevant undervisningsmateriale til brug i forbindelse med opkvalificering af undervisere som ønsker at kvalificere deres undervisning med udgangspunkt i esport.

1.1 Esportsundervisning i folkeskole og ungdomsuddannelser

Esport er et udtryk der bruges til at beskrive professionaliseret computerspil, ofte med fokus på kompetitive multiplayer spil som Counter-Strike, League of Legends eller Valorant

(<https://www.statista.com/statistics/744952/esports-audience-games-reach-worldwide/>). Esport bliver i undervisnings- og uddannelsessammenhænge ofte kategoriseret sideløbende med udtrykket gaming eller game-based learning, dette er dog ikke det samme. Groft sat op kan man omtale game-based learning som brugen af computerspil i form af et værktøj til at nå et fagligt eller socialt formål, eksempelvis at benytte Minecraft til at undervise i matematik (Jensen, E. O., & Hanghøj, T. (2020)), eller at bruge Torchlight 2 til at øge deltagelsesmulighederne for en specifik elevgruppe (Thorkild Hanghøj et al (2021)) (Hanghøj, T., Lieberoth, A. & Misfeldt, M. (2018)). Modsat game-based learning går undervisning i esport ud på at udvikle egenskaber og skabe erkendelser, særligt indenfor holddynamikker og andre kommunikative færdigheder gennem kompetitive computerspil.

Esportsundervisningen og det bredere fokus på brug af spil i undervisningen har eksisteret længe i Danmark og har forskningsmæssigt været sat under lup i dansk kontekst i en længere årrække. Her kan blandt andet

nævnes GBL21 projektet (<https://gbl21.dk/>) og det nuværende store forskningsprojekt ”Esport som læringsrum og brobygger for udsatte unge med autisme” (<https://veluxfonden.dk/da/projekt/e-sport-som-laeringsrum-og-brobygger-udsatte-unge-med-autisme>). Der eksisterer dog fortsat begrænset forskning vedrørende undervisere, og hvordan de opfatter deres egen praksis og læringspotentialet, der knytter sig hertil. Set i lyset af dette, er grundlaget for forskningen fremført i dette speciale relevant og håbet er at det vil være medvirkende til at sætte fokus på de interessante perspektiver de erfarne undervisere har at bidrage med i forhold til at afdække fænomenet esportsundervisning.

For at danne overblik over esportsundervisningens historie i Danmark gennemgås her kort nogle relevante begivenheder som danner baggrund for min dataindsamling her i 2024.

I perioden 2009-2016 begyndte snakken for alvor at florere mellem de mest spilkyndige undervisere om potentialet i brugen af esport i en undervisning/træningskontekst. Den professionelle scene oplevede eksplosiv vækst i seertal og medieovervågning i denne periode og det skyldes blandt andet et større fokus på de medier, hvor entusiaster kunne følge med, særligt Twitch.tv og Youtube.com er platforme, de esportsinteresserede strømmede til, for at følge med i kampe mellem verdens tophold i forskellige spiltitler. I forhold til undervisning af esport var foreningerne nogle af de første til at opstarte tilbud, der udbød træning i esport – nogle af de tidligere aktører var her Sørby Esport og Roskilde Esport som fortsat er nogle af landets største målt ud fra antal medlemmer (<https://mimer.dgi.dk/sorby-esport>) (<https://dit-slagelse.dk/lokalafdeling-af-esport-danmark-paa-vej-til-slagelse/>). Interessen for esport eksploderede i Danmark i perioden 2017-2018 grundet særligt 2 begivenheder. Først og fremmest udkom spiltitlen ”Fortnite” som oplevede enorm succes blandt danske unge - succes, der ikke er set repliceret i nyere tid. Fortnite havde i hele sit format et fokus på at spille turneringer, og esporten lå derfor implicit i interessen. Herudover var det danske storhold Astralis uovervindelige i spillet Counter-Strike i denne periode og de danske spillere var overalt at finde i de danske medier, og generelt set altid portrætteret i et meget positivt lys. Astralis og deres succes havde stor indvirkning for interessen for at dyrke esport i Danmark, og netop dette skift i spiller- og forældrekultur, hvor esporten blev mere accepteret bredt i Danmark, bliver ofte i esports kredse henvist til som ”Astralis-effekten”. Det var også i kølvandet på dette mange skoler begyndte at udbyde esportsundervisning i forskellige kontekster – nogle som trækplaster for at tage en ungdomsuddannelse eller efterskole – andre fordi de så et læringspotentiale de ønskede at udforske. Udover skolerne opstartede også private tilbud såsom ”HYDR eSport” og ”Copenhagen Flames” som begge udbød professionel undervisning i forskellige esportstitler, og som begge havde stor succes med flere tusinde medlemmer, som blev undervist i deres fritid. Til sidst skal nævnes at esporten i Danmark siden 2007 har haft sit eget forbund ”Esport Danmark”. Esport Danmark har løbende udviklet sig med interessen og har siden 2023 også været at finde i finansloven og modtager dermed årligt 2.1 millioner kroner i støtte til deres arbejde med at understøtte esporten i Danmark frem til 2026 (<https://www.dust2.dk/nyheder/34747/esport-danmark-inkluderet-i-finansloven-2023>), hvilket også bevidner om, at det bliver set alvorligt på fra regeringens side (<https://itwatch.dk/ITNyt/Brancher/gaming/article16387862.ece>).

Status for esportsundervisning i 2024 er, at der er nedgang i forhold til både private aktører og skoler der udbyder undervisning. HYDR eSport (senere TRICKED ESPORT) samt Copenhagen Flames, de før så store mastodonter på det private marked, er begge gået konkurs og antallet af efterskoler som udbyder esportslinje, er næsten halveret. Status er derfor, at ”hysten” har lagt sig, og vi står tilbage med et felt som rummer potenti-aler, men ingen formår at levere et bæredygtigt produkt.

I dansk kontekst er det begrænset, hvorledes en underviser med interesse for esport kan opkvalificere sig. DGI har i mange år udbudt et populært kursus kaldet ”Esportstræner grunduddannelsen”

(<https://www.dgi.dk/esport/esport/arrangementer/traenerkurser-og-uddannelser/basistraeneruddannelsen>).

Denne er dog primært målrettet foreningstrænere og undervisere i uddannelseskontekster har derfor ikke et direkte tilbud tiltænkt dem. Kigger vi udover de danske grænser, er der andre lande der har et syn på feltet med højere grad af seriøsitet end herhjemme. I flere europæiske lande heriblandt Norge og England eksisterer der bacheloruddannelser i esport. I Norge kan man tage en 3-årig uddannelse i ”Academic e-sports”

(<https://www.uia.no/english/studies/programmes/academic-e-sport-bachelor/>), og i England har de intet mindre end 9 forskellige 3-årige bacheloruddannelser i esport. (<https://esportsinsider.com/2023/02/uk-university-esports-degrees>).

Esport er ikke anerkendt som et nationalt undervisningsfag, hverken som obligatorisk eller praktisk/musisk valgfag. Det er dog fortsat således at valgfaget i 9.klasse er valgfrit, ligesom det tidligere har været tilfældet i 7. og 8. klasse, dette betyder at den enkelte skole kan vælge at udbyde dette til deres 9.klases elever. Undervisningsministeriet har dertil udviklet og offentliggjort et forløb i samarbejde med esportsorganisationen Heroic, som supplement til idrætsundervisningen i folkeskolen

(<https://emu.dk/grundskole/idraet/krop-traening-og-trivsel/esport-i-idraetsundervisningen-med-heroic-og-esport>).

Der optræder ikke nationale formål for undervisningen i esport, hverken i form af faghæfter eller formålsparagraf (emu.dk). Det tætteste folkeskolen har at gøre med undervisningen af esport, udover det frie valgfag, er dermed det nyoprettede fag ”teknologiforståelse”, som indeholder perspektiver, der er genkendelige fra esporten under tematikken ”Computational tankegang”. Faget står anno 2024 til at blive implementeret som et femte praktisk/musisk valgfag i skoleåret 2027/2028, men allerede pr. 1 januar 2025 skal uddannelsen af teknologiforståelsesundervisere ifølge planen påbegyndes. (Børne- og undervisningsministeriet, 2024)

Empirien indhentet og analyseret i denne afhandling, er interviewdata af undervisere som underviser enten på:

- Efterskoler
- Det frie valgfag i 9.klasse
- Ungdomsskoletilbud

- Tilbud på ungdomsuddannelser – 10. klasse eller gymnasiet

Undervisningen på ovennævnte uddannelser kræver en godkendelse fra den umiddelbare ledelse af curriculum. Der er ikke formelle krav til udførelsen af denne undervisningsplan, og den varierer i min erfaring kraftigt fra den enkelte arbejdsgiver til arbejdsgiver.

1.2 Introduktion af forfatter

I dette korte afsnit introduceres forfatteren, af dette projekt, jeg, Rune Fabricius. Udover at give et indblik i min erfaring indenfor feltet jeg, kommenteres på min relation til informanterne i datasættet. Dette korte segment har til formål at skabe bedst mulig klarhed om min egen forforståelse.

1.2.1 Min erfaring indenfor feltet esportsundervisning i skolekontekst

Jeg har haft arbejdsmæssig berøring med esportsundervisning i skolekontekst siden foråret 2018, et par måneder inden færdiggørelsen af min uddannelse som folkeskolelærer ved Campus Carlsberg i juni 2018. Baggrunden for at interessere mig for at undervise i esport, samt at have kompetencerne til det, skyldes, at jeg under min studieperiode 2014-2018 har arbejdet som professionel esportspiller i spillet League of Legends. Dette sammen med min pædagogiske uddannelse, gjorde det oplagt at søge i retningen af at undervise i esport.

Min arbejdsmæssige erfaring siden 2018 er omfattende i både timeantal og arbejdsgivere – jeg har i min karriere arbejdet for både private, offentlige, samt midterliggende aktører i både store og mindre organisationer. Udover mine direkte arbejdsgivere og personlige relationer jeg har fået herigennem, har jeg også via mit arbejde med blandt andet DGI og Oneway Esport besiddet stillinger, der har gjort mig til et ”offentligt” kendt ansigt i den generelle arbejdskreds omkring esportsundervisning – hvilken indvirkning dette har på min undersøgelse vil jeg bl.a. gennemgå herunder.

1.3 Et indblik i esportsundervisning

I dette afsnit gives et indblik i, hvad der er definerende for esportsundervisning i en uddannelseskontekst. En del af denne undersøgelse omhandler den væsentlige forskellighed, der er at finde i esportsundervisningen, hvorfor de generelle betragtninger beskrevet i dette afsnit ikke nødvendigvis er gældende alle steder. Nedenfor ses en tabel med det formål at oplyse læseren om konteksten, esportsundervisning kan optræde i dansk uddannelsesregi.

Overblik over uddannelseskontekster som udbyder esportsundervisning		
Kontekst	Klassetrin	Kort beskrevet
Folkeskole - valgfag	9. klasse	I folkeskolen kan skolerne fortsat udbyde valgfag i esport på 9. klassetrin. Nogle af underviserne der har undervist i mange år, har tidligere erfaring med undervisning af valgfag på 7. og 8. klassetrin – denne mulighed blev nedlagt med implementeringen af det 2 årige obligatoriske praktisk/musiske valgfag.
Ungdomsskole	6. klasse - 3.G	Alle kommuner er underlagt ungdomsskoleloven og skal således udbyde en række tilbud til kommunes unge. Esport er ikke obligatorisk for den enkelte kommune at udbyde, men mange ungdomsskoler har det udbudt i forbindelse med deres fritidsundervisning. Udover fritidsundervisningen er det lovmæssigt tilladt at ungdomsskolen eksempelvis kan udbyde ekstraordinære valgfag eller anden undervisning i skoletiden.
10. klasse og efterskole	9. og 10. klasse	10. klasse og efterskoler har større frihed i forhold til deres udbudte undervisning – derfor har mange særligt efterskoler oprettet linjer med esportsundervisning som del af undervisningstiden.
Ungdomsuddannelse - Gymnasie	1. - 3.G	Ungdomsuddannelser varierer i høj grad i deres udbudte linjer. NEXT Frederiksberg HTX har eksempelvis i årevis haft udbudt en esportslinje, hvor skoleopgaverne blev vinklet i forhold til esport. Campus Vejle der primært udbyder STX, har i mange år haft udbudt en esportslinje, hvor eleverne ikke havde esportsundervisning i skoletiden, men var tilkoblet et større esportscenter på campus som frit kunne benyttes udenfor skoletiden. Flere HF-uddannelser tilbyder esportslinjer hvor det primært benyttes som socialiseringsaktivitet i skoletiden.
Specialskole/STU	0. klasse – 3.g	Specialskole og STU er underlagt særlige regler, der tillader at have alternative skoleskemaer. Der er stor forskel på formålet med det enkelte undervisningshold i denne kontekst. Grundet den store varians i formål med undervisningen inddrages specialskole/STU ikke i dette projekt.

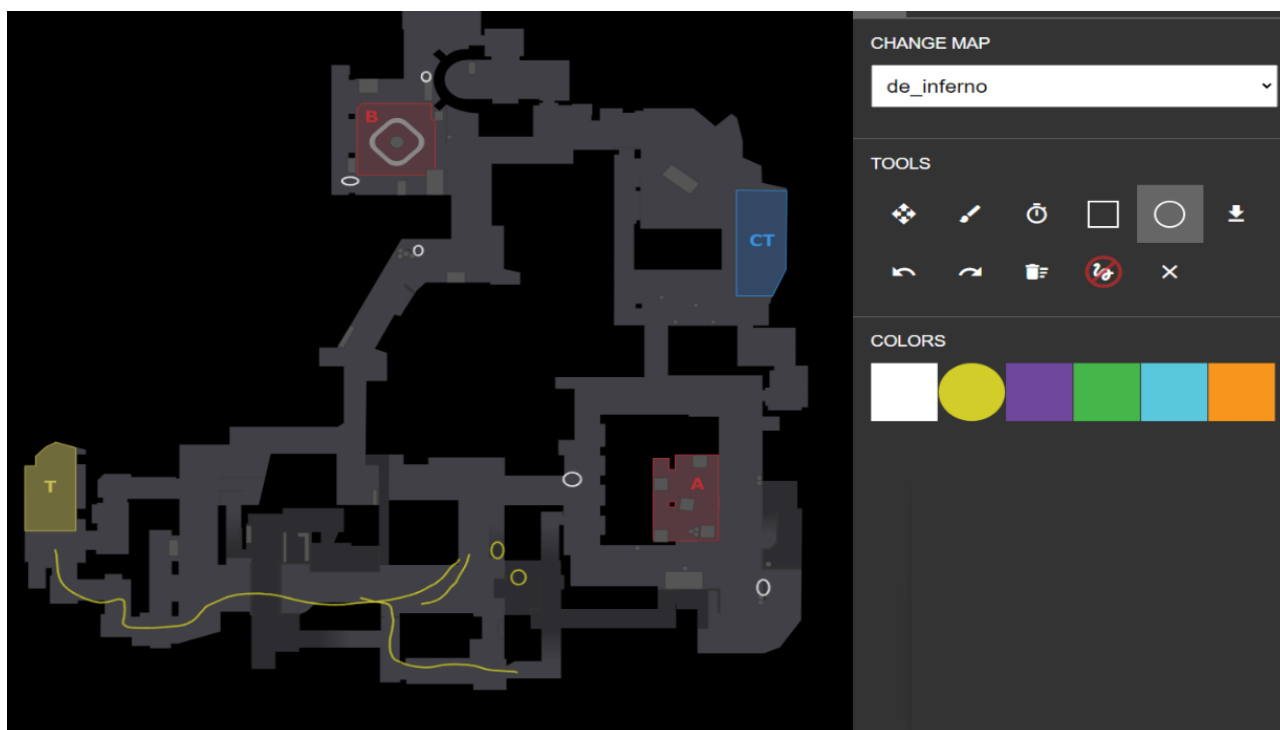
Klubtilbud – pædagogisk tilbud	6. klasse – 3.G	Klubtilbud har i udgangspunktet til formål at understøtte unge i deres interesse, og lade dem tage ejerskab over denne. Læringselementet er ofte ikke understøttet af en direkte underviser og kan variere meget fra sted til sted. Grundet den store varians i formål med undervisningen inddrages pædagogiske tilbud ikke i dette projekt.
Forening	6 år - ??	I Danmark går over 6000. primært unge i foreningstilbud i esport. Formålet med undervisningen er at dygtiggøre sig til sit yndlingsspil, og der er således intet større undervisningsmotiv. Grundet forskellene i formål inddrages foreningstilbud ikke i dette projekt.

Den typiske undervisning i esport udført i de anførte kontekster er først og fremmest defineret ved at have en målgruppe, som er i den ældre del af skolealderen – typisk fra 8.klasse til 3.g. Elevgruppen består primært af drenge, i min erfaring er det omkring 90% af eleverne som er drenge. Derudover følger undervisningen typisk den almene modul model, et undervisningsmodul på 1 ½ times undervisning, der er dog en del afvigelser fra dette. F.eks. foregår undervisning i ungdomsskolens fritidsundervisning ofte i moduler op til 2½-3 timer, og enkelte kommuner arbejder med valgfags-dage, hvor eleverne arbejder intenst med deres valgfag i hele skoledage, typisk 8-14.

Det typiske undervisningslokale er udstyret med 10-20 computere, samt en undervisercomputer. Undervisercomputeren er i de fleste tilfælde opkoblet til en storskærm som eleverne kan se fra deres pladser – dette er alment blandt underviserne anset som værende de optimale forhold til udførelse af god esportsundervisning. Det er ikke alle steder hvor der er mulighed for hverken undervisercomputer eller storskærm, i dette tilfælde er der typisk adgang til en tavle. I nogle undervisningslokaler er faglokalet derudover udstyret med fagspecifik læringsmateriale - dette er typisk i form af printede versioner af spillenes baner og i nogle tilfælde en fysisk taktiklavle. En taktiklavle er et stykke metal som viser en gengivelse af spilbanen set i fugleperspektiv – eleverne eller underviseren kan så bruge forskellige figurer, eller tegne pile/cirkler etc. for at indikere hvad man skal gøre i diverse spilsituationer. Læremidlet kan både findes online og som en virkelig rekvisit til brug i undervisningslokalet. Begge dele benyttes af underviserne, dog er den online version umiddelbart mest udbredt. På billederne herunder kan ses eksempler på både den online og fysiske version af læremidlet. For gennemsigtighedens skyld vil jeg nævne at den specifikke fysiske taktiklavle vist på Billede 1 er et produkt udbudt af virksomheden Oneway Esport – som jeg siden 2020 har ejet en mindre andel af.



Billede 1: Fysisk taktiklavle - Onewayesport.dk



Billede 2: Online taktiklavle – Noesis.gg/csgo-strategy-board



Billede 3: Undervisningslokale i Esport – Gladsaxe Ungdomsskole (GXU)

Den typiske undervisning er kendetegnet ved at underviseren har meget høj metode- og indholdsfrihed, hvorfor forskning i feltet er vigtigt for at afdække forskelle og ligheder blandt underviserne. Få skoler har derudover adgang til inspiration via læringsportaler med læringsindhold udbudt af private aktører. Dette drejer sig typisk om Oneway Esport (<https://shop.onewayesport.dk/>) eller det svenske Gameplan / Learn2Esport (<https://gameplan.com/>). De store aktører som benyttes på mange danske skoler, er Gyldendal og Alinea – begge disse udbyder fortsat ikke materiale til esportsundervisning.

Samlet kan det konkluderes at esportsundervisning i skolekontekst i Danmark, i høj grad er præget af enighed omkring optimal lokaleindretning og skematisk struktur - men stor variation indenfor metode og indhold, som faciliteres af den enkelte underviser. Det er disse forskellige tilgange til undervisningen det er formålet at afdække og kvalificere i dette projekt.

2. Problemformulering

Hvordan forstår erfarne esportundervisere undervisningspotentialet i esport i en uddannelseskontekst, og hvad er ifølge underviserne det essentielle at have for øje, for at opleve succes med sin undervisning i esport?

Underspørgsmål:

- 1) *Hvad er definerende for den fagkompetente esportsunderviser?*
- 2) *Er der væsentlige variationer på underviserne som underviser i de forskellige skolekontekster – Folkeskole, efterskole, gymnasiet, 10.klasse?*

- 3) *Hvad har det af indvirkning på underviserne at de typisk har en forforståelse som erfarne spillere, inden de bliver undervisere?*

3. Litteratur review

Litteratur reviewet er udført som et traditionelt narrativt review (Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997)). Dette er en review-model, med det formål at give et indblik i den nuværende tilgængelige litteratur for et forskningsfelt med udgangspunkt i gennemlæsning af eksisterende reviews. I dette tilfælde litteratur om spil og læring, for herpå at drage på deres fund.

Det er vigtigt at pointere reviewet bærer præg af en subjektiv udvælgelsesproces, hvor jeg som forfatter er med til at definere hvilke udvalgte studier indenfor det specifikke forskningsområde, der defineres som værende relevante for mit projekt, og ikke systematisk gennemlæsning af hundredvis af artikler, som perifært berøre emnet. De forskningsartikler der fokuseres på, er primært opsummerende reviews, som giver overblik over den eksisterende forskning indenfor spil, læring, og esport.

Et af de reviews der er læst er det omfattende systematisk review "D.Clark & S.Killingsworth, 2016" og gennemgår relevant forskning inden for forskningsfeltet. Interessant for dette projekt er at det konkluderes at der er tydelig evidens for at ikke kun spillets design, men også underviserne/facilitatoren af undervisningen med udgangspunkt i spil, har en afgørende rolle for elevernes endelige læringsudbytte. (D.Clark & S.Killingsworth, 2016)

Under gennemgang af øvrig forskning, der specifikt undersøger underviserens ageren og facilitering af computerspil i uddannelseskontekster, fandtes en del forskning i dette specifikke forskningsfelt men særligt et finsk studie (Marjaana Kangas, Antti Koskinen & Leena Krokfors (2016)), var dækkende ift. aktuel litteratur på emnet. Marjaana Kangas et al. 2016 gennemgår i reviewet 35 artikler vedrørende underviseres ageren i brug af spil i undervisningen. De konkluderer samstemmigt at underviseren har en afgørende rolle for udbyttet af undervisningen. Citatet herunder er at finde i den afsluttende konklusion.

"The findings support the argument that the teacher has a significant role in all the phases of teaching and learning: in planning, realizing, and assessing the (game-based) learning processes." (Marjaana Kangas, Antti Koskinen & Leena Krokfors 2016, s.10)

2 artikler som i særlig grad spiller en rolle i dette projekt, da de introducerer teoretiske udgangspunkter som benyttes i projektet. Den første artikel (T.Hanghøj (2020)) omhandler lærerroller i spilundervisning, og introducerer perspektiver på lærerens rolle under spilsituationen, dette er nærmere beskrevet i analysen. Den anden artikel omhandler generel udførelse af undervisning med udgangspunkt i spil (Arnseth, H. C.,

Hanghøj, T. & Silseth, K. (2018)). Artiklen beskriver en metodisk gennemgang kaldet GTDT-modellen, som også er beskrevet yderligere i analysen.

Efter gennemgang af ovenstående reviews, var det næste kriterie for inddragelse i projektet at det primære fokus i reviewet er på esports frem for game-based-learning. I nyere tid er der fremkommet en større mængde forskning indenfor feltet esports og der er de seneste år sket en professionalisering af feltet generelt. Der er oprettet en official research journal (<https://esportsresearch.net/>) med en tilhørende årlig konference (<https://esportsresearch.net/ernc24/>) I den forbindelse er der også udgivet et systematisk review som gennemgår udbyttet af esportsundervisning (Yuchun Zhong, (2022)) set i kontekst med de såkaldte 21st century skills (<https://21skills.dk/>).

