

Gamingrummet som pædagogisk praksis

Kandidatuddannelsen i IT, Læring og Organisatorisk Omstilling

1. Semester - Semesterprojekt

It og forandringsprocesser i et organisatorisk perspektiv

Udarbejdet af:

Jacob Smerup: 20251517

Patrick Gloyne: 20251500

Vejleder:

Erik Ottar

Afleveringsdato:

17.12.2025

Antal anslag: 83578

Aalborg Universitet – 2025

Abstract

This project examines how participation opportunities for children in after-school program gaming rooms are shaped through the interaction between pedagogical practice, material arrangements, and commercial digital games, and how these practices may support the development of selected 21st century skills. The study is based on a qualitative case study of two Danish after-school institutions, treated analytically as a single case. Empirical data include interviews with pedagogical leaders, staff, and children, observations of organized gaming activities, and visual documentation of the gaming rooms.

The analysis draws on a theoretically informed thematic approach grounded in a hermeneutic perspective and informed by Gee's concepts of literacies and affinity groups, Vygotsky's social constructivism, and Actor–Network Theory. The findings indicate that participation and competence development do not emerge from digital games alone but depend on pedagogical scaffolding, social interaction, and material conditions. The study contributes to a nuanced understanding of screen use by highlighting the importance of pedagogical organization in after-school gaming practices.

Gamingrummet som pædagogisk praksis.....	1
Semesterprojekt.....	1
It og forandringsprocesser i et organisatorisk perspektiv.....	1
Indledning.....	5
Casebeskrivelse.....	7
Læsevejledning.....	8
Teori og Begrebsafklaring.....	9
21st century skills.....	9
Vygotsky- Socialkonstruktivisme og deltagelsesmuligheder.....	11
Aktør netværk teori (ANT).....	12
Sammenfatning:.....	13
Videnskabsteori.....	14
Metode.....	15
Kvalitativt Casestudie.....	15
Tematisk analyse.....	16
Transskribering og familiarisering (fase 1).....	16
Indledende kodning og brug af NVivo (fase 2).....	17
Fase 3-5 Mindmapping og tematisering.....	17
Empiri.....	19
Kvalitativ interview.....	19
Semistruktureret interview.....	19
Udvikling af Interviewguides.....	20
Ekspertinterview.....	21
Børneinterview.....	22
Observation.....	23
Analyse.....	25
Tema 1: Noget vi gør sammen.....	25
Gamingrummet som fællesskab og deltagelsesmulighed.....	25
Literacy som adgang til fællesskabet.....	27
Spændinger og konflikter i fællesskabet.....	28
Bordet og den store skærm.....	30
Gaming setup - pædagogers placering.....	32
Når fællesskabet larmer.....	32
Afrunding.....	33
Tema 2: Brugen af kommercielle computerspil til udvikling af 21st century skills.....	34
Medarbejdernes syn på kommercielle spil og udviklingen af 21st century skills.....	34
Stilladsering og deltagelse i StarCraft 2.....	36
StarCraft 2 - 21st century skills.....	38
Afrunding tema 2.....	39
Diskussion.....	40
Computerspil i sig selv - eller pædagogiske rammesat praksis.....	40

Når pædagogen sætter spillet i spil.....	41
Afrunding af diskussion.....	42
Konklusion.....	43
Litteraturliste:.....	44
Bilagsoversigt:.....	47

Indledning

I en tid hvor skærmdebatten fylder meget i det danske samfund, har spørgsmålet om børns brug af skærme fået en central placering i både politiske og pædagogiske diskussioner.

Statsminister Mette Frederiksen har for eksempel udtalt til regionernes politiske topmøde:

"Men vi må også erkende, at vi voksne for ukritisk har proppet skærmene ind alt for mange steder. I folkeskolen, hvor de fylder for meget. Og i vores vuggestuer og børnehaver, hvor de slet ikke hører hjemme." (Frederiksen, 2024, 11.april). Lignende synspunkter kommer til

udtryk i den offentlige debat, hvor der argumenteres for omfattende begrænsninger eller forbud mod skærmbrug i både skole-og fritidsinstitutioner (Bugge & Würtz, 2024).

Denne debat peger på en generel bekymring for skærmenes betydning i børns hverdagsliv, men den efterlader samtidig spørgsmål om, hvorvidt alle former for skærmbrug kan vurderes ud fra de samme kriterier. I vores projekt anlægger vi derfor et mere nuanceret blik på skærmbrug og retter særligt fokus mod de deltagelses- og udviklingsmuligheder, som vi mener kommercielle computerspil kan rumme i pædagogisk praksis. Dette perspektiv ligger i forlængelse af Børne-og Undervisningsministeriets anbefalinger om skærmbrug i fritidstilbud, hvor der lægges vægt på formål, rammesætning og kvalitet frem for skærmtid alene (Børne og Undervisningsministeriet, 2024).