I det kinesiske systematiske review fremhæves det særligt hvordan eleverne tillærer kompetencerne indenfor kommunikation og kollaboration (Yuchun Zhong et. all, (2022), men det fremhæves også at der er moderat fremgang i andre kompetencer, såsom kreativitet.

Det kan altså konkluderes som afsluttende bemærkning, at der eksisterer en del forskning indenfor feltet esports, men at et aspekt der helt tydeligt er underbelyst, er undervisernes syn på hvordan feltet opleves og hvilken læringskontekst de ser deres undervisning i.

4. Metode

Det metodiske afsnit har til formål at skabe klarhed omkring de metodiske valg og overvejelser, der er foretaget i forbindelse med projektets forløb. De metodiske overvejelser er i dette projekt blandt andet det videnskabssteoretiske afsæt for projektet, samt en gennemgang af undersøgelsesdesignet og analysemetoden: Tematisk Analyse.

4.1 Videnskabsteoretisk afsæt – Hermeneutikken

Projektet er funderet i en hermeneutisk forsknings ramme. Hermeneutikken fokuserer særligt på fortolkning og forståelse, og benyttes især inden for humaniora og samfundsvidenskab (Katzenelson, B., Fatum, L., Kondrup, J., Holtug, N., Jensen, T.H. & Jørgensen, T. 2016). Ordet "hermeneutik" stammer fra det græske ord "hermēneucin," der betyder at fortolke eller forklare. Traditionelt blev hermeneutik anvendt til at fortolke religiøse tekster, men den er siden blevet udvidet til at inkludere alle former for tekst, menneskelig adfærd og kulturelle artefakter. Senest i det 20. århundrede har Hans-Georg Gadamer været med til at udvikle hermeneutikken, og det er netop Gadammers beskrivelser af hermeneutikken der kraftigt har inspireret dette projekt. (Gadamer, H.G, 1960/2004)

Hermeneutik bygger på den grundlæggende antagelse, at forståelse er en proces, der kræver en fortolkning af teksten i kontekst. I modsætning til positivistiske tilgange, som søger objektive og universelle sandheder

gennem empirisk metode og kvantificerbare data, lægger hermeneutikken vægt på subjektivitet og den rolle, som fortolkerens egne holdninger spiller i forståelsen af et fænomen, særligt dette er centralt, da jeg har stort erfaringsgrundlag inden for det felt der undersøges.

En central ide inden for hermeneutik er den hermeneutiske cirkel, som beskriver processen at forstå en tekst eller et andet objekt ved at gå frem og tilbage mellem delene og helheden. Hermeneutikken, som den er udviklet af tænkere som Hans-Georg Gadamer og Martin Heidegger, understreger, at enhver forståelse er betinget af kontekst, historie og kultur. Gadamer fremhævede også betydningen af dialog og interaktion mellem tekst og fortolker, idet han mente, at forståelse er en dynamisk og kontinuerlig proces. Derfor er det særligt Gadamers beskrivelser af hermeneutikken, der ligger til grund for projektets benyttelse af denne.

4.1.1 Den Hermeneutiske Cirkel

I denne undersøgelse anvendes den hermeneutiske cirkel som den primære metodologiske tilgang til analyse og fortolkning af feltet esportsundervisning i en uddanese kontekst. Udviklingen af den hermeneutiske cirkel er stærkt påvirket af Hans-Georg Gadamer, hvis arbejde med hermeneutik har haft en betydelig indflydelse på moderne forståelser af fortolkning og forståelse.

Den hermeneutiske cirkel, som Gadamer beskriver i sit værk "Sandhed og Metode", handler om den dialektiske proces, hvorved en læser eller fortolker bevæger sig frem og tilbage mellem helheden og delene i en tekst/situation for at opnå en dybere forståelse (Gadamer, H.G. 1960/2004). Gadamer beskriver således, at forståelse ikke er en fast størrelse, men snarere en kontinuerlig proces, der er betinget af den enkeltes forforståelse.

I denne undersøgelse anvendes den hermeneutiske cirkel ved først at etablere en overordnet forståelse af feltet esportsundervisning som helhed. Efterfølgende analyseres individuelle dele ved brug af nedslag i min indhentede data, sammenholdt med relevant teori, med henblik på at afdække deres betydning inden for den større helhed.

Som Gadamer påpeger, er denne cirkel ikke en lukket entitet, men snarere en åben proces, hvor nye fortolkninger og forståelser kan påvirke den tidligere opfattelse af både helhed og del (Gadamer, H.G. 1960/2004). Viden og forståelse ses som løbende etableret, og er ikke komplet defineret af enkelte nedslag.

Denne tilgang tillader dermed en rigere og mere kompleks forståelse af konceptet esportsundervisning, hvor der tages højde for de mange lag af betydning, som kan være til stede. Samtidig sikrer den hermeneutiske cirkel, at undersøgelsen ikke blot fokuserer på individuelle elementer, men også på hvordan disse elementer bidrager til og formes af helheden.

Metoden som ligger til grund for dette projekt anerkender fuldt ud vigtigheden af en åben og dynamisk tilgang til fortolkning, hvor forståelse ses som en uendelig proces. Derfor skal en endelig konklusion i dette forskningsprojekt ikke ses som et facit, men som et lille skridt på vejen til at opnå en bedre forståelse af konceptet esportsundervisning, og de potentialer der ligger heri, set i undervisningsøjemed.

4.2 Validitet

Som beskrevet herover indeholder hermeneutikken et stærkt fokus på, at fortolkeren aldrig er objektiv i sin fortolkning. Dette er en væsentlig selvstændig pointe i forhold til validiteten af min analyse og diskussion fremført i dette projekt.

Dette er en udfordring i forhold til, at der skabes en nedbrydelse af skellet mellem subjekt og objekt, som betyder at fortolkningerne forurenes af fortolkerens forforståelse (*Nygaard, 2013*).

Dette bliver yderligere tydeligt, da jeg benytter tematisk analyse som analytisk metode til at forstå dataen, hvilket også er en analysemodel, hvor fortolkeren selv kan fremhæve subjektivt valgte citater til understøttelse af sine pointer.

Derfor er det vigtigt, at læseren er opmærksom på, at forskningen dokumenteret i dette projekt og de konklusioner og delkonklusioner der gøres i den forbindelse, er influeret af min subjektive behandling af dataen, og at disse derfor er uadskillelige. Sagt på anden vis, så er det muligt at en anden forsker med samme datamængde, ville komme frem til andre væsentlige pointer og konklusioner.

4.3 Undersøgelsesdesign

Her gennemgås den metodiske tilgang, og hvorfor jeg valgte at indhente data på den måde jeg gjorde, samt fordele og ulemper ved at forske i netop dette emne, ved brug af denne dataindsamlingsmetode. Dataen indhentet består af 11 interviews, med en gennemsnitlig varighed på 50 minutter.

4.3.1 Det semistrukturerede interview

Da det er et specifikt område der undersøges, og med informanter med særligt kendskab til dette område, valgte jeg at benytte semistrukturerede interview. Dette giver mulighed for at få indsigt i undervisernes perspektiver og eksplorer interessante udsagn. (*Tanggaard & Brinkmann, 2015*).

Formålet med interviewet er, at få indblik i hvordan underviseren oplever og forholder sig til brugen af esport i en undervisningskontekst, og samtidig få afdækket hvad de ser af potentialer og faldgrupper i esportsundervisningen.

I det semistrukturerede interview er det muligt for informanterne at give uddybende svar, uden at blive afbrudt eller "pacet". Dette medførte også at det gennemsnitlige interview udført med informanterne, var over 49 minutter langt, og det længste var næsten 1 time og 7 minutter langt.

Interviewet er semistruktureret, da det generelt følger en interviewguide (bilag 1), men at der samtidig er mulighed for at afvige en smule fra guiden, ved evt. at stille opfølgende spørgsmål, hvis det vurderes relevant.

4.3.2 Udvalgelsesprocess/Kriterier for udvælgelse af interviewpersoner

For at opnå en relevant datamængde, blev en række kriterier for udvælgelse af interviewpersonerne opsat. Denne indeholdt krav til erfaring, kontekst og spiltitel som blev undervist i.

Kriterierne opsat var:

- Underviseren skal arbejde/have arbejdet i en almen uddannelseskontekst defineret af krav til curriculum og almen defineret som en uddannelseskontekst, der ikke har fokus på elever med vanskeligheder, eksempelvis specialskole eller STU. Kontekster godkendt er: Folkeskole, Ungdomsskole, 10. Klasse/Efterskole og ungdomsuddannelse (Gymnasiet).
- Underviseren skal have minimum 2 års erfaring som underviser i esports-uddannelsestilbud.
- Underviseren skal undervise med udgangspunkt i en spiltitel som er fundamentalt holddrevet og tidsaktuel. Spiltitler godkendt er: Counter-Strike, League of Legends, Valorant og Overwatch,

Ud fra disse kriterier valgte jeg at tage fat i 14 personer – 12 mænd og 2 kvinder. Af de adspurgte 14 havde 11 muligheden og lysten til at medvirke i et interview. Den samlede datamængde er derfor på 10 mænd og 1 kvinde som alle opfylder kriterierne til fulde.

Grundet min omfattende erfaring indenfor feltet over en længere årrække og mit valg om at interviewe undervisere i samme felt, betyder det at jeg har en vis relation til mange af informanterne. Relationen er i nogle tilfælde kollegial, andre tilfælde venskabelig, og nogle har jeg kun en bevidsthedsrelation til, altså vi kender hinanden af navn, men ikke haft kontakt før dette interview. Alle informanterne var dog bevidste om ”hvem jeg var”, og dette skaber en række komplikationer, som yderligere beskrives i diskussionen.

Dette segment har til formål at skabe klarhed over den kontekst læseren skal beskue indholdet i, og skabe gennemsigtighed for forfatterens for forståelse indenfor emnet der undersøges.

4.3.3 Afslutning af interview – Case

Som afslutning på interviewet fremviste jeg en case for underviserne. Årsagen til at benytte et klip som supplement til interviewet er, at underviseren i interviewet beskriver metaobservationer og betragtninger. Det bliver dermed ofte lange, abstrakte og komplicerede besvarelser. Den konkrete spilsituation giver en mere håndgribelig og genkendelig situation, som giver underviserne mulighed for at kommentere mere direkte på deres opfattelse af, hvad der er det væsentligste at kommentere i en konkret situation, hvilket er et vigtigt supplement til dataindsamlingen for at kunne sammenholde de forskellige interviews.

Videocasen viser en situation, der udspiller sig i spillet Counter-Strike. Efter at underviserne havde set klippet, blev underviserne bedt om at give deres holdning til, hvad de opfattede i situationen og hvad de ville påtale,

hvis situationen fandt sted i deres undervisning. Situationen de blev forevist kan findes på dette link:

https://www.youtube.com/clip/Ugkx1G7EAacMp_5WhsNHRpAoKL9BM4xRecvn



Billede 4: Skærbillede fra spilsituation, underviserne skulle reagere på.

Klippet kort fortalt:

I klippet følges en spiller der er i live sammen med en anden medspiller og tre modspillere. Det kan høres at spilleren taler med sine medspillere. Alle fem spillere er venner/bekendte, hvoraf tre er døde i denne runde. Holdet spiller Counter-terrorister på banen De_Dust2. Spillerne holder vagt ved bomben, som terroristerne skal have fat i for at kunne vinde runden. Relativt tidligt i klippet skyder vores medspiller en modstander så det nu er to mod to. Herefter fortæller en af de døde holdkammerater, at han har set en modstander mellem dørene på midten af banen, dette viser sig senere at være en krop fra en allerede død modstander, og det var derfor forkert, at der var en fare fra dette sted. De taber runden ved at blive skudt af modstanderen, der pludselig kommer i ryggen af dem, og spillerne udskammer spilleren der lavede det forkerte kald.

Grunden til at dette klip vises, er at det på ganske kort tid opstiller en række esportsfaglige problematikker, der er relevante at gribe fat i, og der ikke nødvendigvis er et rigtigt og forkert svar. Dette skyldes at klippet indeholder mange relevante facetter og det forventes derfor at vække genkendelighed hos underviserne.

De potentielle punkter det forventes at kunne problematisere situationen i klippet:

1. Spilteknisk – Spillerne står ikke så de kan holde hinanden. De kan nemt blive skudt uden medspilleren, har mulighed for at hjælpe – derudover er der ingen dialog omkring, hvad de kan benytte deres granater til for at hjælpe sig selv/hinanden
2. Kommunikation/fokus– De spillere som er døde taler i klippet, dette er der normalt konsensus om, ikke er fordelagtigt i Counter-Strike.

3. Kommunkation/relation – De taler hårdt til spilleren der begår en fejl – særligt ”kan vi få Bimse muted?” hvilket betyder: ”Lad os alle slukke for Bimses mikrofon, så vi ikke kan høre, hvad han siger i resten af kampen”
4. Primære fokus – Der er for meget snak i forhold til at kampen ikke er slut, også særligt mens der stadig er en spiller i live

De potentielle punkter det forventes at kunne komplimentere i klippet:

1. Spillerne virker til at have det sjovt sammen
2. Nogle calls giver fin mening – ”han er deres spawn og sidste lang”
3. Selvom Bimse ikke havde ret i at der var en modstander imellem dørene, kan det fremhæves at det var godt sagt af Bimse. Han videregav information, som han mente var korrekt og ikke var opdaget af spilleren i live. Det gav bagslag i denne situation, men kunne omvendt også have været en umiddelbart overset faktor der kunne have givet en fordel til holdet.

I det korte klip på 40 sekunder er der flere ting på spil. Der er både noget spilteknisk, kommunikativt og socialt internt imellem de 5 spillere, der kan kommenteres og diskuteres. Det er vigtigt at understrege at undervisernes reaktion på klippet, ikke er et forsøg på at analysere hvordan underviserne reelt opfører sig i undervisningslokalet, som man potentielt ville kunne, ved at have udført observationer i undervisningslokalet, men at casen alene er et supplement til datasættets fokus på, hvordan underviserne opfatter feltet esportsundervisning, og dets potentialer og udfordringer i en skolekontekst.

4.3.4 Bevidst afgrænsning – fravælgelse

Indenfor feltet undervisning af esport findes der særligt 2 sektorer der udelades i empiriindsamlingen. Dette drejer sig om Specialtilbud (Specialskole og Særligt tilrettelagt undervisningsforløb/STU), samt forenings- og klubtilbud.

Undervisere fra specialtilbud er fravalgt, da undervisningens formål er markant anderledes end i almentilbudene. Dette vurderes på baggrund af min erfaring fra arbejdet med Oneway Esport, der er særligt målrettet denne form for tilbud. Lignende pointer er dertil fremført i det nuværende projekt: *Esport som læringsrum og brobygger for udsatte unge med autisme*, der frem imod afslutningen i 2026 har til formål at afdække lignende potentialer i undervisningen af esportsfag på specialskoler og STU

(<https://www.kommunikation.aau.dk/esport-i-undervisningen-kan-hjaelpe-unge-med-autisme-n52141#om-esport-som-p%C3%A6dagogisk-aktivitet>).

Undervisere fra forenings- og klubtilbud er fravalgt, da opstillet et krav om curriculum for undervisningen. Klubtilbud, såvel som foreninger, vil på baggrund af deres formål og krav opleve enormt store udsving i

format, spiltitel mm. Dette skyldes at det udbudte tilbud har til formål at understøtte de unges interesser, og ikke nødvendigvis formidle et undervisningspotentiale, der er genstanden for dette forskningsprojekt.

4.3.5 Afgrænsning – tidsperspektiv

I empiriindsamlingen er det valgt, ikke at opstille krav til, at informanten aktuelt er i arbejde som esportsunderviser, men alene at informanten overholder kravene til kontekst, erfaring og spiltitel. Dette medfører at flere af informanterne i datasættet, ikke længere arbejder aktivt med esportsundervisning, men tidligere har gjort dette. Tidsforskellen mellem undervisningen og interviewet kan medføre, at informanten erindrer undervisningen fragmenteret eller afvigende fra den reelle hverdag i klasselokalet. En dertil vigtig pointe er at, der med denne data ikke kan gøres antagelser om, hvad der reelt foregår i klasselokalet, men alene hvordan underviserne opfatter klasselokalet og dets potentialer. Denne distinktion er vigtig for de pointer der fremhæves i analysen, samt konklusionen.

Underviser 1, 2, 10 og 11 arbejder ikke aktivt med esportsundervisning i uddannelseskontekster ved interviewets udførsel marts 2024.

4.3.6 In-person interview

I 3 ud af de 11 interviews foregik interviewet in-person. I dette afsnit vil det forklares, hvad det kan have af implikationer, at interviewet blev afholdt in-person enten i informanten-, eller interviewerens hjem. At interviewet udføres i enten informantens- eller interviewerens hjem, har en indvirkning på dynamikken af samtalen. Samtalen er af en professionel karakter, men foregår i en privat ramme, og derfor forsvinder grænsen mellem det professionelle og det private. At lokationen for interviewet har en indvirkning kan dog aldrig undgås, Hanna og Mwale (2017) beskriver hvordan det kan have en intimiderende effekt at interviewet eksempelvis foregår på forskerens arbejdsplads.

Udover at samtalen tager sted i et privat hjem, kan det yderligere være anledning til samme problemstilling, at de 3 interviews alle er foretaget med informanterne med en etableret relation til interviewerens. I to af tilfældene er relationen på baggrund af kollegial karakter, og én informant er venskabelig på baggrund af mange års ageren indenfor samme sfære, og med udgangspunkt i samme spiltitel.

Interviewets lokation og den etablerede relation kan potentielt have indvirkning på informanternes svar. Dette er muligvis blot i form af lingvistik, men potentielt også i form af mere eller mindre underbevidste bemærkninger. Disse kan enten være med udgangspunkt i fortidig dialog interviewerens og informanten imellem, eller på baggrund af en hierarkisk dynamik, forskeren og informanten imellem.

I analysen fandt jeg ingen konkrete eksempler på tydelig influering af ovenstående, men dette er ikke ensbetydende med at effekten ikke er reel.

4.3.7 Online interview på Zoom

I 8 ud af de 11 interviews foregik interviewet online ved brug af tjenesten Zoom. I dette afsnit vil det forklares, hvilken effekt det kan have at interviewet foregår online. Dette vil jeg belyse ved brug af artiklen og af Hanna og Mwale (2017).

Hanna og Mwale (2017) beskriver, hvordan videokonference-teknologi tillader indsamling af interviewdata som et alternativ til in-person-interview med fordele og ulemper. Jeg benyttede i mine interviews tjenesten Zoom og det rum der skabes herigennem, er i nogen grad både privat og offentlig, samtidigt med at det tilbyder et velkendt rum for informanten. Som beskrevet i tidligere segment om in-person interview vil informanten måske blive intimideret af at komme til forskerens arbejdsplads og måske har informanten ikke lyst til at have forskeren skal komme til deres hjem eller arbejdsplads for at udføre interviewet. Derfor kan det mindske intimidering af informanten at udføre interviewet online ved brug af f.eks. Zoom.

Interviewsituationer in-person kan derudover være præget af en følelse af uligevægt i magtforholdet, da kvalitativ forskning kan opfattes som et studie udført på informanten og ikke med dem. Intervieweren har på forhånd forberedt spørgsmål og sætter tonen i forhold til, hvad der ønskes af informantens medvirken, hvilket kan være intimiderende for informanten. Her argumenterer Hanna og Mwale (2017) for at videokonference-teknologi har potentialet til at undgå en del af de forhold og giver muligheden for at bemyndige informanten et mere lige magtforhold i interviewet (Hanna & Mwale, (2017)).

En negativ konsekvens det kan have at udføre interviewet online, kan samtidigt være at informanten ikke ønsker at medvirke på kamera. Dette medvirker, at samtalen mister et personligt element, og det er muligt, at der ikke i samme grad som in-person kan etableres en personlig relation undervejs, som understøtter, at det er et sikkert og åbent rum at tale i. Dette kan medvirke, at informanten ikke i samme grad uddeler sin personlige erfaringer, både positive og negative, da rummet ikke opleves som værende fortroligt og sikkert.

4.3.8 Personlig relation til informanter

For at øge gennemsigtigheden i dette projekt gives her en kort opridsning af relationen til de medvirkende informanter. Som tidligere beskrevet har mit mangeårige arbejde inden for feltet, givet anledning til kendskab til de fleste, der ligeledes har brugt mange år indenfor det relativt snævre felt.

Det er min overbevisning, at relationen med informanterne på intet tidspunkt har stået til hinder for at informanterne kan udtale sig åbent og ærligt på de givne spørgsmål, og dette overblik over relationen er alene for at skabe gennemsigtighed i forhold til validiteten af empiriindsamlingen.

Tabel over informanter			
Underviser nummer	Alder	Køn	Relation – kort beskrevet
Underviser 1	25	Mand	Ingen relation – Har begge tidligere været tilkøbt HYDR eSport/TRICKED ESPORT – ikke samtidigt

Underviser 2	31	Mand	Tidligere kollega i ungdomsskole regi i perioden 2018-2021
Underviser 3	31.	Mand	Ingen relation – kender hinanden fra begge at have indgået i proffesionel karriere indenfor samme spiltitel, League of Legends.
Underviser 4	27	Mand	Venskabelig relation – har ofte mødtes til eksempelvis DGI landsmøde eller andre arbejds/sociale arrangementer
Underviser 5	33	Mand	Tidligere kollega i ungdomsskole regi i perioden 2018-2020
Underviser 6	27	Mand	Venskabelig relation – tidligere kollega i ungdomsskole regi 2019-2020
Underviser 7	32	Mand	Kollegial relation – underviser 7 er også tilkoblet Oneway Esport
Underviser 8	33	Mand	Ingen relation – Har begge tidligere været tilkoblet HYDR eSport/TRICKED ESPORT – ikke samtidigt
Underviser 9	33	Mand	Ingen relation – har talt få gange til arbejdsrelaterede arrangementer
Underviser 10	34	Mand	Ingen relation – Har begge tidligere været tilkoblet HYDR eSport/TRICKED ESPORT – ikke samtidigt
Underviser 11	28	Kvinde	Ingen relation – har været bevidst om hinandens eksistens, da vi underviser primært med udgangspunkt i samme spiltitel

4.3.9 Fordele og ulemper ved denne måde at anskue emnet

Fordelene ved at benytte sig udelukkende af semistrukturerede interviews med relevante personer er at datamængden er fyldestgørende for et udsnit af undervisere, som har en lignende funktion. Interviewet kan dog altid kun give et indblik i underviserens egen opfattelse, der altid vil være subjektiv, personbåren og erfaringsbaseret.

Af den årsag kan studiet aldrig føre til direkte erkendelse af, hvordan undervisningen i virkeligheden foregår. Dataen viser alene, hvordan underviserne selv opfatter deres virke og gøre, ikke hvordan den reelt udfolder sig. Forskningen er altså af en mere filosofisk karakter end hvis datamængden havde indeholdt store mængder observationer eller kvantitativ elevdata (*Tanggaard & Brinkmann (2020)*).

4.4 Tematisk analyse

For at analysere projektets data anvendes tematisk analyse (*Braun & Clarke (2006)*). Denne analysemetode benyttes, da den giver et indblik i hvilke forhold og fænomener, der er til stede i en stor datamængde gennem kodning. Tematisk analyse er et oplagt valg, til analyse af en meget bredt funderet datamængde, med mange forskellige datapunkter. At datamængden beskrives i denne sammenhæng som værende stor, skal ses i konteksten af, at det er en omstændig mængde kvalitative interviewdata, og ikke at analysen indeholder en række forskellige dataindhentningsmetoder. Det kunne f.eks. have været relevant at have indhentet observationer af undervisningen eller kopier af årsplanerne som underviserne arbejder med udgangspunkt i. Dette var desværre ikke muligt i dette projekt.

Metoden muliggør dertil at identificere de mest fremtrædende forhold, hvilket giver mulighed for at danne temaer på et velinformeret grundlag (*Braun & Clarke, (2006)*). Den samlede datamængde er i dette forskningsprojekt 547 minutter, eller 9 timer og 11 minutters kvalitative interviewdata.

Tematisk analyse er en metode til at identificere, analysere og rapportere temaer, som er de mønstre, man finder i dataen. Denne metode forsøger at organisere og præsentere indholdet i dataen så overskueligt som muligt.

Under arbejdet med den tematiske analyse træffer forskeren en række beslutninger, der påvirker resultatet af analysen, hvorfor anerkendelse af forskerens egen forforståelse bliver central (*Braun & Clarke, (2006)*). Metoden tematisk analyse anerkender dermed, at forskeren spiller en aktiv rolle i at vælge temaer. Temaerne er ikke blot noget, der "ligger mellem linjerne", men opstår som resultatet af en kombination af indholdet i dataen og forfatterens interesse. Derfor er det vigtigt at sikre gennemsigtighed i valget af de teorier, der inddrages, og de metoder, der anvendes i analysen (*Braun & Clarke, (2006)*).

4.4.1 Kodning af data

Dataen er kodet ved brug af 7 forskellige koder, hver kode blev tildelt en farve.

De 7 koder datamængden er analyseret ud fra er:

1. Struktur i undervisningen
2. Vigtigheden af at have det sjovt
3. Brug af læringsressourcer
4. Udviklingen af kompetencer
5. Udfordringer i undervisningen af esport
6. Metasyn på egen udvikling
7. Syn på læring

Billede 5 herunder viser hvilke farver de enkelte koder blev tildelt og billede 2 viser et udklip fra et interview, hvor kodningen er fremhævet.

Tematisk analyse Kode 1: Struktur i undervisning Kode 2: Vigtigheden af at have det sjovt Kode 3: Brug af læringsressourcer Kode 4: Udviklingen af hvilke kompetencer understøttes Kode 5: Udfordringer i undervisningen af esport Kode 6: Metasyn på egen udvikling Kode 7: Syn på læring	Taler Okay. Taler 1 Ja så skal der måske så kan man egentlig også lige måske en god kompetence er også at kunne have lidt den der autoritet, netop fordi det godt kan blive så meget, typen og holdede, så det også kan måske af, så man så. Ligesom lige kan have det til og lige nu. Skal vi også? Lige fokuserer ikke hvis. Taler 2 Ja super. Og det her. Det må du. Jo så tænke tilbage her. Men hvad er? Formålet med dine i vores altså hvad? Måske du? Det går derhjem. Taler 1 Det jeg har hørt altså det. Jeg har helt klart tænkt i sport at kunne give, og jeg synes var formålet min undervisning. Det var at lære at være en del af et hold og koordinere og samarbejde og kommunikation om at blive en opgave sammen. Det er det jeg mener at <u>gennem</u> i sport og det er det jeg håbede at de. Så derfra med fordel. I hvert fald sådan jeg tænkte, så er der mange, der kommer måske fra deres egne, og så har de sådan og spiller computer lidt alene, og det kan også være. De har sådan med hensigten det, mere gælder det en sådan lidt. Ja nu tager vi bare hvad jeg. Måske til sport, kan når man. Først begynder at finde ud af at tage det seriøst, og noget der begynder langsomt at bygge de der sager elementer på, så har man fundet kæft nu skal vi lære den opgave. Vi alle sammen. For <u>gennem</u> altså til og ja bedre vil kommunikation og ja bedre. Jeg tænker individuelt de ting jeg skal kunne, ja bedre kan jeg bidrage til holdet når de så sidder sammen. Og altså det er det jeg håbede på. Min undervisning kunne gøre folk rigtig gode til det at kunne samarbejde som. Som et hold om at lære opgaven. Taler Ja. Taler 2 Super og hvordan opbyggede du typisk en undervisningsgang også måske sådan lang tid? Den tog en gennemsnitlig tid. Taler 1 Altså jeg havde. Jeg vil sige jeg havde en almindelig måde sådan at gøre tingene på normalt 2 undervisninger jeg mener. Det er omkring 2 timer og jeg er jo sådan en 1 i 1 måde som altså. Egentlig i sidste ende, så var det. Men man kan sige struktur er brugt rigtig. Måske og så nogle gange eksempelvis måske. Sådan nogle lidt. Andre måske og lige måske at gøre tingene på, for eksempel finde ud af om det virker. Men sådan den generelle måde. Gjorde det på det var vi snakkede om en eller anden form for teori eller whatever. Det kunne være indleveret. Om det er at være nogle mails eller. <u>Opsætning</u> placement eller hvad det nu kunne være, og så gik vi ind og tog altså. Så var der måske en individuel øvelse hvor de kunne sidde og træne de her ting hvis det var crush. Men så kunne det være det. Der er nogle også hvor de kunne sidde og sætte for at crush den var der og så videre de led os lige vi alle sammen har trænet det på <u>monitorene</u> altså nu, så gik vi ind og spillede dem op bagfter fordi så kunne de forklare sig overfor de ting derinde inde i spillet og så bagfter har satte en kamp, sætte os ned, så snakkede vi. Om kampen og. Ja hvad synes folk om det? Hvad synes folk? Måske det ikke mindre godt og. Og så hvis økonomi så tog en kamp mere, og hvis vi	ikke. Kunne nå det. Så tog vi bare en <u>og</u> hvad? Det hedder ja en kortere. Kamp kan man sige så ikke en fast kamp? Yes. Og så bliver undervisningen, hvor jeg ikke været, så kunne jeg bare et eller andet der kunne der kunne det være. Det kunne være mange forskellige, for eksempel lære det der med at kaste med både nogle underfor og <u>hvor</u> <u>gennem</u> det virkede for. Ikke, men jeg kan også huske jeg lever sådan nogle. På et <u>tilspil</u>, så gik jeg dem alle sammen ting for gerne og så. Og så er det <u>gennem</u> <u>højeste</u> på. Og så prøvede jeg at kaste forskellige næse og stykke forskellige steder rundt omkring på banen, fordi så kunne jeg få sådan en harmoni af hvor det er <u>gennem</u> <u>høj</u> har. Altså at der er alligevel helt stille på <u>gennem</u>, når der ikke sker noget, så det vil sige hvor gang du harer der sker noget, så betyder det også at altså så er det enten en fjende eller en time ikke sådan noget sådan noget spise ting. Taler 2 Ja. Færd. Og hvordan arbejder du sådan helt konkret med taktik på holdet? Så hvis jeg skulle lære noget du nævnte selv noget om <u>cross</u> <u>placement</u> fu. Taler 1 Jamen det. Det var den forskellige, men jeg kunne godt tale. Jeg kan godt tale at prøve at gøre sådan, så de også kan få det de <u>indgår</u> noget fordi jeg synes selv jeg lærer bedre, så jeg selv <u>indgår</u> det. Det synes ikke jeg lærer lige så godt hvis jeg får at vide sådan jeg tænker. På den her. Måske og så du skal rigtig på den der plad og så så kaster du og så sidder man og iaktager og prøv og så gennemmer man det fordi du har det at vide at hvad du skal gøre for at kaste den. Så jeg har for eksempel <u>gennem</u>, så kunne det være vi sad og sagde okay nu skal vi lære at være i takt, hvor tænker i der kunne være færd at kaste nogle småt i sig bliver altså <u>stille</u> <u>fu</u>. At vi ting når jeg kommer en på <u>gennem</u> af sig, okay? Jamen, så kan du kaste den her? <u>Indgå</u> vil er det en <u>indgå</u> der kan hjælpe den person i den situation, ikke? Og hvis det. Var sådan lidt mere taktisk niveau, så kunne jeg for eksempel sætte 2 af dem på et site, så kunne. <u>Jeg</u> <u>gennem</u>. Okay? Færd rigtig gode. Hvad hedder det? <u>Crossfire</u> har. Hvor i ved at hvis <u>gennem</u> kommer har. Så kan han så kan i bygge 2 stykke med ham men han kan jo altså han kan ikke stykke bygge er på en gang hvis de står i vand kan han jo ikke 100 og stykke 2. Engang og så havde de nået til at finde ud af det, og så kan jeg for eksempel sætte en anden være i spillet, så kan jeg sige til dem. Prøve lige at spille lige det <u>perfor</u> <u>gennem</u> så der her står og så <u>indgår</u> der <u>perfor</u> <u>gennem</u>. De <u>indgår</u> den <u>perfor</u> <u>gennem</u>. Det skal man sige og så bagfter sætte jeg dem med <u>indgår</u> og så kunne de. Prøve deres taktik. Af på den måde, så jeg har. Ligesom hele tiden prøvet. At bare sådan en, hvor man selv kommer frem til at <u>indgå</u>, og så gøre <u>gennem</u> næsten over at gode og prøvet i den rigtige retning. Men med den erfaring er. Taler 2 Færd! Ja i forhold til det som? Du lige sagde det her. Det er. Spørgsmålet er så, om man sådan er med, men som jeg synes er ret interessant, hvad er det forhold sådan til den spillede træner? Altså om der lad os sige du møder op og der er 8 personer den dag og du er sådan den der måske vil i kommer ind i spillet fæsen de. Taler Færd. Taler 2
--	---	---

Billede 5: Farvekoder

Billede 6: Eksempel på kodning af interviewdata

Der benyttes en blanding af induktive og deduktive koder. Heri forstås det, at en række af koderne tager sit udgangspunkt i hvad der er at finde i dataen, efter den er indhentet og nogle af koderne var lavet på forhånd, da det specifikke emner der skulle undersøges og dermed kunne stille spørgsmål i interviewguiden, der ville give svar på disse.

4.4.2 De 3 temaer

Med udgangspunkt i den indhentede data og problemformuleringen fastlagdes 3 temaer at analysere på. Temaerne er en sammensmeltning af det deduktive og induktive, da de alle indeholder relevante betragtninger i forhold til den overordnede problemformulering, men samtidigt også er deduktive, da de udspringer af relevante punkter i den samlede datamængde.

De 3 temaer er:

Tema 1: Sociale normer og rammer i esportsundervisning

Tema 2: Succesoplevelser i esportsundervisning

Tema 3: Hvordan undervisere varierer i deres tilgange til lærerrolle og vægtning af kompetencer

I tema 1 er målet at udforske, hvordan læringsrummet i esport opfattes af underviserne selv. Hvilke normer er styrende, og hvilke kerneformål mener underviserne selv, at undervisningen har. Den sociale framing af undervisningslokalet og undervisning af esport som koncept er det centrale i dette tema.

I tema 2 analyseres på underviserens syn på understøttelse af den fagligt svage elev ved videregivelse af succesoplevelser. Til dette inddrages særligt perspektiver fra motivationsteori, samt self-determination-theory. I denne sammenhæng er der dertil fokus på, hvilken effekt det frie valgfag kan have på motivationen for særligt den fagligt svage elev, og hvorfor dette også bør medregnes, kontra de nuværende argumenter for valgfagsreformen.

I tema 3 analyseres, hvordan underviserne håndterer konflikter i undervisningen. Her vil jeg genbruge framing begrebet fra Goffmann (1974) til at se på, hvordan underviserne oplever undervisningssituationer, og derefter benytte ”Games as tools for dialogic teaching and learning” (GTDT modellen) til at beskrive, hvordan de håndtere situationen.

4.5 Analyse strategi

Det sidste interview blev udført d. 11. marts 2024 og herefter begyndte transskriptionen af den samlede datamængde. Umiddelbart herefter begyndte forarbejdet til den tematisk analyse ved at gennemlæse al dataen og nedfælde en række umiddelbare bemærkninger med ideer til temaer.

Inden gennemlæsningen blev opsat 3 foreløbige temaer deduktivt baseret på problemformuleringen og spørgsmålene i interviewguiden:

- Noget om Strukturen i deres undervisning
- Noget med vigtigheden af at have det sjovt
- Noget med hvad der kan være svært i netop undervisningen af esport

Efter den umiddelbare gennemlæsning af dataen kunne der nedfældes en række koder for at systematisere dataen, og herefter begyndte kodningen af den samlede datamængde. De koder dataen blev inddelt i er:

- Struktur i undervisningen
- Vigtigheden af at have det sjovt
- Udviklingen af hvilke kompetencer understøttes
- Udfordringer i undervisningen af esport
- Metasyn på egen udvikling

Som beskrevet i segmentet herover blev der tilføjet yderligere to koder efter selve kodningen var påbegyndt, dette drejer sig om:

- Syn på Læring
- Brug af læringsressourcer

Efter den fulde kodning af dataen og samling af disse koder i ét enkelt dokument, kunne temaerne fastlægges, med udgangspunkt i mit nye overblik over hvor substansen lå i den samlede data.

Herefter kunne selve analysearbejdet påbegyndes med udgangspunkt i den valgte teoretiske rammesætning.

4.6 Tidsoverblik

Herunder er en tidslinje for at skabe overblik over processen.

Tidslinje		
Handling	Erkendelser og keypoints	Tidshorisont
Dataindsamling	- Jeg opsatte specifikke krav og afgrænsninger i forhold til de informanter jeg ønskede at tale med, og valgte på den baggrund 15 kandidater jeg rakte ud til. 11 af de adspurgte valgte at deltage. - Det sidste interview blev udført d.11 Marts 2024.	10-02 -11/03
Gennemlæsning, transkribering og kodning	- Jeg transskriberer den samlede empiri mængde – 9 timer og 11 minutters interviewdata. - Jeg gennemlæser den samlede empiri og udleder på den baggrund de tema-koder jeg ønsker at kode min data ved hjælp af. - Jeg koder den samlede datamængde, og finder i den forbindelse på yderligere 2 koder, som jeg også bruger bagudrettet.	11/03 -24/03
Udvælgelse af temaer pba. data	Jeg udvælger de temaer jeg mener dataen tydeligt illustrere vigtige pointer omkring. Dette drejer sig på dette tidspunkt om 4 temaer: Planlægning af legende esport aktiviteter Videregivelse af succesoplevelser – Anerkendelse af den enkelte elev Hvordan underviseres tilgange til konflikthåndtering variere Underviserens egen udviklingsproces – behov for esportsdidaktik	24/03/ – 26/03
Analysen foretages og udvælgelse af empiri til brug i den tematisk analyse	- Det analytiske arbejde begynder – kobling af empiri og teori - Udvælgelsen af de mest centrale citater, som understøtter den større analytiske ”fortælling” - Temaerne bliver tilpasset til deres nuværende titler, og teoretiske indhold.	26/03 – 19/04
Astralis kursus bliver udskudt og dropning af 4. tema	- Jeg bliver informeret af Astralis om at kurset som skulle fungere som validering af de endelige designprincipper inden afleveringsfristen er udskudt til august. - Det 4.tema omkring underviserens egen udviklingsproces og behovet for esportsdidaktik vælger jeg dermed også at kassere, da jeg vurderer grundlaget for tyndt uden betragtningerne fra Astralis kurset, som jeg havde regnet med.	20/04/2024
Skrivning af kandidaten	Rapporten skrives til aflevering d.31 maj	Resterende tid, indtil aflevering d. 31.maj

4.7 Tabel over informanter

Herunder er indsat en tabel med basisinformation om de 11 interviewede undervisere. Tabellen har til formål at give et simpelt overblik over informanterne. Tabellen giver overblik over informanternes, alder, køn, erfaring i antal år, hvilken kontekst deres erfaring primært stammer fra, deres uddannelsesbaggrund, samt hvilken spiltitel de primært benytter som redskab i deres esportsundervisning.

Alder og køn er indsat alene af formalitetsprincip, og medvirker ikke i sig selv til en bedre forståelse af informanten, men er alligevel inkluderet for at skabe et helhedsbillede af informanten.

Erfaring i antal år er inkluderet, da der er store udsving blandt informanterne. Erfaring i antal år er blandt andet nærstuderet for at finde sammenhæng mellem underviserens holdninger baseret på antal års erfaring. Jeg fandt intet belæg for at antal års erfaring skaber undervisere som er hverken mere eller mindre ens, end undervisere med få års erfaring.

Erfaring – primær kontekst er inkluderet for at give indblik i hvilken kontekst underviseren primært har gjort sig erkendelser indenfor. Det er relevant at flere af underviserne har delvist lignende baggrund som beskrevet i ”introduktion af forfatteren”. At underviseren f.eks. har en primær kontekst med valgfag, er ikke nødvendigvis ensbetydende med at de ikke har erfaring i en anden uddannelseskontekst – som f.eks. ungdomsskole.

Uddannelsesbaggrund er inkluderet i tabellen da det ligesom erfaringen var et interessepunkt, jeg undersøgte, om havde systematisk indvirkning på underviserens syn på deres virke som esportsundervisere. Her fandt jeg klare indikationer på at uddannelsesbaggrunden havde indvirkning på underviserens syn og holdninger.

Afslutningsvis er dertil inkluderet hvilken primær spiltitel, der ligger til grund for informanternes undervisning. Vi kan se at størstedelen af underviserne benytter spillet Counter-Strike som udgangspunkt for deres undervisning. Jeg har også kigget på baggrund af datasættet med udgangspunkt i forskellen på undervisere i hhv. Counter-Strike og League of Legends, og her findes ikke evidens for at spillet har direkte indvirkning på underviserens syn på, hvor undervisningens potentiale er.

Tabel over informanter						
Underviser nummer	Alder	Køn	Erfaring - antal år	Erfaring - primær kontekst	Uddannelsesbaggrund	Primær spiltitel
Underviser 1	25	Mand	2 ½ år	Valgfag - Folkeskole	Gymnasiel	Counter-Strike
Underviser 2	31	Mand	3 år	Ungdomsskole – Fritidsundervisning	Bachelor i idræt, DGI Træneruddannelse i esports	Counter Strike
Underviser 3	31.	Mand	7 år	Ungdomsuddannelse – Gymnasiel - STX	Uddannet pædagog	League Of Legends

					pr.31/1 2024	
Underviser 4	27	Mand	4 ½ år	Ungdomsuddannelse – Gymnasiel - HF	Under ud-dannelse til lærer – færdig pr juni 2024	League Of Legends
Underviser 5	33	Mand	6 år	Ungdomsskole og valgfag	Læreruddan-net	Counter-strike og OverWatch
Underviser 6	27	Mand	5 år	Valgfag og ungdomsuddannelse(gymnasiel) - HF	Under ud-dannelse til lærer – færdig pr juni 2025	League Of Legends
Underviser 7	32	Mand	7 år	Efterskole og ungdomsuddannelse(gymnasiel) - STX	Læreruddan-net	Counter-Strike
Underviser 8	33	Mand	2 ½ år	Valgfag	Læreruddan-net	Counter-Strike
Underviser 9	33	Mand	8 år	Folkeskole	Læreruddan-net	Counter-strike og League of Legends
Underviser 10	34	Mand	5 år	Efterskole	Læreruddan-net	Counter-Strike
Underviser 11	28	Kvinde	3 ½ år	Ungdomsuddannelse – Gymnasiel - HHX	Gymnasiel uddannelse	League Of Legends

5. Teori

I dette afsnit beskrives de overordnede teorier som benyttes i analysen af den indhentede empiri.

Hovedteoretikeren benyttet, er sociologen Erving Goffmann. Goffmann har gennem sin lange karriere teoretiseret om mange forskellige elementer indenfor sociologien og det interpersonelle. Udover Goffmanns egne tekster og teorier, introduceres en række andre videnskabelige artikler som omhandler Goffmanns teorier, og implementere disse direkte på spilforskning.

5.1 Erving Goffmann – Framing

Erving Goffmanns teori om framing skal ses i konteksten af hans bredere arbejde indenfor sociologien, og generelt hans interesse i samspillet imellem mennesker. Den grundlæggende teori fremlagt i artiklen “Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience” (1974) beskriver, hvordan at alle mennesker benytter sig af en række mentale strukturer, såkaldte “framings”, for at hjælpe dem til at forstå alverdens koncepter og interagere passende i sociale kontekster.

Goffmann forholder sig eksplorativt i bogen til, hvordan mennesker opfatter og reagerer på forskellige situationer, interaktioner og koncepter, alt sammen som belæg for hans større teori om, hvordan mennesker, mere

eller mindre ubevidst, benytter sig af framings til at gøre deres ageren i verden nemmere og mindre konfliktfyldte (*Goffmann (1974 og 1961)*). Framings bliver på den måde en form for linser vi oplever verden igennem. Særligt relevant for dette projekt er Goffmanns koncept omkring sociale framings, som omhandler menneskers opfattelse af specifikke menneskeskabte koncepter eller kontekster (*Goffmann (1974)*). Dette står i kontrast til de naturlige framings, som eksempelvis kan være hvordan vi håndtere, hvis det regner, eller hvis bøffen på panden er ved at brænde på (*Goffmann (1974)*).

Brugen af framings til at forstå interpersonelle interaktioner kan både benyttes til at forstå, hvordan eleverne interagerer med hinanden under spilseancen, men særligt også hvordan underviseren opfatter selve konceptet esportsundervisning og den afledte effekt dette har i læringsrummet, blandt andet i form af hvilke forventninger, der er til lærer/elev rollen, samt understøttelse af elev-elev relationerne.

Framing begrebet er som beskrevet herover, enormt omfattende for menneskers møde med verden, og måde at agere i verden. Derfor kan det også hurtigt blive et ”intetsigende” begreb, da det grundlæggende kan betyde alt eller intet. I denne opgave forsøges framing-begrebet brugt til at belyse de interviewede underviseres syn på konceptet esportsundervisning, og deres opfattelse af rammesætningen af klasseværelset omkring esporten. Jeg forsøger således at spore ind på hvilken social framing underviseren opfatter undervisningen i, og hvad det har af afledte effekter på deres måde at undervise.

I 1. tema bruges framing begrebet til at belyse hvordan underviserens syn på læringspotentialet i esportsundervisning, er styrende for om de ender med at udføre en meget seriøs, eller meget legende tilgang til faget. Her er det væsentlige, hvad de mener eleverne med fordel kan lære af arbejdet med esporten, og dermed hvad der bliver styrende principper og normer for deres klasserum.

I 3. tema bruges framing begrebet til at belyse, hvordan den enkelte underviser vægter de forskellige kompetencer hos eleverne og samtidigt se nærmere på den ”Reframings-process” (*Goffman.E, 1959*) underviserne undergår, når de går fra at være esportsentusiaster/udøvere, til at være esportsundervisere. Dette har overlap med beskrivelsen af det seriøse/legende, men rummer samtidigt klare forskelle.

5.1.1 Spilforskning i Framing - We have to talk together – Thorkild Hanghøj

Udover at trække inspiration direkte fra Ervin Goffmanns teori om sociale framings benyttes et perspektiv frembragt i artiklen: ”We have to talk together”: Addressing communicative challenges among amateur sport players ” som blandt andet benytter de sociologiske teoretiske aspekter fremsagt af Goffmann til at se på esport. Den vigtigste distinktion mellem forskningen i dette projekt og artiklen er, at artiklen har sit fokus på kommunikationen i spilsituationen mellem spillerne. Hvorimod detteprojekt har fokus på underviserne i esportsundervisning.