Gennem vores daglige virke, som henholdsvis folkeskolelærer og pædagog i fritidsinstitutioner, har vi erfaret, hvordan skærmdebatten også kommer til udtryk i mødet med forældre. Mange forældre oplever skærmbrug som et konfliktfyldt område og må dagligt forhandle og indgå kompromiser om skærmtid med deres børn. I forlængelse heraf møder vi ofte en kritisk tilgang til brugen af skærm i fritidsinstitutioner. Samtidig peger undersøgelser på, at forældre generelt vurderer skærmbrug mere positivt, når den har et tydeligt fagligt eller socialt formål (Parents Struggle to Find Balance in Their Children's Screen Use, 2025).

På denne baggrund, kan det diskuteres, om børns skærmtid meningsfuldt kan forstås som én samlet kategori, eller om man bør skelne mellem forskellige former for anvendelse og deres pædagogiske betingelser. Dette projekt har et blik på den skærmbrug, der finder sted i fritidsinstitutioner, med et særligt fokus på brugen af kommercielle computerspil i SFO'ers gammingrum. Vi er optaget af, hvordan disse spil i samspil med pædagogisk praksis og

materielle rammer, kan skabe deltagelsesmuligheder og understøtte børns udvikling af udvalgte 21st century skills, herunder digital kompetence, samarbejde, kommunikation og kreativitet.

For at undersøge dette har vi gennemført et kvalitativt casestudie i to fritidsinstitutioner. Vi har undersøgt gamingrummet i en skolefritidsordning og på et fritidshjem, som i projektet er anonymiseret. De to fritidsinstitutioner indgår som én samlet case, forstået som et praksisfelt hvor deltagelsesmuligheder formes i samspillet mellem børn, pædagoger, spil og de materielle rammer.

Interessen for projektet udspringer af vores egne praksiserfaringer som henholdsvis folkeskolelærer og pædagog. Vi oplever, at gamingrummet i fritidsinstitutioner rummer potentialer for fællesskab, engagement og deltagelse, som adskiller sig fra mere traditionelle fritidsaktiviteter. Denne oplevelse understøttes af diskussioner i projektgruppen, samt et ekspertinterview med Thorkild Hanghøj, professor i spil og læring ved Aalborg Universitet, der problematiserer, at gamingrum ofte eksisterer uden en tydelig pædagogisk involvering: *“Hvorfor (...) er der ikke nogen pædagoger, der forholder sig lidt mere aktivt involverende til gaming på de der fritidsklubber og SFO’er ikke? De har gamerrummene og børn. De sidder bare og spiller fuldstændigt frit”* (bilag 10, s. 18). Vi satte os for at finde SFO’er der havde gamingrum, som en del af deres pædagogiske tilbud, for at undersøge dets muligheder i en pædagogisk kontekst.

Samlet set førte disse overvejelser til vores **problemformulering:**

“Hvordan skabes deltagelsesmuligheder for børn i SFO’ers gamingrum gennem samspillet mellem pædagoger, de materielle rammer og kommercielle spil, og hvordan understøtter dette børns udvikling af digital kompetence, samarbejde, kommunikation og kreativitet?”

Casebeskrivelse

I vores projekt undersøger vi gamingrummet på fritidsinstitutioner, hvor børn i 6-9 års alderen deltager i fælles aktiviteter, omkring kommercielle computerspil. Casen består af en SFO og et fritidshjem. Begge institutioner råder over et gamingrum med computere og begge organiserer aktiviteter med udgangspunkt i kommercielle computerspil. De to fritidsinstitutioner indgår som én samlet case, forstået som et praksisfelt, hvor deltagelsesmuligheder formes i samspillet mellem børn, pædagoger, spil og de materielle rammer.

Casen er ikke valgt for at repræsentere alle fritidsinstitutioner, men fordi den giver mulighed for at få dyb indsigt i en konkret pædagogisk praksis (Flyvbjerg, 2006, s.475). Adgangen til både børn, pædagoger og pædagogiske ledere samtidig et bredt indblik i de organisatoriske, relationelle og materielle dimensioner, som former børns deltagelsesmuligheder.

Casen er afgrænset til at bestå af:

- Én times observation af fritidshjemmets gamingrum, under en pædagogisk aktivitet med børn og en pædagog der spiller kommercielle spil sammen.
- Interviews med pædagogiske ledere, medarbejdere fra SFO'en og fritidshjemmet.
- Interview med børn fra fritidshjemmet.
- Fotodokumentation af rummet uden for børnetid af begge gamingrum, på henholdsvis SFO'en og fritidshjemmet.