Artiklen omhandler forskningsprojektet som følger et dansk amatør League of Legends hold. Forskningen har sit fokus på at analysere den kommunikation, der foregår på holdet. Holdet består af 5 spillere, som er komplet selvorganiseret og dermed agerer uden indgriben fra en underviser eller træner. Studiet fokuserer på tre

aspekter af kommunikationen mellem spillerne: Hvordan de fejler i at kommunikere som holdspillere, mangel på organiseret fokus, og såkaldt aggressivt ansigt "Facework" (Goffmann (1959)), (T.Hanghøj s.13-21).

Særligt relevant for dette projekt er perspektiverne frembragt i forbindelse med diskussionen af begreberne "interaction", "tension" og "seriousness" (T.Hanghøj s.5-7). Med udgangspunkt i Goffmanns essay "Fun in games" (1961) beskriver Thorkild Hanghøj, hvordan blandingen af esport og sjov kan være mere problematisk end "leisure gaming/gaming" og sjov, da der bagvedliggende kan ligge et incitament for esportspilleren/eleven for at opnå et niveau, der kvalificerer til at gøre esporten til en levevej (T.Hanghøj s.6). Denne distinktion er vigtig i forhold til de formelle begreber om interaction, tension og seriousness set alene i Goffmanns verden, hvor de kun omhandler det sjove i spillet, og spilaktiviteten, ikke det større formål om karriere.

Specifikt i forhold til interaction, tension og seriousness ligger der i esporten på det enkelte hold, og dermed i det enkelte klasseværelse, en forhandling af, hvor seriøst/afslappet vi samlet skal beskæftige os med esporten. Særligt set fra den enkelte elevs synspunkt. Denne forhandling skaber et klasseværelse, der typisk har behov for differentiering, da forhandling kun kan delvist opnås ved at nogle af eleverne går på kompromis, enten de meget seriøse eller de afslappede. Grundet de forskellige udgangspunkter for eleverne opstår dermed behovet for differentierede opgaver, så eleven kan løse opgaven på den måde de selv finder mest interessant.

5.2 Erving Goffmann – "Fun in games"

Erving Goffmann udgav i 1961 værket "*Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction.*" (1961). Denne bog består basalt set af to separate artikler, den ene af de 2 er teksten - "Fun in games".

I "Fun in games" dykker Goffman ned i de sociale dynamikker, der er til stede under en spilaktivitet. Nedenfor opstilles de væsentligste pointer, med relevans for dette projekt, fremlagt i "Fun in games" i punktform herunder.

1. Regler og roller

Goffmann understreger at spillet og spilsituationen er defineret af, at spillet har faste regler, og evt. roller, der enten er tilladt eller forbudt i spillets kontekst. Her har Goffman blandt andet sit fokus på, at der i spil er klare forventninger til alle deltagere i spilsituationen, hvad end man er spiller, tilskuer eller dommer (Goffmann (1961)).

Beskrivelse af regler og roller er højest relevant i forbindelse med esportsundervisningen, da lærerrollen og elevrollen er delvist til forhandling. Der er ikke bred enighed i form af nationalt curriculum eller en flere år lang kultur for, hvad det gode esportslæringsrum er defineret som. Rollen som god underviser og god elev er derfor til forhandling i lokalet, og det bliver udslagsgivende for undervisningen, hvilke holdninger den enkelte underviser har til, hvorledes læringspotentialet forstås.

2. Interaktions orden

I forlængelse af Goffmanns introduktion af regel- og rollebegrebet, beskriver han også konceptet ”interaction order” (*Goffmann (1961)*). Her beskriver Goffman, hvordan noget af det sjove ved spilsituationen er de indforståede regler og normer for ,hvordan de forskellige roller skal interagere med hinanden, eksempelvis dommer, spiller og tilskuer. Nedbrydes disse regler, går noget af de sjove i spiloplevelsen tabt. Dette er særligt interessant i forhold til, hvad underviseren forstår ved sin egen lærerrolle og elevrollerne i esportslæringsrummet. Det er derudover interessant hvad den enkelte elev forstår ved sin egen ageren i rummet, forventninger til hvilken rolle underviseren skal spille samt hvilken rolle deres medstuderende skal spille.

3. Framingen af spilsituationen

Modsat beskrivelsen af det sociale framingsbegreb, beskrevet i afsnittet herover, er konteksten her, at ”Fun in Games” allerede udkommer i 1961, og Goffman udgiver først sine samlede tanker om Framing analyse i 1974. Derfor er der væsentlige forskelle i kompleksiteten, hvormed han beskriver fænomenet, men grundtanken er den samme.

Goffman beskriver således i ”Fun in Games” at framingen af spilsituationen er et tankemønster som de involverede opfatter spillet igennem. I spillets kontekst er der dermed andre ting tilladt, i hvert fald uden konsekvens/med anden konsekvens, end uden for spillet. Dette kunne eksempelvis være at lave en hård tackling i fodbold, eller at lege man er en elver i et rollespil (*Goffmann (1961)*) som er tilladt i spilkonteksten.

4. Oplevelsen af at have det sjovt

Det sidste der er relevant at fremhæve, er at Goffmans fokus på, hvorfor spil kan få os til at føle noget er sjovt. Her peger Goffman på, hvordan rammesætningen af at være med i et spil, tillader de involverede parter at træde ind i et anderledes rum end den almindelige og kedelige hverdagsramme. Teorien er at mennesker på daglig basis er meget opmærksomme på, hvordan vi interagere med hinanden, og konstant holder styr på, om vi opfører os ”korrekt” i den nuværende situation. Spilrammen både udvider og indsnævrer i form af regler, hvad der er tilladt, og dermed ophæves følelsen af konstant at være opmærksom på, hvad der er rigtigt og forkert. I opløsningen af denne selvmonitorering, opstår det sjove eller ”euforiske” som Goffman beskriver det (*Goffmann (1961)*).

”Fun in Games” giver indsigt i, hvorfor og hvordan vi mennesker oplever en spilsituation. Det væsentligste i relation til dette projekt, er vigtigheden af forståelse for de forskellige roller i klasselokalet. Hvad er en god esportsunderviser ifølge underviserne selv? Hvad er en god elev? Hvad er en god holdkammerat?

5.2.1 Spilforskning i Interaction tension – Sebastian Deterding

Som beskrevet herover er jeg ikke den første til at benytte Ervin Goffmann sociale framing begreb til at beskrive en spilsituation, udover Thorkild Hanghøj er der en længere række personer, der har lavet studier i lignende (*Linderoth, (2005)*), (*Deterding, (2013)*). her bygges derfor videre på en lang række studier, som har

gjort sig mange overvejelser indenfor feltet. I særdeleshed vil jeg fremhæve Sebastian Deterdings omstændige forskning i forhold til at kortlægge spiloplevelsen som inspirationsgivende. (*S. Deterding (2019)*).

Deterding beskriver i artiklen ”Interaction Tension: A Sociological Model of Attention and Emotion 7 Demands in Video Gaming” (*S.Deterding (2019)*) hvordan moderne computerspil har udviklet sig fra Goffmanns dage. Hvor spilsituationen før har handlet primært om at udvise et kognitivt og fysisk fokus i spilsituationen (eksempelvis hurtig hånd-øje koordination eller at tænke hurtigt), så handler moderne computerspil hvor der spilles på hold af 5, også i høj grad om det emotionelle og sociale fokus. (*Bowman (2018)*)

Sebastian Deterding har ikke fokus på en undervisningssituation (eller underviserrolle), men fokuserer derimod på voksne, der vælger at spille sammen i fritiden (*S.Deterding (2019)* s.3). Det teoretiske koncept i hans artikel, der her vil fokuseres på, er måden, hvorpå Deterding benytter Goffmanns interaction-, tension-begreb til at undersøge spilaktiviteten, og hans antagelser om- og beviser for, hvordan moderne spil sætter høje krav til spilleren/elevens emotionelle og sociale fokus.

5.3 Motivationsteori

I denne del af teoriafsnittet beskrives den væsentligste teori om motivation, der benyttes til at anskue empirien, Self-determination-theory af Edward L. Deci og Richard M.Ryan. Teorien beskriver grundlæggende tre behov, som alle mennesker skal have opfyldt for at leve meningsfuldt med motivation.

5.3.1 E.Deci & R.Ryan – Self-Determination Theory

Self-Determination Theory (SDT) er udviklet af Edward Deci og Richard Ryan, og beskriver den omstændige rammesætning, der skal til, for at forstå menneskelig motivation og i særdeleshed den indre motivation (*E.Deci & R.Ryan (2000)*). Teorien forsøger grundlæggende at afdække, hvorfor mennesker opfører sig som de gør. Den centrere sig om, hvad der skal forstås ved indre motivation, hvad der fører til at leve et glædesfyldt liv og hvordan mennesker kommer i mål med at udvikle sig i en positiv retning, selv når det er svært (*E.Deci & R.Ryan (2000)*).

Den store distinktion indenfor SDT, beskriver Deci og Ryan som værende forskellen på ”autonomous motivation” og ”Controlled motivation” (*E.Deci & R.Ryan (2000)*).

Vi er naturligvis mere vant til at tale om indre- og ydre motivation, men her beskriver Deci og Ryan i SDT, at de mener at have bevist, at mennesker kan identificere/internalisere en umiddelbar ydre motivation, eksempelvis det at få gode karakterer eller at få en god løn, og dermed opnå de samme positive effekter vi normalt tilskriver den indre motivation. Autonomous motivation er altså inddelt i to kategorier: indre motivation og internaliseret/identificeret ydre motivation ”Identified og Integrated Regulation”.

Forståelse for hvordan man lever et liv med en stor mængde ”autonomous motivation” der beskrives i teorien, har et væld af implikationer for menneskers generelle velbefindende, og de resultater de kan forventes at frembringe.

SDT beskriver derudover, at der eksisterer tre basale psykologiske behov, der er gældende for alle mennesker og deres motivation. Det drejer sig om:

1. Kompetence (Competence)

Alle mennesker har behov for at føle sig dygtige til noget, føle selvtillid, lære nyt og få succes.

2. Samhørighed (Relatedness)

Mennesker har ifølge SDT et grundlæggende behov for at føle sig i tæt relation med andre, for at have meningsfulde relationer og grundlæggende føle at de er sammen med andre der ligner sig selv. Samhørigheden består således af at føle sig værdsat af andre, og selv at værdsætte de andre omkring én. Dette er et relevant perspektiv på det at være i et læringsrum med andre mere ligesindede, som alle også har tilvalgt et specifikt fag som de føler sig motiveret for.

3. Autonomi (Autonomy)

SDT beskriver, at alle mennesker har et behov for autonomi, et behov for at føle at de er i kontrol og kan gøre hvad de føler er rigtigt og forkert. Oplever et menneske ikke at have nogen autonomi, vil det få negative psykologiske konsekvenser.

Dette er et væsentligt argument for at uddannelseslivet bør indeholde et vist omfang af autonomi for eleven, så de føler en grad af ansvar i forhold til egen læring. Dette er således ikke et argument for esportsundervisning, men et argument for at elever oplever en grad af selvbestemmelse, hvad end dette måtte være.

5.4 Didaktisk teori – Underviserrollen I fokus

I denne del af teorien introduceres de teoretiske perspektiver, der lægger til grund for analyse af læringsrummet og særligt underviserrollen. Her inddeles de teoretiske betragtninger i forskellige overemner. Først introduceres GTDT-modellen, der også er beskrevet kort i litteratur reviewet, og derefter ses nærmere på artiklen "Teacher roles and positionings in relation to education games", der specifikt omhandler underviserrollen i computerspilsundervisning.

5.4.1 Games as tools for dialogic teaching and learning (the GTDT model)

Udgangspunktet for artiklen "Games as tools for dialogic teaching and learning" (2018), er at undersøge mulighederne for at udvikle en model til at gøre arbejdet med at planlægge, afholde og evaluere undervisning med spil i centrum (H. C. Arnseth, et al. (2018) s.9) lettere tilgængelig.

Til dette formål har forfatterne udviklet en model som kaldes "Games as tools for dialogic teaching-modellen" eller forkortet "GTDT-modellen". Modellen beskriver fem dimensioner, som alle undervisere bør overveje i forbindelse med at skabe et dialogisk læringsrum via spil. Modellen skal ikke forstås som et opdelt redskab på den måde, at der er krav til hvor man starter og slutter, men beskriver blot at alle fem dimensioner skal berøres for at have succes med at udnytte det fulde potentiale (H. C. Arnseth, et al. (2018) s.5).

Modellen benyttes i dette projekt til at se nærmere på empirien, og derfor gennemgås kort de fem dimensioner beskrevet i modellen.



Billede 7: GTDT Modellen

1) Learning goals and knowledge domain

Dimensionen om læringsmål og domænekendskab omhandler, at det er vigtigt, at underviseren har for øje hvad formålet med den udførte undervisning skal være. Formålet kan f.eks. være at benytte spil til at udforske et specifikt domæne eller koncept, og her er det vigtigt at underviseren er opmærksom på om spillets tolkning og output kan stå alene, eller om der er behov for en yderligere opfølgning for at kunne reflektere fyldestgørende omkring læringsmålet.

I en esports kontekst er dette et punkt, der står til stor forhandling, da empirien viser, at der ikke er enighed om hvad læringsmålene for faget bør være.

2) Reflection and Assessment.

Dimensionen refleksion og vurdering omhandler, at underviseren skal vide, hvordan spiloplevelser bliver sat i kontekst med de bestemte læringsmål for undervisningen, og hvordan eleverne kommer til at reflektere over “de rigtige ting” i relation til spillet og den resterende undervisning. Her beskriver forfatterne også hvordan spillet med fordel både kan benyttes til at finde ligheder eller forskelle i forhold til det undersøgte emne.

3) Digital Games

I dimensionen digitale spil er det naturligvis vigtigt, hvilket formål det kan have at benytte det enkelte spil i undervisningen. Her er der forskel på, om man vælger et spil, der har et direkte narrativ, der kan benyttes i en

undervisningskontekst, eller om det er spillets mechanics som benyttes som undervisningsmateriale. Et spil med et læringsmæssigt narrativ kunne eksempelvis være at spille Age of Mythology for at få et indblik i oldtidens politik og religion. At benytte mechanics kunne eksempelvis være at benytte Minecraft og dets indbyggede koordinatsystem, til at danne forståelse for tredimensionalitet (*E.Ottar, (2020)*).

4) Learning positioning

Dimensionen elevroller omhandler, at eleverne oftest vil gå ind til spilundervisningen med en række forforståelser baseret på deres tidligere oplevelser. Det er vigtigt at underviseren er opmærksom på dette og bygger videre på disse forståelser, og udfordre de opfattelser eleverne går til spiloplevelsen med.

5) Dialogic Moves

Dimensionen dialogskabende redskaber omhandler, at underviseren faciliterer at en stor del af læringen i spillet, ligger i italesættelsen af oplevelserne. Derfor er det vigtigt, at der efter spiloplevelsen er tid til at få eleverne til at forklare, uddybe, forsvare og udforske deres oplevelser. Det kan ikke forberedes på forhånd, hvad der vil udfolde sig i spilsituationen, og dermed hvilke oplevelser eleverne vil have lyst til at italesætte, men der bør indlægges tid i programmet til at have en dialog om dette.

Modellen er skabt med udgangspunkt i et klasserum, hvor der skabes kobling mellem forskellige koncepter og alle forskellige spil kan overvejes i forhold til læringspotentiale. Dette varierer naturligvis en del fra esportlokalets udgangspunkt, men derfor mener jeg stadig at alle 5 dimensioner bør overvejes af underviseren, for at afholde esportsundervisning som skaber succes og meningsfuld dialog i klasselokalet.

5.4.2 Teacher roles and positionings in relation to educational games

Hvor GTDT-modellen havde sit fokus på at skabe meningsfuld dialog i klasserummet ved brug af computerspil, beskriver artiklen ”Teacher roles and positionings in relation to educational games” de forskellige lærerroller, der med fordel kan indtages i forbindelse med undervisningen af computerspil. Artiklen fremhæver at lærerrolle-begrebet ikke kan ses i en statisk forstand i spilundervisning, da der oftest er behov for at underviseren indtager en række forskellige roller i løbet af undervisningen, for at opnå det bedste resultat (*T.Hanghøj (2010)*).

I artiklen fremhæves det blandt andet at underviserne har meget forskellige holdninger til værdien af brug af spil i undervisningen, og tilgange til hvordan dette kan lykkes. Dette er sammenligneligt med det empiriske grundlag, hvor jeg også finder, at der blandt underviserne ikke er enighed om læringsformålet, på trods af et mere ens udgangspunkt i forhold til IT-kompetencer og erfaring med spil i undervisningen. Dette tyder altså på, at undervisere helt generelt ikke er enige om, hvori potentialet ligger i undervisning ved brug af spil.

Derudover specificere artiklen at arbejdet med spil i undervisningen meget nemt kan sætte lærerrollen i bås som en passiv ”tilskuer” under selve spilscenen. Underviserne beskriver, at den primære måde de oplevede undervisningens struktur var:

1. Introduktion til spillet med aktiv lærerrolle, der guider eleverne – både i forhold til spillets rammesætning og dagens fokus

2. Spilseancen, hvor læreren er passiv og kommer evt. med småbemærkninger til enkelt elever, eksempelvis ved tekniske problemer eller spørgsmål til spillet
3. Endeligt diskussionen, hvor der skabes kobling mellem spil og læringsmål, den aktive lærerrolle.

Denne måde at anskue undervisningen på, hvor underviseren overlades til en passiv rolle under selve spilseancen, bliver undersøgt i forhold til den indsamlede data, med fokus på hvordan de forskellige undervisere takler dette.

6. Tematisk analyse

I dette afsnit analyseres data fra interviewene med esportsundervisere. Analysen er inddelt i tre temaer, som alle belyser væsentlige pointer i datasættet.

6.1 Tema 1: Framingen – Et undervisningstilbud i esport

I dette tema undersøges, hvordan underviserne ser på selve undervisningsrummet og domænet: esportsundervisning. Til dette vil der blive fremhævet citater fra interviewene med underviserne, som sammenholdes med relevant teori. I særdeleshed vil Erving Goffmanns teori om ”framing” blive benyttet, for at belyse den ”framing”, der beskriver informanterne i deres virke som esportsundervisere.

På baggrund af kodningen, er der identificeret et kontinuum mellem underviserne, der giver udtryk for en meget legende tilgang til undervisningen, og de undervisere som udtrykker en mere seriøs tilgang til faget. Dette kontinuum danner udgangspunkt for præsentationen i tema 1.

Begge yderpoler (det legende og det seriøse) er repræsenteret i datasættet, men størstedelen af underviserne placerer sig et sted i midten. Underviserne, der arbejder meget legende med faget, har tendens til at fokusere på det sjove og udforskende som kan understøttes i esporten, hvorimod de seriøse har fokus på de kommunikative og holddynamiske erkendelser, der kan gøres på baggrund af dyb koncentration og indlevelse i det at ”være med på holdet”.

6.1.1 Det seriøse-legende Kontinuum

På baggrund af kodningen er der lavet kontinuum i forhold til hvilken seriøsitet den enkelte underviser udfører sin undervisning. Dette skal forstås som, at underviserne alle ligger på et spektrum fra hhv. en meget legende tilgang til undervisningen til en meget seriøs tilgang.

Alle underviserne beskriver, at de oplever, at deres undervisning er gavnlig for eleverne, og det naturligvis er derfor, de vælger at undervise på denne måde, men vægtningen af de kompetencer der udvikles og hvilket kernefokus esportsundervisningen har, er der stor forskel på, blandt underviserne.

I citatet herunder beskriver underviser 1, hvordan han oplever en af de helt store potentialer i esport undervisningsrummet:

”Det er blandt andet sådan noget med, at når vi rent faktisk træner noget ned i en detalje, jamen så kører vi det om og om igen indtil, at de kan det til hudløshed, og det kan godt være kedeligt at lave den samme

gennemførelse halvtreds, tres eller halvfjerds gange. Men hvis ikke den sidder i skabet hver gang, jamen så bliver vi bare ved med at køre gentagelser til det fungerer.

Det betyder så også bare, at når der så rent faktisk opstår en situation i spillet, når vi så spiller kampe, og jeg siger ”Vi gør det her nu”, og alle var fuldstændig indforstået med, hvad der skulle ske, og det rent faktisk lykkes, netop som vi har trænet som et system, fordi vi bare har øvet det så meget, at alle kan det til hudløshed. Jamen så er det jo en kæmpe forløsning i sidste ende, at ”okay der var rent faktisk mening med galskaben”.”

- Underviser 1

I citatet beskriver underviser 1, hvordan han arbejder med repetition af de samme situationer, gerne 50, 60 eller 70 gange. Til dette bruger han udtrykket ”indtil at de kan det til hudløshed”. Formålet med dette er at lave gentagelser i træningssekvensen indtil at eleverne kan udføre den sekvens fejlfrit, for dermed at opnå en stor forløsning, når de udfører situationen mod et modstanderhold, og dermed få en sejr i spillet Counter-Strike.

Ud fra dette citat fra underviser 1 kan det fortolkes at han tilhører den type underviser, der arbejder med en mere seriøse tilgang i forhold til det beskrevne kontinuum. Underviser 1 ser altså den sociale framing af esportsundervisningslokalet som værende et læringsrum styret af koncentration, mesterlære og gentagelser.

Goffman argumenterer for, at der i spilsituationer er mindre forhandling af, hvad der er rigtigt og forkert i den sociale kontekst, også beskrevet som mindre ”interaction tension”, hvilket er medvirkende til at skabe følelsen af at have det sjovt, eller i hvert fald mere tilbagelænet og modtageligt for at have det sjovt (Goffmann (1961)). I forhold til citatet fra underviser 1, giver det derfor mening, at en gentagende proces, som beskrives i forhold til at repetere ”Halvtreds, tres eller halvfjerds gange” er med til at skabe et forudsigeligt læringsrum omkring spillet, hvorvidt dette opfattes som sjovt af eleverne i længden kan dog betvivles. Dette står i kontrast til de mere legende tilgange, som drager mere inspiration fra tankegangen om fordelene ved varieret undervisning, eksempelvis med baggrund i tanker som Meyers teori om ”metodemangfoldighed” (Meyer (2015)).

Det er tydeligt i analysen, og eksemplificeret i dette citat, at underviseren forventer, at eleverne oplever og udviser en høj grad af seriøsitet i undervisningslokalet. Som Goffmann beskriver med sit ”seriousness” udtryk, i forbindelse med framings, opstiller underviser 1 læringsrummet som en meget professionel setting. Et rum, hvor der stilles forventninger til eleven, og de forventes at udfylde rollen som videnshungrende og hårdt arbejdende for at opnå ”lykken” ved at blive en del af det kompetente og vindende esportshold.

Dette står i kontrast til interviewet med underviser 2 der beskriver indholdet i sin undervisning således:

”Det kunne være mange forskellige ting, for eksempel låne de der rekvisitter til at kaste med bolde udenfor og på den måde lave Counter Strike i det virkelige liv, eller ovre i salen, men jeg kan også huske, jeg lavede sådan en øvelse på et tidspunkt, hvor jeg gav dem alle sammen bind for øjnene og så et headset på. Og så prøvede jeg at kaste forskellige Nates (Granater) og skyde forskellige steder rundt omkring på banen, fordi så kunne de ligesom få sådan en fornemmelse af hvor stor en impact (betydning) lyd har. Altså at der faktisk er helt

stille på mappet (banen), når der ikke sker noget, så det vil sige hver gang du hører der sker noget, så betyder det også at så er det enten en fjende, en ven eller en granat. Sådan noget kunne være en sjov ting jeg lavede"

- Underviser 2

I citatet beskriver underviser 2, hvordan hans indhold i undervisningen "kunne være mange forskellige ting" Hertil giver han en række eksempler. I citatet beskriver han blandt andet "*de der rekvisitter til at kaste med bolde udenfor*". Her henviser underviser 2 til et specifikt undervisningsmiddel som er kaldet: CS:GO battle sæt (<https://shop.onewayesport.dk/vare/cs-go-battle-saet/>). Undervisningsmidlet består af en række velcro-veste og bolde, og bruges til at opstille lege, der udføres i det virkelige liv, med udgangspunkt i spillet Counter-Strike. Underviser 2 beskriver det i internt sprog med forskeren, da vi har en tidligere kollegial relation, og han er bekendt med, at jeg også har benyttet selvsamme rekvisit i min undervisning, overfor samme målgruppe. Underviser 2 beskriver undervisningsmidlet i internt sprog med intervieweren, da vi har en tidligere kollegial relation, og han er bekendt med, at jeg også har benyttet selvsamme rekvisit i min undervisning, overfor samme målgruppe.

Citatet fra underviser 2 kan tolkes som, at han repræsenterer den anden ende af det legende-seriøse kontinuum. I dette citat giver han et indblik i sin undervisning, og gengivelsen af det er præget af en langt større grad af legende tilgang til undervisningen. Ses der på udtrykket om interaction tension fra Goffmann (og senere Deterding), så er det tydeligt at underviser 2's undervisning er præget af højere grad af uigennemsigthed til det forventelige i læringsrummet. Dette kunne umiddelbart lyde negativt i den direkte fortolkning af Goffmanns begreb, men her er det vigtigt at have in mente at teorien som udgangspunkt forsøger at adressere det store spørgsmål "Hvorfor er det sjovt at spille?" (Goffmann (1961)). Derfor skal "Interaction tension" mere ses som et udtryk for, hvorfor en "leg" er sjov, i kontrast til hverdagslivet. Hvad end dette er fritid, uddannelse, arbejde eller anden mere obligatorisk aktivitet, kontra den aktivitet eleven indgår i frivilligt. (Goffmann (1961), s.41). Det skal altså ikke forstås som en gradient beskrivelse af hvorfor én leg er "sjovere" end én anden, men som en ingrediens, der gør legen sjovere end de obligatoriske aktiviteter som eleven ellers indgår i.

Underviserne har vidt forskellige opfattelser af framingen af deres undervisningsfelt og er uenige om den kontekst, der er mest givende for eleverne, på trods af, at de formodentligt begge har en meget ensformig elevgruppe, da de begge primært har undervist i ungdomsskolen.

Jeg vælger at beskrive det legende-seriøse forhold som værende et kontinuum, og har med de ovenstående citater forsøgt at opsætte yderpolerne i mit datasæt. Dette gælder både i selve citatet, men også i helhedsopfattelsen af informanterne underviser 1 og underviser 2. Herunder indsættes derfor en række citater fra undervisere, der er mere moderate og midterliggende i forhold til det beskrevne kontinuum. Det er undervisere som indeholder elementer fra begge sider, og er mere moderate i deres opfattelser af læringspotentialer. Det vurderes at disse undervisere primært er af den opfattelse, at det seriøse kan være rigtigt til den ene kontekst, og det legende bedre i en anden kontekst, hvorimod de yderliggende undervisere er af den overbevisning, at den seriøse/legende tilgang, er den anden overlegen generelt. Jeg noterer samtidigt at både underviser 1 og 2 ingen

formel pædagogisk uddannelse har modsat en række af de andre informanter, og jeg mener dette er relevant i forhold til at beskrive, hvorfor og hvordan den enkelte underviser ender med at opfatte, hvori læringspotentialet i esportsundervisningen ligger.

Herunder er citater fra undervisere, som vurderes mere midterliggende i forhold til det beskrevne kontinuum:

"Jeg gør rigtig meget brug af professionel play, fordi det ved jeg, at der er mange af mine elever der godt kan lide at sidde og se i forvejen. Så hiver jeg spil frem og forklare ud fra dem – men aldrig mere end 3-5 minutter, fordi jeg oplever at eleverne slet ikke kan fokusere når jeg gennemgår en hel VOD"

- Underviser 6

"Jeg starter måske med at sige: "Jeg synes vi har haft nogle problemer med den her del". Jamen så laver jeg et oplæg omkring det, bruger den her taktik tavle, og så snakker vi om cases og så diskuterer vi, og så derefter sender jeg klassen ud, så siger jeg "nu skal i lave en god afterplant på inferno", så har jeg selvfølgelig lavet nogle kriterier for hvad er en god afterplant. Det kunne være noget med crossfires, kunne være om man kan se bomben fra forskellige vinkler, og så skal det selvfølgelig indgå, når de går ud og laver deres opgave, og så kommer de tilbage og så evaluerer vi sammen på taktiktavlen."

- Underviser 7

I citatet med underviser 6 beskrives både proffesionelt play og en VOD. Her vil jeg kort beskrive hvad der forstås med disse udtryk. Proffesionelt play dækker over kampe udført i en regulær esportslig kontekst, f.eks. en stor kamp mellem hold som Astralis og FaZe Clan, som er 2 store spillere på den esportslige scene. Dette er sammenligneligt med fodboldspillere som er entusiastiske omkring en kamp, hvor Liverpool spiller imod Real Madrid, eller Brøndby imod FCK. Her benytter underviser 6 sig altså af motivationsfaktoren i at dykke ned i kampe med elevernes esportslige idoler som læringsmateriale. En VOD står for Video-on-demand, og bruges som udtryk indenfor sport til at beskrive et stykke optaget materiale, typisk fra en kampsituation, som bruges til at eksemplificere specifikke situationer og skabe dialog om hvad der gik godt, gik skidt eller kunne have været gjort anderledes udenfor den hektiske kampsituation. Udtrykkes bruges både om gennemgang af optagelser af eleverne selv, samt af gennemgang af professionelle kampe.

I citatet med underviser 7 bruger underviseren en række sportsfaglige ord. Crossfire, Afterplant og Inferno er alle simple begreber som de fleste Counter-Strike spillere vil forstå lige så simpelt som det at trække fra og gange i matematiktimen. Derudover beskriver underviser 7 "taktiktavlen", dette dækker over et undervisningsværktøj, der benyttes af en andel af underviserne.

Både underviser 6 og 7 vurderes til at være, både i dette citat og generelt i interviewet, interesserede i de didaktiske potentialer i forskellige måder at udføre undervisningen. De har gjort sig erfaringer fra klasserummet igennem afprøvning, der har ført til erkendelser om, hvad der fungerer bedst til specifikke formål og målgrupper. Man kan sige at underviserne arbejder deduktivt med deres undervisning, da de baserer deres undervisning på tidligere erfaring med lignende målgrupper. Herudover vil jeg fremhæve at underviser 7

specifikt henviser til, at han ofte bruger taktiktablen til at evaluere og gennemføre sin undervisning. Med udgangspunkt i den framing han opfatter undervisningen i, benytter underviser 7 taktiktablen som et systematisk objekt, der fylder meget i undervisningen, da spillet i sig selv kan være rodet og fyldt med variable indtryk. Dette gør undervisningen gennemskuelig og genkendelig i sin struktur, og dette metodisk velovervejet i et klasselokale, der kan være svært at skabe fast struktur i, grundet spillets indbyggede mekanismer.

6.1.2 Underviserens forforståelse

I analysen er der tendens til, at undervisere, der enten har en påbegyndt eller afsluttet pædagogisk uddannelse (Professionsbachelor som enten pædagog eller lærer), har tendens til at være mere midterliggende i det seriøse-legende kontinuum. Jeg vurderer underviser 4, 6, 7, 9 og 10 til alle at være midterliggende, og de har alle enten påbegyndt, eller afsluttet en pædagogisk uddannelse, specifikt som folkeskolelærer. Herudover ser jeg underviser 1, 3 og 11 som værende de mest seriøse i deres tilgang til esportfagligheden. Underviser 1 og 11 er begge kendetegnet ved ikke at have nogen formel uddannelse inden for pædagogik, og har derfor antageligvis fået jobbet som esportsunderviser baseret på deres store viden og passion for selve spillet. Underviser 3 har på trods af sin pædagogiske baggrund, også en baggrund som tidligere professionel spiller, hvilket kan tyde på at de undervisere, der har en meget stærkere kobling til spillet sammenlignet med pædagogikken, har tendens til at være mere seriøse i deres tilgang til esportsundervisningen.

Modsat ses ingen tegn på at undervisere med pædagogisk baggrund oftere udviser den legende tilgang. Underviser 2 er som beskrevet, den underviser der udviser tydeligst tegn på at se undervisningspotentialer i den legende tilgang, og han har heller ingen formel pædagogisk baggrund.

Delkonklusionen på dette, bliver dermed at undervisere som undergår pædagogisk uddannelse, i højere grad ender på midten af spektret i forhold til seriøs-legende kontinuumet.

6.1.3 Normer i undervisningslokalet i esport

Næste del af analysen vil fokusere på de normer, der ifølge underviserne er gældende i esportsundervisningslokalet.

Goffmann er som sociolog også optaget af normer, både hvordan de opstår, tydeliggøres og generelt kommer til udtryk i den interpersonelle kommunikation. Sebastian Deterding er i sine studier også i særlig grad interesseret i, hvordan man kan beskrive spilsituationen ved brug af de normer, der er til stede (*Deterding (2019)*). Dette finder jeg derfor også interessant at dykke ned i, i min analyse af underviserens rolle.

Underviseren har en afgørende rolle i forhold til at etablere sociale normer, der er gældende i et hvilket som helst klasselokale. I forlængelse af analysen af den sociale framing for esportslokalet, giver det derfor også mening at nærstudere de sociale normer, der er til stede i lokalet. Her findes indikationer for at en række af underviserne efter eget udsagn, arbejder bevidst med at få lokalet til at fremstå som et mere "frit" læringsrum for eleverne, specifikt et læringsrum, hvor distancen imellem det obligatoriske og det frivillige, og grænsen mellem fritid og skole bevidst udviskes. I citat herunder er det underviser 8, der beskriver sine tanker om dette:

”Det hele behøver ikke at være, at nu sidder vi ned, og så gør vi det præcis sådan her, men at der faktisk er plads til, at de kan få lov til at sige noget i et lidt friere rum, hvis man kan sige det sådan. Et rum som sådan lidt mere, ikke føles så meget som skole. Måske det minder mere om hvad de bruger deres fritid på, bare hvor der også er undervisning.”

- Underviser 8

Citatet herover er et eksempel på en udbredt holdning generelt i datasættet, og der findes derfor klare indikationer på, at underviserne beskriver, de sociale normer de vurderer, er bærende for esportsundervisningen. Klasserummet er som et fristed for eleverne, et klasserum hvor både rammer, tone og underviserrollen er bevidst mere løs i formatet end i det traditionelle klasserum.

Normerne, de forsøger at gøre styrende, er derfor at øge deltagelsesmulighederne på elevernes egne præmisser, samt at eleverne grundlæggende har det sjovt i undervisningstiden. Dette understreges også i interviewet med underviser 9, som siger det meget direkte:

”Der hvor jeg er nu, fordi folkeskolen er på vej i den retning den er (...) Der er bare intet i folkeskolen der er sjovt længere. Så for mig har sjovheden rykket sig en lille smule højere op på listen, fordi hvor er det dog bare vigtigt også at kunne tilbyde noget der er sjovt, imens du lærer noget”

- Underviser 9

6.1.4 Delkonklusion tema 1

I dette tema er der fokus på underviseren som skal udføre et arbejde, i dette tilfælde en undervisningssituation, og den sociale framing af netop dette læringsrum.

Da undervisningen der foregår på danske skoler, ikke er funderet i et nationalt curriculum, bliver det ifølge analysen, meget tydeligt og prægende for den enkelte undervisers undervisning, hvordan deres eget forhold til ”seriousness” er funderet. Dette eksemplificeres i de ovenstående citater, men er også gennemløbende i den totale datamængde, hvorfor jeg også beskriver eksistensen af det ”seriøse-legende kontinuum”. Analysen viser, at underviserne i interviewene er meget forskellige i deres opfattelse af netop hvor den egentlige ”guldmine” af læring ligger gemt i faget.

Forskellen skal ifølge analysen findes i, at en række af underviserne arbejder med et induktivt udgangspunkt. Forstået på den måde, at de har et stærkt syn på, hvad god esportsundervisning er, og det specifikke formål, der bør udføres med udgangspunkt i. Hvorimod de undervisere, der ligger på midten af kontinuumet arbejder mere deduktivt. De mener at esport som undervisningsfag kan favne bredt, og alt efter målgruppe, benyttes til en række forskellige formål.

Derudover har jeg undersøgt, hvordan undervisernes uddannelsesmæssige baggrund kan have indvirkning på underviserens læringssyn, og her kan man konkludere på baggrund af analysen, at undervisere som

undergår pædagogisk uddannelse, i højere grad ender på midten af spekteret i forhold til seriøs-legende kontinuummet, altså at de baseret på kontekst kan se fordele ved begge typer af undervisning.

Afslutningsvis har jeg set på undervisernes syn på de gældende normer for undervisningslokalet i esport, og her kan konkluderes, at underviserne i vid udstrækning forsøger at gøre det til et inkluderende og sjovt undervisningslokale, som står i kontrast til den almindelige skoledag, og de bevidst med deres undervisning forsøger at udviske forskellen mellem skole og fritid – det obligatoriske og det frivillige.

6.2 Tema 2: Succesoplevelser i esportsundervisningen

I dette tema fokuseres på undervisernes beskrivelser af, hvordan de arbejder med at skabe succesoplevelser for alle klassens elever, og i særdeleshed de elever som ikke oplever daglig succes i deres skoleliv. Dette vil jeg tale om med udgangspunkt i motivationsteori, herunder særligt Self-Determination teori. Temaet her vil danne springbræt til den større diskussion om valgfagsreformen, hvor det frie valgfag i 7.- og 8. klasse blev afskaffet i 2019 og erstattet af de fire toårige praktiske/musiske valgfag.

6.2.1 Succesoplevelser i skolen

På baggrund af kodningen af interviewdataen er det tydeligt, at én ting som næsten alle underviserne har tilfælles i deres beskrivelse af undervisningen er, at det vigtige ved i esportsundervisning er, at det kan støtte den elev, der ikke trives i folkeskolen generelt. Set i konteksten af self-determination-theory, giver det også mening, at underviserne specifikt har øje for den elev, der ikke oplever at føle sig kompetent i skolen. Som beskrevet i både self-determination-theory (og den større socialkognitive teori) har vi mennesker et grundlæggende behov for at føle os kompetente.

I citatet herunder beskriver underviser 8, hvad han mener er noget af det vigtigste hans undervisning i esport kan gøre for eleverne:

” Det er at skabe noget motivation for dagligdagen i skolen. Det, at man har noget undervisning i noget man godt kan lide, blandt andet esport, hvis man kan lide esport. At man har et fag, som man er motiveret for. Det kan jo sprede sig til de andre fag. Det her med succesoplevelser spreder sig også hurtigt til de andre fag.”

- Underviser 8

I citatet beskriver underviser 8 en udbredt holdning tilkendegivet i dataen, at elever med en motivation for esport bør have mulighed for at udforske denne interesse og derigennem få erhvervet sig nogle succesoplevelser i skoleregi.

Set i lyset af Deci og Ryans teori om, hvad der skaber generel motivation giver dette udsagn rigtig god mening, da der er tale om at understøtte 2 af de 3 basale behov – nemlig behovet for at opleve autonomi og kompetence. Det understøtter elevens behov for autonomi i eget liv, at de har muligheden for at tilvælge et undervisningsfag, som de oprigtigt har interesse for. Dette er systemisk en mulighed, der er få elever givet i Danmark, da langt

de fleste folkeskoleelever i Danmark, ikke vil opleve at have mange forskellige valgmuligheder i forbindelse med deres 9. klasses valgfag.

At underviseren har fokus på at understøtte elevens behov for kompetence, er min tolkning af, at der i citatet bruges ordet ”succesoplevelser”. Her mener jeg at underviser 8 refererer til at eleven oplever en nyfunden grad af kompetence, ved at blive undervist i et fag, hvor eleven udviser ”autonomous motivation”.

En vigtig distinktion af muligheden for at succesoplevelserne kan sprede sig til resten af elevernes skolegang er, at der ikke sættes et for stort skel op mellem undervisning i esport og den resterende undervisning. Opleves undervisningen som at tilhøre en helt anden social framing, ligesom f.eks. hvis eleven går til håndbold i fritiden, vil den opbyggede mestringserfaring ud fra teorien, ikke i samme grad kunne overføres til resten af elevens skoleliv. Det er derfor vigtigt at eleven, også oplever, at der er en vis lighed mellem kompetencerne der udføres i esport lokalet og det almindelige klasselokale. Underviser 4 giver her et eksempel på hvordan han oplever netop dette som det helt store potentiale i esportsundervisningen:

”Når Simon som har mega mange problemer med at fremlægge, og hvis han skal lave en fremlæggelse i dansk, så begynder han at græde og er nødt til at gå fra undervisningen. Så kommer han til esportsundervisning, og så står han der og snakker 25 minutter om hvad er det mest effektive måde at tage A site på foran en forsamling af hans klassekammerater og hans kammerater på tværs af årgangen. Der kan han bare helt vildt meget, og der kan han tage nogle af de her kompetencer fra esportssammenhæng og så kan kompetencen overføres tilbage ind i de almene didaktiske områder”

- Underviser 4

I citatet fra underviser 4 mener jeg det tydeliggøres at der er muligheder for at skabe en direkte kobling imellem kompetencerne der udvises i undervisningslokalet for esport og det almindelige klasselokale. Underviser 4 giver her et eksempel fra hans egen praksis i form af kompetencen det er at fremlægge foran en forsamling. At skulle tale foran en forsamling er en klassisk problematik, der arbejdes med fra mellemtrinnet og op i den danske folkeskole, og her giver underviser 4 et eksempel på hvordan valgfaget i esport og den ”autonomous motivation” der ligger for emnet, kan give anledning til at eleverne opbygger relevant mestringserfaring, med den kompetence det er at mestre at tale foran en forsamling.

En anden understøtning af elevens behov for autonomi kan argumenteres for, ligger implicit i det fokus nogle af underviserne ligger på, at undervisningen skal være ”Sjov” – her er det underviser 9 der beskriver det kort:

”Der er bare intet i folkeskolen, der er sjovt længere – så for mig har sjovheden rykket sig en lille smule højere op på listen, fordi hvor er det dog bare vigtigt også at kunne tilbyde noget der er sjovt imens du lærer noget”

- Underviser 9

Sjovt og selvvalgt er ikke altid forbundne, men det underviser 9 henviser til i dette citat er, at han mener, at elevernes opfattelse af folkeskolen er blevet, at de har meget lidt kontrol og mulighed for at udvise autonomi

i eget uddannelsesliv. Derfor tillægger underviser 9 den værdi, at de både har mulighed for at tilvælge undervisning med udgangspunkt i deres interesse, og at det bliver en succesfuld oplevelse, hvor man har det sjovt.

6.2.2 Samhørighed – at føle man er blandt ligesindede og høre til

En væsentlig pointe interviewdataen illustrere er, at underviserne, særligt på ungdomsuddannelser, ofte har for øje at skabe et læringsrum som er særligt inkluderende for de elever, der oplever at falde udenfor i det almene klasselokale. I datasættet er der tegn på det særligt er en pointe, der gør sig gældende for undervisere der arbejder med elever, der er ældre end folkeskolealderen. Her har underviserne øjensynligt et særskilt fokus på at eleverne føler samhørighed med klassekammeraterne på esportsholdet.

Nogle af underviserne i interviewene har klart udtrykt at et væsentligt formål med deres undervisning er, at give eleverne en følelse af at høre til, og at nedbryde elevernes negative selvopfattelse af, at de er anderledes end de andre elever. I disse citater beskriver underviser 6 og underviser 11, hvordan de ser på formålet for de ungdomsuddannelser de arbejder ved:

”På den HF jeg er på, der bliver det primært brugt som en måde at få de unge til at tage en HF på. Hvis du har det rigtigt svært med matematik og samfundsfag, men du så kan komme over og have sådan en lille oase, hvor vi har esport et par gange om ugen, hvor du føler, du bare kan slappe af og sådan og have det hyggeligt og have det sjovt og se at der er en mening med det hele også”.

- Underviser 6

”Her er det supervigtigt at de føler sig integreret på skolen – både i Esport, men også på handelsskolen. Det er vigtigt at de ikke føler sig bare som dem der sidder ovre i hjørnet (...) så for mig var det også vigtigt, at de var en del af gymnasielivet og fik en god oplevelse ud af det”

- Underviser 11

I begge de ovenstående citater udtrykker undervisere på ungdomsuddannelser, at de har et særligt fokus på at den sociale rammesætning omkring deres undervisning. Heri forsøger de, at medvirke til at eleverne oplever en grad af samhørighed, som i SDT beskrives som et grundbehov for os mennesker, for at føle motivation og undgå negative psykologiske konsekvenser. Det er samtidigt interessant, hvordan de hver især takler den samme opgave, forskelligt. Underviser 6 beskriver både i citatet, men også i det resterende interview, hvordan der arbejdes med en tilbagelænethed og ud fra en filosofi om, at eleverne er stressede i resten af deres skoleliv, og har brug for et åndehul eller en ”oase”. De har brug for et, sted hvor der kommer perspektiv på, at der er en større mening med deres skoleliv. Underviser 11 beskriver modsat i interviewet, hvordan hun arbejder meget seriøst med esporten, og forsøger på den måde at skubbe eleverne i retningen af en identitet som seriøse esportsudøvere, og at se sig selv gennem den framing i deres møde med deres andre skolekammerater, der ikke selv spiller computerspil i samme grad.

Den grundlæggende idé om at gøre esportsundervisningen til en fagundervisning, hvor der bliver fokuseret i særlig grad på både elev-elev relationer, samt lærer-elev relationer, er evident i mange af de 11 interviews. Nogle af underviserne beskriver det som i ovenstående citater i form af de normer og værdier, de forsøger at fremhæve i undervisningslokalet, hvor andre i stedet taler om at understøtte et ”friere lokale”, hvor koblingen mellem fritid og skole bevidst nedbrydes, eller om, at de bevidst indtager en lærerrolle, som er mere venskabelig og ”storebror-agtig” end egentlig underviser. Empirien i sin helhed tegner et billede af at esportsundervisning i undervisernes øjne, har et særligt potentiale for at få eleverne til at føle en grad af samhørighed, ikke blot med hinanden, men også med en underviser på et mere personligt niveau, end i resten af skolens fag. Dette er understøttet af de tidligere gennemgåede citater. Dog kommer dette særligt til udtryk i nedenstående citat fra underviser 2:

”Det er egentlig at være i øjenhøjde med eleverne, man underviser. Fordi man sidder jo på en måde også selv og gamer derhjemme og det giver mulighed for, at man ligesom kan connecte med eleverne på en anden måde. Det at man kan relatere, det tror jeg ikke er noget der går igen hvis man f.eks. underviser i dansk, så sidder man jo ikke lige og deles om det nyeste Digte-meme”

- Underviser 2

I citatet herover fremhæver underviser 2 en væsentlig pointe, som er gentagende i datasættet, men særlig tydelig i citatet herover. Esportsundervisning har ifølge underviserne, en mulighed for at nedbryde den klassiske lærerrolle, baseret på, at eleverne ser noget genkendeligt i underviseren. Dette betyder også, at underviseren indtræder i en anden form for etos. Dette har fordele og ulemper, men underviseren med udgangspunkt i netop det undervisningsfag som eleven i særlig grad har indre motivation for, har muligheden for at benytte relationen til at skubbe eleven i en positiv retning.

6.2.3 Verbal opmuntring som led i samhørighed

Jeg valgte som fast del af min interviewguide, at spørge underviserne ”Hvad er i din optik, det eleverne kan få mest gavn af fra din undervisning i esport?” og til dette spørgsmål berørte en række af underviserne valideringen af de unges interessere, og den positive indvirkning det kan have. Den grundlæggende antagelse, at dette er fordelagtigt, er en antagelse, som en af underviserne også beskrev som ”Man lærer altid et eller andet godt af at gå All-in på noget, man brænder for”. Jeg mener det er evident at unge mennesker ofte i dag lever et liv opslugt af delvist tidsfordriv og obligatoriske skole. Set i perspektivet af dette, mener jeg, det mere eller mindre altid er fordelagtigt for et ungt menneskes udvikling, at være passioneret omkring et eller andet, og jeg deler derfor antagelsen om, at der næsten altid kommer noget godt ud af ”at gå All-in” på en passion. All-in er her defineret som at tildele det sin fulde opmærksomhed når man er i det og være passioneret omkring det. Der er altså ikke tale om opfordring til f.eks. at droppe ud af skolen for at forfølge en karriere.

I nogle få af interviewene indikere underviserne, at de oplever at det har haft stor værdi at skabe et Discord-fællesskab, hvor underviseren selv er involveret, også uden for skoletiden. Dette er endnu en måde hvorpå,

underviseren nedbryder det klassiske lærer-elevforhold på. Ved at interagere med eleverne i fritiden indgår de aktivt i en nedbrydelse af underviserrollen og en validering af de unges interesser, ved at vise, at de også gerne benytter ”fritid” på den fælles passion. Det er vigtigt at understrege, at dette indeholder naturligt en konflikt i forhold til personfølsomme informationer, og bør derfor kun finde sted i samråd med forældre og skole, da det også kan give anledning til problematikker. På trods af dette, mener jeg dog, at det er relevant at frembringe, at en række af underviserne beskriver at de oplever dette som havende en meget positiv indvirkning på mange af eleverne.

6.2.4 Udfordringer i lokalet – forhindrer succesoplevelser

I dette afsnit dykkes ned i de udfordringer, beskrevet af underviserne, og som giver anledning til at esportsundervisning ikke lykkes med at give eleverne succesoplevelser, og opbygning af deres mestringskompetence. Et af de væsentligste problematikker som underviserne i bredt omfang peger på er, i udbydelsen af faget ”esport” og de associationer det har for henholdsvis eleverne og skolen/underviseren som udbyder det. Oftest dukker eleverne op til første undervisningsgang og får en stor overraskelse over hvad det egentligt er der skal foregå til esportsundervisningen, dette kan både være at det er for seriøst, for legende, eller noget helt tredje. Faktum er dog at begrebet ”esport” stadig står til forhandling, og der ikke på samme måde som i ”Madkundskab” eller ”Engelsk” er en forudgående forståelse for, hvad der skal foregå i klasselokalet. Dette kan naturligt give anledning til en række problematikker, hvis eleverne havde regnet med at få indfriet en række forventninger, og oplever undervisningen som noget helt andet, og i deres optik værrer end det, de havde forventet. De fleste af underviserne peger derfor også - kloge af skade - på, at en grundig forventningsafstemning er noget af det vigtigste i arbejdet som esportsunderviser for at have succes.

I forlængelse heraf er der også ofte en forventning til at netop det computerspil som den unge personligt bruger store dele af sin fritid på, vil indgå som en central del af undervisning. Dette gælder fra mit synspunkt, også selvom eleverne spiller spil som ikke konventionelt anses som esportstitler – som f.eks. Minecraft eller ARK:Survival. Det er dog både min personlige opfattelse, og de undervisere som nævner dette, at denne problematik er relativt let overkommelig, og ikke ødelæggende for undervisningen, da eleverne oftest efter kort tid responderer positivt på de spil som undervisningen har sit udgangspunkt i – som oftest drejer dette sig om enten Counter-Strike, League of Legends eller Valorant.

En væsentlig problematik indenfor esportsundervisning peger nogle af underviserne også på er den skæve kønsfordeling, der typisk opstår i udbuddet af et frit valgfag i esport. Jeg har ikke kunne finde data på dette, men anekdotisk, vil jeg antage, at optaget af piger ligger imellem 5-10%, dvs. i en klasse på 20 elever, vil der forventeligt være 1-2 piger. Det ligger implicit, at det ikke i sig selv er problematisk at de unge vælger forskelligt baseret på deres interesser, og det problematiske består derfor ikke i sig selv i at en lille procentdel piger tilvælger esport, på samme måde som, at det ikke i sig selv er problematisk at udbuddet af et smykkedesignsfag ikke oplever stor tilslutning af drenge.

Problematikken opstår ved den behandling pigerne får fra deres klassekammerater i undervisningslokalet. Her er det underviser 4 som beskriver, hvordan han oplever problemet:

”Så er der også noget med piger i E sport. Der er ikke nok piger, som der er med inde over, og dem der er, får ikke særlig meget taletid i virkeligheden. De får ikke rigtig lov til at deltage på samme fod med drengene”

- Underviser 4

Det er meget problematisk, at der skabes barrierer for de kvindelige esportsinteresserede til at dyrke deres passion på lige fod med de mandlige, på trods af deres mindre antal. Underviser 4 og de andre undervisere, der beskriver problematikken, har ikke umiddelbart nogle løsningsforslag til problematikken, andet end naturligvis at gøre sit bedste for at inkludere de få piger, der tilvælger faget. Det er grundigt dokumenteret (Rogstad, E. T. (2022)) at en stor andel af spillerne, også af esportstitlerne, er piger. Dette peger i retning af, at det ikke er mangel på interesse, der holder pigerne fra faget, men sandsynligvis en blanding af faktorer, heriblandt også sociokulturelle.

En anden udfordring som flere af underviserne peger på, er det rent tekniske element af undervisningen. Dette gælder både i det helt lavpraktiske i form af en mus, der ikke virker, eller at have styr på hvorledes hertz og FPS hænger sammen. Det gælder dog også problemstillinger om, hvor ofte hardware skal opdateres for ikke at blive udateret, eller om underviseren har forberedelsestid til at sørge for at computerne er opdaterede inden undervisningsstart. For en moderne esportstitel som League of Legends eller Valorant er det ikke unormalt, at spiludbyderen udgiver en ”patch” på flere Gigabyte, hver 14.dag eller 1.gang om måneden. Hvis spillet ikke er opdateret inden undervisningsstart, kan dette føre til lange ventetider, da 20 computere, der samtidigt skal downloade flere gigabyte data kan lægge et ellers velfungerende netværk ned.

Et problem som flere undervisere også retter fokus på er, at det kan være svært at planlægge undervisningen på forhånd, da den kan være sårbar overfor elevudeblivelser. Der er mange aktiviteter i esportslokalet som giver mest mening i konteksten af at spille sammen som et hold på 5, og har man pludseligt et elevantal som ikke går op med dette, kan der opstå behov for at være kreativ, men der går ofte noget tabt i undervisningssituationen selvom der findes en alternativ løsning, dette gør undervisningen sårbar overfor udeblivelser.

Den sidste og altoverskyggende udfordring som underviserne alle – uden undtagelse – nævner, er niveauforskel blandt eleverne. Udfordringen beskrives af underviserne i særdeleshed som værende svær, i forhold til at lykkes med at få eleverne som er relativt nye til spillet, til at være meningsfuldt deltagende i samspil med de mere erfarne. Underviser 6 beskriver i interviewet, hvordan han ser forskellen i udgangspunkt som værende langt større end i andre fag. Han beskriver, hvordan det sagtens kan lade sig gøre, at lave differentierede opgaver til sin engelskundervisning selvom nogle er på 4. klasse-niveau, og andre er på 8. klasse-niveau, men at forskellen i esportslokalet nogle gange kan være mere tilsvarende, at nogle taler sproget flydende og andre hører om det for første gang. Det kan være enormt svært at lave differentierede opgaver, som alle er meningsfuldt deltagende i, når spændet er så stort, som det kan være i esportsundervisning. Spændet ender med at være

så stort, da nogle af eleverne bruger deres fritid på netop den esportstitel, som undervisningen tager sit udgangspunkt i. Dette kan medføre, at de har brugt tusindvis af timer inden første undervisningsgang, og eleven har et helt andet udgangspunkt, end de elever som har fokuseret på et andet spil eller måske endda ved brug af en helt anden konsol (PlayStation el.lign.).

Underviserne nævner typisk, at en måde de imødekommer denne problematik er ved at forsøge at give de stærke elever mere medansvar, eksempelvis ved at bede dem forberede et lille kort indlæg for de andre, eller at assistere som hjælpetræner, men det bliver af flere undervisere også pointeret at det ud fra deres erfaring ikke altid er en fordelagtig metode.

6.2.5 Delkonklusion tema 2

I dette tema er fokus på at udforske, hvordan esportsunderviserne opfatter det som et selvstændigt fokuspunkt at give eleverne succesoplevelser, som der rent teoretisk er draget parallel til i self-determination-theory.

Jeg har i første omgang haft fokus på undervisernes bemærkninger vedrørende succesoplevelser, hvordan de opstår, og hvad de har af virkning. Her er der i særlig grad draget en kobling til teorien om Self-determination, som anslår, at alle mennesker har et basalt behov for at føle autonomi i eget liv, og esportsundervisning bliver en måde hvorpå eleverne oplever autonomi i eget skoleliv. Derudover dykkes der ned i specifikke bemærkninger fra nogle undervisere, der er interesserede i, hvordan man skaber den bedste kobling mellem de mestrings-erfaringer eleverne gør sig i esportslokalet og det almene skoleområde, hvor en underviser blandt andet fortæller, hvordan han har haft gode erfaringer med at skabe mestringserfaringer for elever til at have nemmere ved at fremlægge.

Herefter dykkes ned i, hvordan forskellige undervisere understøtter elevernes behov for at føle samhørighed. Nogle undervisere gør dette ved at skabe en undervisningssituation, der er tilbagelænet og en "oase" fra det travle studieliv. Andre forsøger at skabe en følelse af samhørighed, ved at vise eleverne en vej til en identitet, som seriøse esport spillere, som unge mennesker der tager sig selv og deres hobby seriøst.

Dernæst ses kortvarigt på, hvordan underviseren ved brug af verbal opmuntring (jf. self-efficacy) kan være med til at validere elevernes hobby. Dette har en værdi for, som en underviser bemærker: *"Man lærer altid et eller andet godt af, at gå All-in på noget"*. Underforstået kommer der noget positivt ud af at leve et liv med passion, i stedet for et liv udelukkende bestående af pligter og tidsfordriv.

Afslutningsvis fokuseres på de udfordringer, der ifølge underviserne, er til stede i esportsundervisningen, og som står i vejen for at eleverne erfarer succesoplevelser og dermed øge elevernes mestringserfaring. Her beskrives en række udfordringer. Først og fremmest i de antagelser eleverne har, når de melder sig til et esports-tilbud i kontrast til den virkelighed de møder op til, her kan være udfordringer med både teknik, tilgang (seriøsitet) og spiltitel. Derudover beskrives udfordringerne i forhold til kønnene, at piger ikke tilvælger et esportsfag i samme grad som drenge. Dette er ikke et selvstændigt problem, men der er i undervisernes udsagn problemer med, at de få piger som tilvælger undervisning i esport, møder flere læringsbarrierer og dermed har svært ved at dyrke deres passion på lige fod med drengene. Til sidst berøres problemerne det medfører, at

eleverne nogle gange har meget forskellige udgangspunkt og at det kan være enormt svært at lave differentierede opgaver, når kompetencespændet er så bredt, som det nogle gange er i esportslokalet.

6.3 Tema 3 - Hvordan underviserne varierer i deres lærerrolle og vægtning af kompetencer

Dette tema omhandler, hvordan underviserne varierer i deres tilgang til deres virke som undervisere i esport. Først genbesøges Goffmanns framing-begreb for at se nærmere på undervisernes opfattelse af de kompetencer, der er vigtigst at understøtte i undervisningen, og herefter dykkes yderligere ned i samme problemstilling ved brug af James Paul Gees diskursbegreb. Herefter benyttes GTDT-modellen til at tale om, hvordan underviserne ser på, hvordan og særligt hvad, der er værd at dialogisk understøtte i lokalet.

I dette tema gøres særligt brug af undervisernes besvarelser på den afsluttende ”case” som blev vist i interviewet.

6.3.1 Vægtning af kompetencer og ”Reframing” fra spiller til underviser

Som beskrevet i tema 1, kan der i datamængden beskrives et såkaldt seriøs-legende kontinuum omkring de interviewede undervisere, hvilket understøtter den større fortælling om, at undervisere i esport ofte har forskellige syn på, hvor læringspotentiallet ligger. Dette ønsker jeg at dykke videre ned i, ved at kigge nærmere på undervisernes syn på læringsrummet, og med særligt udgangspunkt i deres besvarelse af den afsluttende case. Dette benyttes til at danne et overordnet billede af deres syn på vægtningen af de forskellige kompetencer i esportslokalet. Det er vigtigt at pointere, at der i denne proces ses efter sammenhænge blandt underviserne, og på ingen måde forsøger at fange underviserne i en ”forkert” indstilling. Til dette er det særligt interessant at se nærmere på den ”reframing” underviserne undergår fra at være spillere til at blive undervisere.

For nemmere at kunne danne et overblik over hvilket fokus underviserne havde i forhold til respons på casen, har jeg valgt herunder at indsætte en tabel, der synliggør de enkelte underviserens primære og sekundære fokuspunkter. For at blive klogere på indholdet i casen, og grundlaget for, hvorfor casen skulle udføres, vil jeg henvise til afsnittet ”Afslutning af interview – Case” i metodeafsnittet.

Respons på case			
Underviser nummer	Primært fokus – hvad vil du kommentere først overfor eleverne	Sekundære fokus – hvad er væsentligt	Hvad skal holdet arbejde med?
Underviser 1	Mangel på Fokus/kommunikation – for mange der taler, for lidt reel information	Man taler i udgangspunktet ikke når man er død	Forskel på undervisning/træning og hygge derhjemme med vennerne
Underviser 2	Kommunikation - Man taler ikke når man er død – umuligt for spillerne i live at bruge lyden til at regne ud hvor modstanderen er når der er så meget larm	Gameplay – eleverne skal tage initiativ i stedet for at være så afventende	Vigtigheden af lyd – derfor taler vi ikke så meget at dem som er i live og spiller, ikke har en chance for at høre
Underviser 3	Kommunikation – taler vi eller taler vi ikke når vi er døde?	Gameplay – Bruge det som en standardsituation med taktiklavle, hvad kunne vi have gjort anderledes i denne 2v2 for at øge vores chancer bedst muligt rent taktisk	Sætte regler som hold – taler vi eller taler vi ikke når vi er døde? Gennemgå playet sammen og optimere 2v2 situationen
Underviser 4	Gameplay/kommunikation – de har styr på det fundamentale - gode calls, holder vinkler	Tale om hård retorik – er alle okay? Man taler ikke når man er død	Blive ved med de gode ting og snakke om hvordan vi taler til hinanden og hvorfor det ikke er smart at tale når man er død
Underviser 5	Kommunikation - Man taler ikke når man er død	Ingen sekundær.	At tale om hvorfor vi ikke taler når vi er døde
Underviser 6	Kommunikation – hvem er vores shotcaller/IGL?	Gameplay – Hvad gjorde vi godt/Skidt, hvad kunne vi have gjort anderledes?	Holdet skal fastsætte en primær shotcaller/In-game leader – situationen skal gennemgås hvad gjorde vi godt og skidt, hvad skal vi gøre

			anderledes næste gang vi er i samme situation?
Underviser 7	Kommunikation – Der er for meget snak og gætteri	Retorik – Vi siger ikke til andre de skal mutes i en træning(også selvom det er for sjovt), det er både for ufølsomt og useriøst	Holdet skal arbejde med tydelig kommunikation som man kan regne med – ikke smalltalk i kamp. Derudover siger vi ikke at en holdkammerat skal mutes i en kampsituation, heller ikke for sjov.
Underviser 8	Alle kan komme til at lave fejl – vi skal tilbage på sporet - fejlen er det forkerte call om at en person er i midten, som ikke er der	Det at folk snakker så meget gør at vores sidste mand i live reelt ikke har en chance for at koncentrere sig – det er ikke okay	Alle kan komme til at lave fejl – det er helt okay – man må ikke smalltalke som død når man stadig har en holdkammerat i live
Underviser 9	Kommunikation – Hvis man ikke har noget positivt at sige, så skal man holde sin bøsse – vi skal tale ordentligt til hinanden	Kommunikation – Man taler ikke når man er død	Man skal ikke rakke ned på de andre til træning, specielt ikke imens kampen er i gang.
Underviser 10	Case Ikke udført grundet tidsmangel	Case Ikke udført grundet tidsmangel	Case ikke udført grundet tidsmangel
Underviser 11	Fokus – Det virker til de har det sjovt sammen, hvilket også er helt okay	Gameplay – Hvad kunne vi have gjort anderledes –	Er vi et for sjovt hold eller et seriøst hold? – Begge dele er helt ok Hvad kunne vi have gjort for at undgå at tabe situationen

Som det fremgår af tabellen herover, mener de fleste af underviserne, at kommunikationen, og holdets fokus er det mest centrale at nævne overfor eleverne. Dette tydeliggør at selvom underviserne beskriver deres oplevelser som meget forskellige i metainterviewet, ser relativt ens på det, når de vises en direkte spilsituation. På

den måde kan det siges, at deres framing af esportsundervisning og dets potentiale er meget varierende, men den direkte framing af denne Counter-Strike sekvens er mere entydig.

Resultatet viser dog stadig, at der ikke hersker enighed i vægtningen af de kompetencer/udfordringer som ligger implicit i jobbet som esportsunderviser. En række af underviserne vælger at hive fat i sprogbruget og problematisere tonen, hvorimod en stor andel ikke oplever det som væsentligt at fremhæve i netop dette klip. Dette tyder på, at den enkelte undervisers grænser i forhold til sprogbrug er varierende, og måske også, at de esportsundervisere jeg har været i kontakt med, godtager en hårdere tone i undervisningslokalet end den gennemsnitlige underviser i andre fag.

I forhold til teorien, om underviserens ”Reframing” fra først at være spillere og sidenhen undervisere, giver det også god mening at underviserne under deres tid som Counter-Strike spillere vil have samlet nogle grundlæggende uskrevne regler op, og nogle antagelser om, hvad en god coach eller underviser har af kvaliteter. Her mener jeg, i særdeleshed det tyder på, at der hersker en regel indenfor Counter-Strike om, at når man er død i en runde, så taler man ikke.

I konteksten som underviserne fremhæver, giver det god mening, at denne regel er gældende. De beskriver at: ”hvis alle som er døde taler – så kan de folk som er i live ikke høre, hvor modstanderen er”. Selvom dette er et godt argument, vil jeg mene at et lige så fint argument for det modsatte kunne være gældende. Altså, at spillerne, der er i live, har travlt med at spille selve spillet, så er det realistisk at antage, at de nogle gange vil overse information, som en død holdkammerat vil opfange. I denne situation virker det forkert at opstille og effektuere en regel, der beskriver at holdkammeraten ikke skal hjælpe, nu da der ingen faktisk regler er om, at døde holdspillere ikke må kommunikere med de som fortsat er i live indenfor esport.

Dette er et eksempel på den indvirkning det har på underviserens praksis, at de i vid udstrækning har baggrund som spillere. Denne baggrund har også en rolle at spille i forhold til at ensarte for forståelsen, der kommer til udtryk i undervisningen. Hermed underforstået, at selvom underviserne øjensynligt har forskellige mål, så er deres forståelse for hvad der er essentielt i spillet, meget ens.

6.3.2 Lærerens rolle i faciliteringen af et dialogisk klaserum - GTDT-modellen

I dette afsnit ses nærmere på GTDT-modellen og dens 5 dimensioner. I korrelation med den indsamlede data, vil jeg overveje i hvilken grad, underviserne følger modellen, og særligt hvilke dimensioner, der virker underprioriterede. For at blive klogere på GTDT-modellen og det teoretiske udgangspunkt for denne del af analysen, vil jeg henvise til afsnittet i teoriafsnittet med overskriften ”Games as tools for dialogic teaching and learning (The GTDT model)”.

GTDT-modellen er udviklet til at understøtte undervisere, der ønsker at undervise med udgangspunkt i Game-based learning, hvilket divergerer en del fra formålet med esportsundervisning. Jeg mener dog stadig, at det er et relevant værktøj at fremhæve, for at analysere hvorledes erfarne esportundervisere beskriver at arbejde forskelligt fra modellen. Her gennemgås modellens 5 dimensioner og sammenholdes med empirien, for at se på hvilke dimensioner underviserne i høj grad har øje for, og hvilke kan argumenteres for er underprioriteret.

1. Learning goals and knowledge domain

I interviewene er der ikke direkte stillet spørgsmål i relation til hvilke læringsmål underviserne specifikt arbejder imod, og derfor kan dette alene udledes på baggrund af deres svar på andre spørgsmål. Det kan dog udledes, at alle underviserne har taget stilling til hvilke læringsmål de mener er mest retvisende for deres praksis, da jeg i afgrænsningen i forbindelse med dataindsamlingen har afgrænset mig til praksisser, som alle har krav om eksisterende årsplaner (indeholdende læringsmål). Med hensyn til domæne kendskab er det samtidigt min klare overbevisning, at det samlede datasæt repræsenterer undervisere med relevant kendskab til domænet undervisning ved brug af spil.

Jeg vil endnu engang fremhæve pointen, at underviserne lægger fokus på en række forskellige formål for deres undervisning, men når de ser en direkte case, er tendensen, at de generelt har fokus på samme problematik. Dette understøtter en fortælling om at spilfasen og evalueringsfasen er mest sammenlignelig på tværs af underviserne, og at introduktionsfasen inden spillet påbegyndes, er den del hvor underviserne divergerer mest i, hvad de lægger fokus på.

Samlet vil jeg derfor vurdere, at arbejdet med at inkorporere tydelige enslydende læringsmål, fortsat er en udfordring for esportsundervisere, hvilket set i konteksten af manglende nationalt curriculum, er forventeligt.

2. Reflection and assessment

Indenfor dimensionen refleksion og vurdering er det vigtigt at have for øje at sportsspillene foregår på internettet. Det betyder at spilfasen og tiden til refleksion er opdelt i et tidsskel, da man ikke bare kan stoppe spillet, mens det er i gang. Dette giver anledning til en problematik, hvor underviseren ikke kan løse problemet mens det sker, men i stedet på et senere tidspunkt skal forklare, hvad der gik galt og hvorfor, og få eleven til meningsfuldt at reflektere over egen praksis. Dette er tydeligt forskelligt til f.eks. dansk eller matematik, hvor underviseren kan være behjælpelig netop mens misforståelsen er igangværende, og dermed hjælpe eleven i den aktuelle udfordring.

Dette er en udfordring, som ikke er generelt sammenlignelig med anden undervisning, og det skaber et behov for, at underviseren kan få eleverne til at reflektere over aktioner, de har lavet i fortiden. Ved brug af fantasi, forestille sig, at det kunne have gået anderledes, og muligvis bedre, ved at implementere underviserens feedback. Som flere af underviserne peger på, bruger de redskaber som eksempelvis optagelser af elevernes spil eller en taktiktafle, til at få eleverne til at reflektere over egen praksis. En stor andel af underviserne nævner dog ikke specifikt brug af sådanne redskaber, og de benytter derfor forventeligt alene samtale til at skabe disse erkendelser hos eleverne.

Med udgangspunkt i ovenstående mener jeg, at der er store forskelle på, hvordan underviserne giver meningsfuld feedback til eleverne, som er med til at skabe kobling mellem teori og praksis. Jeg mener

personligt, at underviserne gør klogt i at benytte læringsmaterialer, som gør refleksionen mindre abstrakt og teoretisk, som f.eks. taktiktabe eller elevoptagelser.

3. **Digital Games**

Dimensionen Digital games har til formål at kigge på, hvad det enkelte spil har at tilbyde af læringsindhold. Her vil jeg først og fremmest fremhæve, at underviserne i kraft af deres medvirken i dette interview udviser, at de har gjort sig mange tanker om undervisningspotentialer i netop deres spil og undervisning. Jeg vil dog også fremhæve, at de enkelte spil der primært benyttes til esportsundervisning ikke altid har samme affordances. Mit interview har ikke fokus på, at udforske disse forskelle, men anekdotisk mener jeg, at der er relativ stor forskel på læringspotentialer i f.eks. League of Legends og Counter-Strike.

Dette mener jeg primært er grundet, at League of Legends er et kontinuert spil, altså, at spillet fortsætter i 20-50 minutter, hvor hver enkel fejltagelse eller succes har indvirkning på resten af spilforløbet, hvorimod Counter-Strike foregår i et rundebaseret/cyklisk format, altså har spillerne mulighed for at lære af deres fejltrin og finjustere strategien undervejs. I Counter-Strike har man dermed altid muligheden for at vende en dårlig situation med den rigtige indstilling og godt teamwork. Hvorimod man i League of Legends ikke altid realistisk kan lave et comeback, hvis man først har lavet for mange fejltrin tidligt. Denne fundamentale forskel gør i min optik, spillene egnede til forskellige formål, da de foreligger forskellige muligheder for spilleren.

4. **Learner positioning**

Som det er nævnt tidligere, er et af de store potentialer for brugen af esport i undervisning, at en relativt stor elevgruppe allerede har en motivation for det, da de allerede dyrker det på hobbyplan i deres fritid. Underviseren, som ønsker at undervise med udgangspunkt i esport eller et andet fag, eleverne har en væsentlig forforståelse for, bliver nødt til at inkorporere denne forforståelse i undervisningen.

En væsentlig pointe jeg vil fremhæve i denne kontekst er, at de faldgrupper som eksisterer indenfor esporten. Eksempler herpå kunne være problematikker indenfor gambling, nattesøvn, fysisk aktivitet og afhængighedslignende tilstande. Underviseren i esport er, i min optik, i en unik position til at omtale disse problematikker på en meningsfuld måde, og appellere til eleverne fra en unik position i forhold til disse relevante problemstillinger. Dette er der mange eksempler på i min data, her vil jeg særligt fremhæve underviser 11, som nævner, at hun specifikt arbejder med at undervise i værdien af selvopfattelsen af at være en seriøs esportsudøver.

5. **Dialogic moves**

Dimensionen dialogskabende redskaber omhandler, at underviseren har for øje, at en stor del af læringen i spillet, ligger i italesættelsen af oplevelserne. Derfor er det vigtigt, at der efter spiloplevelsen er

tid til at få eleverne til at forklare, uddybe, forsvare og udforske. Da jeg ikke er dykket yderligere ned i, hvorledes underviserne direkte udfører deres afsluttende refleksionsfase efter spilfasen, vil jeg blot kommentere, at underviserne samstemmigt beskriver i deres struktur, at de afsætter et tidsrum til at italesætte elevernes oplevelser. En yderligere analyse af, hvad den optimale tilgang til dette ville være rent gætværk, da jeg ikke har spurgt ind til dette i de udførte interviews.

Afslutningsvis vil jeg konkludere, at de dimensioner der er tegn på underviserne underprioritere, eller ikke overvejer i deres forberedelse og udførelse er at arbejde systematisk med konkrete læringsmål, og en mere generel udbredelse af brug af læringsmaterialer til at understøtte den afsluttende refleksionsfase.

6.3.3 Passiv underviser i spilsituationen eller den spillende træner?

Her ønsker jeg at undersøge en pointe fremsat i artiklen: "Teacher roles and positionings in relation to educational games". Specifikt at undervisere, som medvirker i et forsøg omhandlende brug af spil i undervisningen, i vid udstrækning føler sig hensat til at være passive tilskuere under selve spilseancen. Jeg ønsker at undersøge dataen, om der er indikationer for, at de erfarne undervisere i esport som er blevet interviewet, opfatter det på samme måde. Herunder vil jeg særligt også fokusere på konceptet "den spillende træner", som henviser til at underviseren selv spiller med eleverne, og hvilke potentialer dette kan have.

Et fast spørgsmål i interviewguiden var "Hvordan opbygger du typisk en undervisningsgang, når du underviser i esport?". De fleste undervisere svarede til dette, at undervisningen typisk var bygget op med en fælles introduktion som underviseren faciliterede, derefter en spilseance, hvor man afprøvede det netop opsummerede, og afslutningsvis en evaluering på dagens indhold, og dets kobling til praksis.

Der ses i dataen ikke nogen evidens for, at underviserne dermed formår at komme udover den beskrevne struktur, der henstiller underviseren i en passiv rolle under selve spilseancen. Flere af underviserne beskriver dog, at de benytter spilseancen til at nedskrive vigtig information, der efterfølgende skal gennemgås – i citatet herunder er det underviser 6, der beskriver hvordan han typisk agerer under spilseancen, og den afsluttende del af undervisningen:

" Typisk sidder jeg som observatør, og så tager jeg noter undervejs. Jeg prøver at tage så mange noter som muligt, men udvælger typisk kun 2 eller 3 af dem. (...) Så gennemgår vi de 2-3 pointer som der er relevant i forhold til det emne vi arbejder med, hvor jeg prøver at fokusere på en god ting, de lavede. Noget, det gik mindre godt og så måske noget tredje, som de sådan slet ikke har tænkt over i deres spil"

- Underviser 6

Jeg mener ikke nødvendigvis, at det er selvstændigt problematisk, at underviseren er henstillet til en mere passiv rolle under spilseancen, men det skaber helt klart en udfordring i forhold til at assistere eleverne aktuelt i deres læring. At læringen foregår online, og dermed uden mulighed for at tage en pause eller en hurtig luft, hvis bølgerne går for højt, stiller store krav til eleverne, men også til rammesætningen faciliteret af

underviseren. At de erfarne undervisere ikke har fundet en måde at inkorporere sig systematisk mere aktivt i undervisningen, mener jeg også er udtryk for, at det er meget svært at gøre på en meningsfuld måde, potentielt endda umuligt.

At underviseren er hensat til en passiv rolle, stiller dog også det store spørgsmål omkring, hvad underviseren mest meningsfuldt kan benytte tiden til, hvor vedkommende er hensat til at være passiv. Jeg mener det sætter store krav til underviserens kompetencer at skulle agere i dette format, men at det samtidigt giver anledning til at arbejde med en kompetencer, som ligger fuldstændig centralt i den danske folkeskole. F.eks. det gode gruppearbejde. Spilseancen med 5 elever i et esportsfag er på mange måder et gruppearbejde, og her gives underviseren fuldt indblik i arbejdsprocessen, mens den sker, og med muligheder for at pointere vigtige fejl, mangler og succeser for eleverne, som er direkte hæftet på deres egen praksis. Det mener jeg har potentialet til at skabe erkendelser omkring, hvad der netop karakteriserer det gode gruppearbejde.

Jeg har tidligere berørt, at underviserne som udgangspunkt er hensat til en mere passiv rolle under spilseancen, også selvom vi taler om erfarne esportsundervisere, men dette er kun delvist korrekt. Jeg berørte i en række af interviewene konceptet ”den spillende træner”, der dækker over, at underviseren selv involvere sig ved at spille med under spilseancen, og hvilke fordele og ulemper dette kan medvirke til. Her er det underviser 2 der beskriver sine oplevelser som ”den spillende træner”:

” Noget jeg faktisk har rigtig god erfaring med. Det var når jeg satte mig ned netop med 4 andre og gik ind i en match og viste hvordan med kommunikationen. Så kan jeg huske, at der var en, der kom over til mig og sagde ”Wow mand. Jeg tror aldrig jeg har spillet Counter Strike på den måde før” altså hvor det var med call-outs og taktikker og det hele”

- Underviser 2

Jeg tolker citatet fra underviser 2 som, at han har gode erfaringer med at spille sammen med 4 spillere og igennem sin egen professionaliserede tilgang formidlede, hvordan man ”rigtigt spiller kamp”.

Underviser 2 beskriver i citatet, hvordan han indgår i en mesterlære funktion, hvor han fremviser den rigtige arbejdsmetode, og at dette giver mulighed for at skabe erkendelser hos eleverne. At underviseren spiller med under spilseancen, giver anledning til, at underviseren kan være med i den konkrete praksis, og ikke den mere metaorienterede undervisningspraksis. Spillet indeholder 2 forskellige praksisser: at spille spillet og at tale om spillet. Komplexitetsgraden er helt sikkert størst i praksissen, hvor spillet skal tales om, da det kræver en række kognitive kompetencer at have meningsfuld dialog herom. Hvorimod spilpraksissen i højere grad er præget af motoriske kompetencer.

Dette udmønter sig i et potentielt læringsmønster for at eleven kan lære induktivt i stedet for deduktivt. I stedet for at eleven bliver bedre til League Of Legends ved at forstå oplægget i klassen inden spillet påbegyndes, og implementere det i sit eget spil, så kan processen i stedet lyde, at man blot følger den spillende underviseres anvisninger mens spillet er i gang, og herefter med udgangspunkt i deres fælles oplevelse induktivt udleder,

hvad der er rigtigt og forkert. Set i dette perspektiv mener jeg, det har stort potentiale for særligt at have værdi for elever som responderer bedre på en induktiv arbejdsmetode, end den mere generaliserende deduktive metode.

Set i lyset af dette, finder jeg det interessant, at så relativt få af underviserne nævner, at de til tider indgår som den spillende træner. Det kan have at gøre med det formodentlige negative stigma der pålægges, at en underviser selv vælger at spille med, fremfor at observere. Det er min klare erfaring, at der blandt undervisere er en frygt for at indgå som spillende træner, da man frygter at se uprofessionel ud, eller at miste autoritet. Jeg mener selv, og med udgangspunkt i de undervisere som fremhæver det her, at der er et læringspotentiale at hente i at inkorporere sig selv i en aktiv spillende lærerrolle, i nogle sammenhænge og med visse elevgrupper.

6.3.4 Delkonklusion 3

I dette tema har jeg analyseret, hvordan underviserne variere i deres lærerrolle og vægtning af kompetencerne, der understøttes i esportsundervisningen. Til dette har jeg genbesøgt Goffmans framing begreb. Her kan det primært konkluderes, at selvom underviserne har store forskelle på, hvordan de udtrykker, hvor deres fokus ligger i deres undervisning, har de et relativt ens syn på, hvad der bør nævnes for eleverne, når de bliver bedt om at kommentere på en direkte spilsituation. Dette tilskriver jeg blandt andet undervisernes baggrund som aktive spillere, og de etablerede ”uskrevne regler” som gælder indenfor spilkulturen. Brydes disse, har underviserne derfor en tendens til at fokusere på dette. Dette har jeg også set på i den større kontekst af ”reframingsprocessen” som underviserne undergår fra først at være spillere til at blive undervisere.

Herefter har jeg set nærmere på de erfarne esportsundervisere, ved at sammenholde deres udtalelser med teorien fremført i GTDT-modellen. Dette har jeg gjort, da jeg mener GTDT-modellens dimensioner er relevante for esportsunderviseren at overveje i deres virke. Her konkluderer jeg, at dataen viser, at de mest underprioriterede dimensioner er hhv. konkrete læringsmål og opfølgning på disse, samt effektiv refleksionstid efter spillet er ovre. Herunder har jeg særligt set på, at nogle af underviserne benytter metoder til at tale effektivt om spilepisoder efter de er ovre, særligt brug af elevoptagelser og taktiktavle (digital eller analog) mener jeg, er effektive til formålet.

Afslutningsvis har jeg kigget på underviserens rolle under selve spilfasen. Her har jeg set efter tegn på, om underviserne forsøger at indtage en mere aktiv lærerrolle under spilfasen end undervisere i traditionelle game-based learning formater. Dette finder jeg ikke tegn på, at underviserne gør, og de er derfor fortsat hensat til en passiv rolle under spillet. Jeg finder dog også enkelte tegn på, at nogle undervisere har udforsket potentialet i selv at indgå som spillende medlem på et hold, og hvordan dette har udmøntet sig i positive oplevelser af mesterlære, hvor eleverne kan få erfaringer med at spille ”rigtigt”, med brug af callouts (navne på steder), taktikker og seriøsitet.

7. Diskussion

Målet med diskussionen er, at holde mine fund op imod relevant viden på området, samt mine egen forudgående antagelser. Derudover vil jeg beskrive alternative veje, jeg kunne have gået i dette projekt, samt overvejelser om udvælgelse af spørgsmål til interviewguiden, og i særdeleshed klippet jeg fremviste i forbindelse med mit interview.

7.1 Designprincipper for god esportsundervisning i skolekontekst

I dette afsnit vil jeg beskrive de designprincipper, som dataen og den tematiske analyse tegner et billede af er vigtige at overveje for personer, der ønsker at undervise i esport. Principperne er her forsøgt beskrevet i let forståeligt sprog. Den dybere teoretiske baggrund er fremsat i analysen.

1. Identificer læringspotentialer i esportsundervisningen

Selv erfarne undervisere har forskellige holdninger til, hvori læringspotentialer er størst indenfor esport. Nogle undervisere peger på muligheden for at dyrke relationerne på en anderledes måde, andre mener, at eleverne kan tilegne sig kompetencer indenfor analytiske overvejelser. De erfarne undervisere peger dog alle på at have gode erfaringer med deres udgangspunkt, og dette tyder på, at det vigtigste er at underviseren er bevidst om, med hvilket formål undervisningen afholdes, så formålet kan understøttes bedst muligt og evalueres efterfølgende. Princip 1 bygger særligt på analysen af tema 1, om eksistensen af det ”seriøse-legende kontinuum” og underviserens for forståelse.

2. Lav aktiviteter som understøtter læringsmålene

Det er vigtigt når man har fastlagt sig på formålet for undervisningen, at man forbereder aktiviteter, der understøtter det, man ønsker at opnå. Læringen er ikke noget, der nødvendigvis opstår spontant i spilsituationen, og underviseren må derfor gøre sig overvejelser om, hvordan formålet kan understøttes med relevante aktiviteter. Princip 2 bygger videre på perspektiver frembragt i både tema 1 og 2, særligt i forhold til undervisningslokalets normer og koblingen mellem succesoplevelser i esportslokalet og resten af skolelivet.

3. Succesoplevelser og skolekontekst

Som andre valgfag har esport muligheden for at give succesoplevelser til den elevgruppe, der har en indre motivation for feltet. For at disse succesoplevelser kan relatere sig til elevens resterende skolekontekst, er det dog vigtigt, at eleven ser noget genkendeligt i undervisningen i forhold til deres resterende skolegang. Her peger underviserne blandt andet på, at øvelse af fremlæggelser i form af teammøder eller strategimøder kan være en oplagt kompetence at understøtte, og samtidigt skabe direkte parallel til elevernes resterende skolegang. Princip 3 bygger på det overordnede formål beskrevet i tema 2.

4. Understøt følelsen af samhørighed – en fælles vision

Alle mennesker har et behov for at føle sig i samhørighed med andre, at føle man har gode og sunde relationer og er med ligesindede. En række af de elever der vil tilvælge et esportsfag, har potentielt et

brug for at få understøttet dette behov. Dette kan understøttes på mange måder i esportslokalet. Nogle har behov for at arbejde som en fælles enhed mod et større mål, eksempelvis en turnering. Andre har behov for et socialt fristed, eksempelvis en Discord-server med deres klassekammerater. Princip 4 bygger på perspektiver frembragt i tema 2, og har sit udgangspunkt i teorien om self-determination.

5. Hav øje for din egen forforståelse som underviser

Vær opmærksom på, at dit syn på potentialet i undervisningen kan være styret af nogle oplevelser du har haft, inden du blev underviser, som ikke nødvendigvis er fordelagtige for dit virke som underviser. Har du f.eks. professionel erfaring indenfor det spil du underviser i, kan du have tendens til at fokusere på benhård repetition som nødvendigt for at opnå erkendelser og have succes som underviser. Det er muligt, at den elevgruppe du står med, har mere gavn af en anden type undervisning, eller at de har tilvalgt dit fag af andre årsager, end du antager. Princip 5 bygger på perspektiver nærmere beskrevet i tema 2 og 3, særligt underviserens forforståelse, lokalets normer, og underviserens lærerrolle.

6. Benyt læringsmateriale/metoder til at understøtte undervisningen

Benyt materialer som en taktiktafle, udprintede spilsituationer eller elevoptagelser af skærm/lyd. Det er nødvendigt at understøtte den komplekse dialog om spilsituationer både før og efter de er hændt. Udnyt, at spillet er multimodalt i dine aktiviteter. Giv f.eks. eleverne bind for øjnene for at lære dem om vigtigheden af lyd, eller bed dem forberede en lille video om, hvordan vi bedst udfører en spilsituation. Princip 6 bygger på den samlede analyse, der er således både perspektiver vedrørende underviserens generelle syn på undervisning, koblingen til resterende skolegang, men også underviserens rammesætning af lokalet og egen lærerrolle.

7. Benyt metoder som ”den spillende træner” for at gøre dig mere aktiv i spillfasen

Overvej at benytte metoder som umiddelbart virker ”uprofessionelle”. Ifølge de erfarne undervisere, kan det være enormt givende at deltage som spillende træner for nogle elevers motivation og læringsudbytte. Andre peger på, at jo mindre tidsmæssig og mere præcist man kan gøre introduktionsfasen, desto bedre resultater vil man få. Der er en kulturel bias mod at lade eleverne spille meget eller at spille sammen med eleverne i undervisningen, men det kan have læringsfordele i specifikke situationer. Baggrunden for princip 7 er nærmere beskrevet i analysen af tema 3.

Principperne beskrevet herover mener jeg, er velbegrundede i analysen og dataen, og er overvejelser som enhver kommende eller samt erfaren, esportsunderviser bør overveje for at optimere deres praksis som esportsundervisere.

I forhold til min egen forforståelse, inden jeg påbegyndte mit projekt, mener jeg, at princip 3 og 7 er overraskende, og jeg er selv blevet overbevist om, at disse har en vigtig rolle at spille i god esportsundervisning. I forhold til princip 3 mener jeg, det er altafgørende, at man som underviser gør sig tanker om, hvordan de gode oplevelser vi har i esportslokalet med største mulig sandsynlighed, kan blive overført til elevens resterende skolegang. Det at give succesoplevelser i en skolekontekst til elever, der generelt ikke har boglig succes, mener

jeg, kan være altafgørende for unge elever i den aldersgruppe der primært arbejdes med i esportsundervisningen.

Princip 7 mener jeg også, er et utroligt vigtigt nedslagspunkt, som jeg personligt har fået et ”wake up call” af i forhold til vigtigheden. At overveje aktiviteter på baggrund af læringspotentiale og reel indvirkning på relationer og indlæring, mener jeg, er afgørende. Det er min klare overbevisning, at den gennemsnitlige underviser i esport er bange for at blive opfattet som uprofessionel ved f.eks. at benytte metoder som ”den spillende træner”, og dette er jeg nu mere opmærksom på alene er en kulturel selvbegrænsning, og ikke bygget på en regulær logisk afvejning af at det ikke har potentiale som metode.

7.2 Diskussion af designprincipperne

Designprincipperne for god esportsundervisning beskrevet herover er udviklet som startskud til en større diskussion og fokus på opkvalificering af undervisningsfaget esport. Jeg mener, at indholdet af principperne er understøttet af min analyse, men vil her diskutere alternative vinkler. Jeg har udvalgt de mest relevante designprincipper at kigge alternativt på herunder.

Overvej hvad du mener er det store læringspotentiale i undervisningen af esport

Dette princip er udledt direkte af dataen vedrørende, at mange undervisere har forskellige formål med deres undervisning, og beskriver, at de har gode erfaringer med at opnå deres forskellige mål, så længe de har for øje, hvad deres formål er og arbejder fokuseret med det.

Den større diskussion om hvilke formål, der er mest fordelagtige at understøtte, bliver dermed udsat, og jeg giver i denne opgave ingen konkrete bud på hvilke læringspotentialer, der er mest oplagte. Til dette formål må udføres en kvantitativ observationsanalyse for at kunne kvalificere hvilke læringsmål, der er de bedste resultater til at nå i mål med.

Succesoplevelser og skolekontekst

Dette princip er udledt af min analyse, og jeg mener det er et ekstremt vigtigt element at overveje i sin undervisning hvordan de positive oplevelser fra esportslokalet kan have effekt på resten af elevens opfattelse af egne evner i skolekontekst. I forhold til teorien om self-determination er det også nærtliggende at beskrive det som at det er vigtigt at eleverne får en reel opfattelse af sig selv som kompetente i en skolekontekst, baseret på indholdet af undervisningen i esportsfaget.

Samme logik og retorik blev benyttet politisk i udbuddet af det 2-årige praktisk/musiske valgfag efter valgfagsreformen i 2018. At valgfaget skulle medvirke til at give de bogligt svage elever positive oplevelser i fag, hvor man kan excellere på anden vis end rent bogligt (*Undervisningsministeriet, 2018*). Måden at anskue elevernes selvopfattelse og motivation for egen læring, mener jeg, er mere konstruktiv set af esportsunderviserne som nævner dette, end som det står beskrevet i reformen.

Hvor det praktisk/musiske valgfag opfattes som en måde at give en elevgruppe en følelse af kompetence ved at opleve succes i det praktisk/musiske fag, da har nogle af esportsunderviserne øje for netop, hvordan man

kan skabe kobling mellem et praktisk fag, og almen skole faglighed, så der er mulighed for, at eleven kan trække de positive erfaringer med ind i resten af deres uddannelse.

Overvej at benytte metoder som ”den spillende træner” for at gøre dig mere aktiv i spilfasen

Jeg antager i analysen, at underviserne ikke nævner/oplever potentialerne ved ”den spillende træner”, da de er bange for at blive anset som uprofessionelle ved at indgå i denne arbejdsmetode. En kritik af denne antagelse kan være, at underviserne ikke alle er blevet spurgt direkte, og dermed kan de nemt have undladt at tænke over dette under interviewet. Da jeg ikke har haft et direkte spørgsmål i interviewguiden, kan det ikke udelukkes, at underviserne reelt har erfaringer, og bare ikke kommer ind på disse, og antagelsen og grundlaget for denne kan derfor diskuteres om er reel.

7.3 Diskussion af interviewguide og case

I dette afsnit vil jeg diskutere tilblivelse af interviewguiden, og hvilke spørgsmål der alternativt kunne være valgt at stille informanterne, og de forbedringer jeg har, i forhold til relevante spørgsmål, jeg kun i nogle tilfælde valgte at spørge ind til, men ikke som fast del af interviewguiden.

Overordnet har spørgsmålene i interviewguiden til formål at afdække underviseren syn på feltet esports-undervisning. Dette gøres med åbne spørgsmål såsom:

”Hvad er formålet med din esportsundervisning?”

Jeg mener grundlæggende, at spørgsmålene benyttet, fungerede godt til formålet og gav underviserne mulighed for at svare eftertænksomt og nuanceret. Jeg mener dog efterfølgende, at spørgsmålene i nogle tilfælde kunne have givet bedre komparativ mening, hvis de var lidt mindre åbne. Her tænker jeg på spørgsmål som:

”Hvad mener du om ”den spillende træner”, herunder fordele og ulemper ved at spille sammen med eleverne en gang imellem?”

Set i lyset af analysen, mener jeg, at et spørgsmål som dette ville have været rigtig godt for at tydeliggøre de divergerende holdninger, som jeg beskriver, er til stede. I datasættet, mener jeg, forskellene er tydelige, men de er i høj grad ”læst mellem linjerne”, da jeg ikke spørger direkte. Det havde været mere evident med et direkte svar på dette spørgsmål fra samtlige informanter, i forhold til opsætningen af den beskrevne hypotese om det legende-seriøse kontinuum.

7.3.1 Udvælgelse af case

I dette afsnit vil jeg diskutere udvælgelsesprocessen af det klip, jeg foreviste informanterne og bad dem respondere på.

Som afslutning på mit interview med informanterne valgte jeg enten at vise et specifikt klip på min laptop eller at dele min skærm via tjenesten Zoom og vise samme klip. Klippet er et 40 sekunders uddrag fra en offentlig tilgængelig YouTube video kaldet ”DE_DUST2 MED GUTTERNE I DANSK CS:GO” uploadet af profilen Zagi (https://www.youtube.com/clip/Ugkx1G7EAacMp_5WhsNHRpAoKL9BM4xRecvn).

Videoen viser live gameplay fra en spilsituation i spillet Counter-Strike: Global Offensive, udover spilsituationen kan man høre at holdet på 5 mand taler sammen i et separat taleprogram.

Grunden, til at jeg valgte dette klip var at det i min optik, på relativt kort tid illustrerer en række problematikker. Problematikkerne er nærmere beskrevet i metodeafsnittet. Jeg ønskede at bruge klippet til at få underviserens reaktion på, hvordan de vægter vigtigheden af forskellige kompetencer i en direkte spilsituation, og derfor var det vigtigt, at der på relativt kort tid var flere væsentlige nedslagspunkter, underviseren kunne tage fat i.

I starten af mit kandidatforløb fastlagde jeg, at jeg ville benytte denne case-metode i min dataindsamling, for at sætte underviserne i en mere relaterbar situation end den komplekse teoretiske snak. Jeg tænkte instinktivt at jeg ville benytte en case fra henholdsvis League of Legends og Counter-Strike, da jeg har interviewet undervisere der primært underviser med udgangspunkt i begge. Jeg forsøgte derfor at lave optagelser med mine egne elever på mine undervisningshold i ungdomsskolen, dette fik jeg aftalt med både arbejdsgiver, elever og elevernes forældre.

Det var samtidigt vigtigt for mig, at klippet føltes autentisk for informanterne, hvorfor jeg til sidst måtte erkende, at jeg ikke kunne nå at indhente et relevant klip inden det første interview skulle optages, da jeg efter at have optaget til 2 undervisninger, ikke mente, der var en oplagt kort case i materialet.

Derfor begyndte jeg at lede på YouTube efter offentligt tilgængelige videoer i både Counter-Strike og League of Legends med relevant indhold. Efter en uges søgning havde jeg fastlagt mig på klippet beskrevet tidligere, men det var ikke muligt at finde et League of Legends klip, der levede op til mine krav. Derfor valgte jeg, kun at benytte Counter-Strike-klippet. Dette har den udfordring, at en række af mine informanter i virkeligheden primært underviser med udgangspunkt i en anden spiltitel, hvorfor situationen for dem, rent spilteknisk, ikke er genkendelig i forbindelse med deres læringsrum. Dette har den udfordring, at disse informanter teoretisk i mindre grad vil reagere på de spiltekniske fejl. Alle undervisere havde dog en basis forståelse for Counter-Strike og godkendte at de havde niveau af forståelse til at kunne forstå konteksten, de blev vist i klippet.

Fordelen ved at benytte et enkelt klip til alle informanterne er, at den komparative analyse på deres bemærkninger bliver nemmere, da de alle er vist det samme materiale.

En helt alternativ metode jeg overvejede, var at "udføre" casen som en mundtlig beskrivelse jeg læste op. Dette tillod, at jeg kunne beskrive en identisk situation med samme konfliktpunkter i henholdsvis League of Legends og Counter-strike. Jeg endte med ikke at udføre det med denne metode, da det var underviserens mulighed for at relatere til undervisningssituationens genkendelighed, som jeg ønskede at understøtte, i højere grad end spiltitlen.

Den største udfordring jeg mener er til stede i det udvalgte klip, udover, at det er en anden spiltitel en nogle af informanternes primære er, at personer der taler sammen i klippet tydeligt, har en etableret venskabelig relation. Dette kommenterer flere af informanterne også på i interviewene. De nævner f.eks. at de ville tage en snak om, hvordan vi taler til hinanden, hvis ikke man specifikt kunne høre det bare var sagt for sjov. Jeg mener dette er problematisk, da informanterne reelt ikke kender til relationen mellem spillerne i klippet, de antager

blot at de har en god relation på baggrund af den generelt muntre tone i det 40 sekunders klip, Dette har udfordringen, at informanterne potentielt underprioritere de relationelle og sproglige udfordringer i klippet, da de, på den korte tid klippet viser, antager, at der er en etableret venskabelige relation, som tillader det hårde sprogbrug rettet mod personen, der laver en fejl, fordi klippet portrætter dem grinende.

Jeg kunne have valgt at benytte et klip, hvor der var en mere anspændt stemning på holdet, men da jeg fandt et eksempel på dette, mente jeg ikke det var realistisk, at en underviser ville kommentere andet end den hårde opførsel, hvorfor hele ideen om vægtning af kompetencer faldt til jorden i dette tilfælde.

7.4 Alternative undersøgelsesdesigns og videnskabssteoretiske afsæt

I dette afsnit vil jeg beskrive hvilke andre undersøgelsesdesign og videnskabssteoretiske afsæt, der kunne overvejes til at danne overblik over undervisernes syn på undervisning og de potentialer/udfordringer, der ligger i esportsundervisningen.

Her kunne man først og fremmest forestille sig et fænologisk studie, som havde til formål at indfange levende beskrivelser af, hvordan underviseren oplever læringsrummet i esport. Her ville jeg mene, at det oplagte empiriske materiale fortsat var interviews med underviserne, men at spørgsmålene var mere "hvad-spørgsmål" som underviserne kunne besvare med righoldige beskrivelser af praksis. (Kvale & Brinkmann, (2015)).

Et alternativt teoretisk afsæt, men med samme videnskabsteori i hermeneutikken, kunne være at anskue underviserne igennem Jean Lave & Etienne Wengers praksisfællesskabsteori (Lave, J., & Wenger, E. (1991)), for at kunne beskrive det praksisfællesskab, som esporten er. Dette kunne særligt være interessant i forhold til at kigge ind i mesterlæreprincipperne i eksempelvis konceptet "den spillende træner".

Afslutningsvist, og mest oplagt efter min mening, er at udføre et pragmatisk studie, der har til formål at indhente levende beskrivelser fra undervisere til formålet at udvikle et didaktisk kursus. Dette ville antageligvis foregå ved brug af metoden Design-based research og involvere udviklingen af et kursus i mange iterationer, og til det specifikke formål at afhjælpe problematikken om manglende materiale til esportsundervisere. Jeg mener at dette pragmatiske studie er det endegyldige mål, i forhold til at afhjælpe den problematik det fortsat er, at vi har mange undervisere i et fag, uden mulighed for reel forskningsbaseret opkvalificering.

7.5 Afskaffelsen af det frie valgfag i folkeskolen på 7-8. klassetrin

I dette afsnit vil jeg kort diskutere indvirkningen af ophævelsen af tilbuddet om det frie valgfag på 7.- og 8. klassetrin, der blev implementeret som led i valgfagsreformen i 2019.

Med udgangspunkt i resultaterne fundet i mit projekt og teorien om self-determination, mener jeg, at det er en helt forkert retning at gå i at afskaffe elevernes mulighed for at udøve autonomi i eget skoleliv. Sammenlagt med implementeringen af heldagsskolen, altså længere skoledage for særligt udskolingseleverne, er det helt klart anledning til, at eleverne vil opleve en grad af mistriivsel i deres skoleliv, da de ingen mulighed har for at udøve autonomi, i hvert fald ingen positiv måde. Eleverne kan selvfølgelig altid udøve sin autonomi ved at nægte at gøre som læreren siger eller bruge sin tid på andet end hvad underviseren beder dem om, men her

mener jeg, at det i stedet er fordelagtigt at give eleverne en grad af autonomi, der modsat har positive effekter på indlæringen. Dette mener jeg, at fag som esport, eller en hel række andre fag med en motivationsfaktor for ældre folkeskoleelever. Jeg mener, det er positivt, at teknologiforståelse udbydes som 5 tilladte valgfag, men undres stadig over, at formatet med det 2-årige valgfag med eksamens afslutning bibeholdes, da det introducerer et modsat rettet incitament i form af ”hvad kan jeg nemmest få en god karakter i”, i stedet for hvad jeg reelt har motivation for.

7.6 Diskussion af mine fund

I dette afsnit vil jeg diskutere mine egne fund, og herunder komme ind på hvilken indvirkning det har haft, at jeg agerer som ”forsker i eget felt” og dermed har en form for relation til informanterne. Afslutningsvis vil jeg perspektivere til, hvordan fundene i dette projekt, forhåbentligt kan benyttes fremadrettet.

7.6.1 Forsker i eget felt

Problemet ved at have en etableret relation til de informanter, der optræder i empirien er, at der er en risiko for, at vi har indgået i samtaler om lignende emner, i særdeleshed med de informanter, jeg har tidligere kollegial relation til. Der er derfor en risiko for at informanterne, bevidst eller ej, viderebygger på en etableret konsensus om emnet, jeg ønsker at undersøge. På denne måde kommer informanten potentielt til at videreformidle et syn, som i virkeligheden er tættere på mit, end informantens eget. Dette kan som sagt foregå mere eller mindre underbevidst. Det er uanset hvad, sandsynligt at informanterne på forhånd, grundet de mange års ageren i samme felt, tillægger mig en forventet holdning, som informanterne potentielt vil have en tendens til at læne sig op ad i en interviewsituation, for at holde en god stemning.

7.6.2 Litteratur review vs. Mine fund

I forhold til den litteratur jeg har gennemgået i litteratur reviewet, mener jeg, at mit projekt indeholder adskillige væsentlige pointer, der ikke er beskrevet i velkendt forskning. Dette drejer sig først og fremmest om eksistensen af det legende-seriøse kontinuum, men også blot de levende beskrivelser af undervisning, som informanterne leverer. Sammenligner man direkte mine fund med pointerne frembragt i reviewet omhandlende læringspotentialer i esport (*Yuchun Zhong, (2022)*), ligger undervisernes beskrivelser i fin tråd med fundene om understøttelse af særligt de kommunikative og kollaborative evner hos eleverne, da dette mange gange af underviserne fremhæves som væsentlige dele af deres undervisning.

Jeg mener, at empirien og analysen frembragt i dette projekt er med til at danne et mere levende billede af underviserens syn på eget felt og potentiale heri, og at dette har stor værdi i fremadrettet at etablere en forskningsbaseret esportsdidaktik.

7.6.3 Perspektivering – Udvikling af esportsdidaktik

Fremadrettet er det min forhåbning, at dette projekt kan være medvirkende til at give et reelt indblik i esportsundervisernes virke og potentialet heri. Jeg hæfter mig ved, at undervisning allerede finder sted, og blot

mangler at blive yderligere kvalificeret. Der er altså ikke alene tale om et teoretisk potentiale, men et levende felt som fortsat videreudvikles hver dag.

Jeg mener, det er oplagt at dykke ned i observationsmateriale direkte fra undervisningssituationer, og indhente kvantitativ elevdata for at kunne danne udgangspunkt for en udvikling af det esportsdidaktiske felt. Det er således min klare overbevisning, at undervisning med udgangspunkt i esport er et koncept, der er kommet for at blive, og en kvalificering af didaktikken bør derfor indfinde sig for at sikre læringsudbyttet i bredest muligt omfang.

8. Konklusion

I konklusionen opsummeres de resultater jeg har fundet, til besvarelse af opgavens problemformulering.

Hvordan forstår erfarne esportundervisere undervisningspotentialet i esport i en skolekontekst, og hvad er ifølge underviserne det essentielle at have for øje, for at opleve succes som underviser i esport?

Den første og mest essentielle konklusion, der kan drages på baggrund af dette projekt er, at de erfarne esportsundervisere ikke er enige i, hvad de oplever som det vigtigste læringspotentiale. Der er således både store grupper, der peger på udviklingen af relationer og motivation for øvrig skolegang, samt en gruppe, der peger på udviklingen af analytiske og kognitive kompetencer. Nogle undervisere ser det som en mulighed for at introducere mere leg og frihed, andre mere struktur og higen efter et esport-atletisk ideal.

Herudover kan det konkluderes, at undervisernes opfattelse/ramning af feltet esportsundervisning i de fleste tilfælde er kraftigt influeret af deres fortid som spillere, inden de blev undervisere. Dette medvirker til, at underviserne som udgangspunkt ofte har kendskab til de ”uskrevne regler”, der hersker i spilmiljøet. Dette kommer både til udtryk i deres direkte vægtning af spilsituationer, f.eks. ved at vægte brud på de uskrevne regler, såsom at tale når man er død, højt, og i deres syn på lærerrollen. Den gode underviser/coach forventes ikke at indgå som spillende sammen med eleverne, også selvom der i mit projekt er tegn på undervisere, der har haft gode erfaringer med netop at være ”den spillende træner”.

Herudover kan det konkluderes, at selvom underviserne ikke er enige i det vigtigste læringspotentiale, så er de i stor stil enige, når det kommer til, hvad der er vigtigt at kommentere i direkte spilsituationer, samt hvad de største udfordringer i forbindelse med undervisningen er. Her nævner samtlige undervisere den store spredning i niveau som en hæmsko for undervisningen. Specifikt, at det kan være vanskeligt for de helt nye spillere at være meningsfuldt deltagende i en gruppe med mere erfarne elever. Underviserne har derimod gode erfaringer med eksempelvis at uddelegere mere ansvar eller lave en elev til med-underviser, hvis der modsat er mange nye elever og få erfarne.

Nogle undervisere har derudover specifikke erfaringer med at danne bro mellem de sportslige succesoplevelser og den almene skolegang ved eksempelvis at øve fremlæggelser. Det at fremlægge ses af de fleste elever som grænseoverskridende, men esportsrummet kan være med til at gøre processen nemmere ved eksempelvis

at italesætte det som et ”holdmøde” eller ”strategimøde”. På denne måde kan underviseren understøtte at eleven har mulighed for at overføre de esportslige succesoplevelser til den almene skolekontekst.

9. Litteraturliste

Bøger

Hanghøj, T. Kjellow, T.N. Melgaard, S. Møller, S.D. Henningsen, B. Jensen, E.O. (2021) *Sæt Skolen i Spil – Brug af computerspil og gamification i undervisning*, Aalborg universitetsforlag

Gardamer, H.G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Viborg – danskoversættelse af ”*Truth and Method*” 1960

Nygaard, C. (red.) (2012). *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*. (2. udg.) Samfundslitteratur.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) (2020/2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. (2 udg.) Hans Reitzels Forlag

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press

Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction – Essay “Fun in Games”*

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*,

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing

Artikler

What’s the math in Minecraft? A DesignBased Study of Students’ Perspectives and Mathematical Experiences Across game and School Domains (2020) - Erik Ottar Jensen & Thorkild Hanghøj, Aalborg University

Hanghøj, T., Lieberoth, A. & Misfeldt, M. (2018). *Can collaborative video games foster social and motivational inclusion of at-risk students?*

Børne – og undervisningsministeriet, 2024 - *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) og Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre og Dansk Folkeparti om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse s.15-16*

Faktaark: Oversigt over, hvornår initiativer i Aftale om folkeskolens kvalitetsprogram træder i kraft – Børne og undervisningsministeret, 2024

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*

Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. Rev Educ Res. 2016 Clark DB, Tanner-Smith EE, Killingsworth SS

A qualitative literature review of educational games in the classroom: the teacher's pedagogical activities, Teachers and Teaching, Marjaana Kangas, Antti Koskinen & Leena Krokfors (2016

Teacher roles and positionings in relation to educational games(2020), Thorkild Hanghøj, Aalborg university : Games as Tools for Dialogic Teaching and Learning. H. C. Arnseth, T. Hanghøj, T.D. Henriksen, M. Misfeldt, R. Ramberg & S. Selander, 2018

The impact of esports participation on the development of 21st century skills in youth: A systematic review, Yuchon Zhong, Kai Guo, Jichiang Su, Samuel Kai Wah Chu, University of Hong Kong 2022

Katzenelson, B., Fatum, L., Kondrup, J., Holtug, N., Jensen, T.H. & Jørgensen, T. (2016). *Hermeneutik. I: Den Store Danske. København*

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative interview som hånd-værk. (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.*

Hanna, P., & Mwale, S. (2017). *I'm not with you, yet I am... virtual face-to-face interviews.* In V. Braun, V. Clarke, & D. Gray (Eds.), *Collecting Qualitative Data: A Practical Guide to Textual, Media and Virtual Techniques* Cambridge University Press

Katzenelson, B., Fatum, L., Kondrup, J., Holtug, N., Jensen, T.H. & Jørgensen, T. (2016). *Hermeneutik. I: Den Store Danske. København*

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology, Qualitative Research in Psychology*

Linderoth, J. (2005) *Animated Game Pieces. Avatars as Roles, Tools and Props. Paper Presented at the Aesthetics of Play,*

Deterding, S (2019). *Interaction Tension: A Sociological Model of Attention and Emotion7 Demands in Video Gaming*

Jensen, E. O., & Hanghøj, T. (2020). *What's the math in Minecraft? A DesignBased- Study of Students' Perspectives and Mathematical Experiences Across game and School Domains. Electronic Journal of E-Learning*

Rogstad, E. T. (2022). Gender in eSports research: a literature review. *European Journal for Sport and Society*

Bowman, N. D. (2018). *The Demanding Nature of Video Game Play*. In N. Bowman (Ed.), *Video Games: A Medium That 444 Demands Our Attention*

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Hjemmesider

Hjemmesiderne er senest besøgt 28-05-2024

<https://www.statista.com/statistics/744952/esports-audience-games-reach-worldwide/>

<https://gbl21.dk/>

<https://veluxfonden.dk/da/projekt/e-sport-som-laeringsrum-og-brobygger-udsatte-unge-med-autisme>

<https://mimer.dgi.dk/sorby-esport>

<https://dit-slagelse.dk/lokalafdeling-af-esport-danmark-paa-vej-til-slagelse/>

[https://www.dust2.dk/nyheder/34747/esport-danmark-inkluderet-i-finansloven-2023\)](https://www.dust2.dk/nyheder/34747/esport-danmark-inkluderet-i-finansloven-2023)

<https://itwatch.dk/ITNyt/Brancher/gaming/article16387862.ece>

<https://www.uia.no/english/studies/programmes/academic-e-sport-bachelor/>

<https://esportsinsider.com/2023/02/uk-university-esports-degrees>

<https://emu.dk/grundskole/idraet/krop-traening-og-trivsel/esport-i-idraetsundervisningen-med-heroic-og-esport>

<https://shop.onewayesport.dk/>

<https://gameplan.com/>

<https://esportsresearch.net/>

<https://21skills.dk/>

<https://www.kommunikation.aau.dk/esport-i-undervisningen-kan-hjaelpe-unge-med-autisme-n52141#om-esport-som-p%C3%A6dagogisk-aktivitet>

<https://selfdeterminationtheory.org/the-theory/>

Ophavsret på billeder/Video

<https://www.Onewayesport.dk> Ophavsret til billede af taktiktavle

<https://www.Noesis.gg> Billede af online taktiktavle

Billede taget på Gladsaxe Ungdomsskole af forfatter - <https://gxu.aula.dk/>

https://www.youtube.com/clip/Ugkx1G7EAacMp_5WhsNHRpAoKL9BM4xRecvn - Case-video - Uploadet af bruger: Zagi

10. Bilag

Bilag 1 - Interviewguide

Interviewguide – semi-struktureret interview af esportsundervisere

3 delt interview –

1. Basisinformation
2. Metainterview – din holdning til feltet esportsundervisning
3. Case – Hvad ville du gøre her ?

Anonymisering - Det er muligt at forblive anonym hvis du ønsker dette.

Introduktion - 1 del

Hvad er dit navn?

Har du nogen uddannelse inden for pædagogik?

Hvad har du af arbejds erfaring indenfor undervisning af esport?

Hvad har du af spilerfaring?

Har du nogen erfaring som spiller I esports kontekst?

Hvor mange år har du undervist sammenlagt i esport professionelt?

Hvor tit underviser/underviste du i esport? gennemsnitligt timer/Uge.

2.del - teoretiske overvejelser

Hvad er i din optik de vigtigste kompetencer, man skal udvise som esportsunderviser for at have succes i undervisningslokalet?

Hvad er formålet med din esportsundervisning? (hvad håber du de tager med sig)

Hvordan opbygger du typisk en "almindelig" undervisningsgang når du underviser i esport?

Hvordan arbejder du med taktik på holdet?

Hvordan arbejder du med at motivere eleverne hvis de ikke ønsker at deltage i esportundervisningen?

Mener du at der er noget som adskiller en god underviser i et esportstilbud fra en god underviser i andre fag?

Hvad?

I din optik, Hvad kan elever få mest gavn af fra din undervisning i esport?

Hvad er særligt for at det lykkes?

Hvis du skulle beskrive 2 principper du altid følger i din forberedelse og undervisning, som gør den er succesfuld, hvad er disse så?

Hvad ser du som de største udfordringer i din undervisning?

Hvad mangler du for at udvikle dig yderligere som underviser?

Hvad ville du gerne have vidst da du startede?

Hvad tænker du er noget alle nye undervisere skal vide, inden de opstarter i første job som esportsundervisere i skoleregi?

3.del - konkret situation

Jeg viser nu et klip på ca. 30-40 sekunder - jeg vil gerne have dig til at beskrive hvad du som underviser vil tale med dine elever om hvis denne episode udspillede sig i din undervisning.

Case:

https://youtube.com/clip/Ugkx1G7EAacMp_5WhsNHRpAoKL9BM4xRecvn