Casen udgør dermed den kontekstuelle ramme for vores videre analyse og danner grundlag for, at undersøge hvordan deltagelsesmuligheder i gamingrummet opstår og formes i pædagogisk praksis.

Læsevejledning

Gennem projektet skifter vi mellem at kalde det et projekt og en undersøgelse, da det for os har samme betydning i denne kontekst. På samme måde bruger vi ordene institutionen, fritidsinstitution og fritidstilbud som en samlet betegnelse for SFO'en og fritidshjemmet repræsenteret i denne undersøgelse. Derudover omtaler vi skolefritidshjem med forkortelsen SFO fremover. Vi bruger også titlen pædagog udskifteligt med pædagogisk personale i projektet.

I denne sammenhæng skal det tilføjes, at ikke alt pædagogisk personale under projektets udformning var uddannet som pædagoger. Nogle havde en pædagogisk assistentuddannelse. Andre var ansat som pædagogmedhjælper. Dette er vi godt klar over kan virke etisk ukorrekt, men det er gjort ud fra et perspektiv om, at alle de involverede havde et lige stort ansvar i gamingrummet, med undtagelse af de pædagogiske ledere. Enkelte steder i projektet omtales pædagogisk personale som voksne. Det er særligt i forbindelse med børns udsagn, at dette forekommer således.

Der er anvendt ChatGPT (OpenAI, 2025), baseret på GPT-5-serien, som støtte til idéudvikling. Vi har særligt brugt CHATGPT i starten af projektet til at lave mindmaps, hjælpe med at finde peer reviewed litteratur samt organisere interview og observationsguide. I projektet har vi anvendt APA7 som reference standard for at sikre en ensartet, gennemsigtig og akademisk korrekt håndtering af kilder, citater og litteraturliste.

Teori og Begrebsafklaring

21st century skills

I dette projekt anvender vi begrebet 21st century skills, som en central teoretisk ramme til at beskrive hvordan deltagelsesmuligheder i SFO'ens gamingrum kan understøtte og udvikle børns digitale kompetencer, kreativitet, kommunikation og samarbejde. Ifølge Berthelsen (2016) er 21st century skills et udbredt, men samtidig flertydigt begreb, der ofte anvendes normativt, som noget der efterstræbes snarere end som en præcist afgrænset, analytisk betegnelse. Han beskriver begrebet som noget, der kan risikere at blive en *“empty signifier”* (Berthelsen, 2016, s.1). Det vil sige et begreb, der kan rumme en masse forskellige forestillinger om læring og kompetence, som man kan sige en masse om, uden rigtig at have sagt noget af substans (Berthelsen, 2016).

Ifølge Berthelsen (2016) har 21st century skills sine rødder fra amerikansk arbejdsmarked- og uddannelsespolitik fra 1980'erne. Globalisering, teknologisk udvikling og øget international konkurrence skabte her et øget fokus på omstillingsparathed, livslang læring og fleksible kompetencer. I denne sammenhæng blev uddannelsessystemet i stigende grad forstået som et middel til at sikre økonomisk konkurrenceevne. Dette gav anledning til en kompetencediskurs, hvor evner som kreativitet, samarbejde og digitale færdigheder fremhæves, som centrale for fremtidens borgere. Dette historiske perspektiv er relevant for projektet, da SFO'ers gamingrum kan forstås som hverdagsnære fællesskaber, hvor disse kompetencer trænes gennem deltagelse frem for gennem formelt tilrettelagt undervisning.

Vi er klar over at begrebet dækker mere end blot kommunikation, samarbejde, kreativitet, og digital kompetence, men det er disse fire elementer, der interesserer os. Vi finder dem relevante i forhold til, hvad vi ved fra eksisterende litteratur om gaming og læring. Samtidig stemmer det overens med det, vi kan observere gennem feltbesøg, samt hvad vi bider mærke i fylder hos vores informanter fra interviews, altså vores empiri.

Vi finder dem relevante i forhold til, hvad vi ved fra den eksisterende litteratur om gaming og læring (Hanghøj, 2019). Vi ved fra forskning, at der er et stort potentiale for at udvikle 21st century skills igennem gaming, hvad end man ser på folkeskolen, professionsuddannelserne eller universiteterne (Qian & Clark, 2016).

Særligt gennem multiplayer spil kan eksempelvis evner som samarbejde, kommunikation og kreativitet styrkes (Hanghøj, 2019). Værd at vide om 21st century skills er, at de er kompetencer som er anderledes end dem som er uddannelsessystemets primære opgave. Måske i en lidt mindre grad i nyere tid, hvor for eksempel klassens time, trivsel og elevsamtaler har fået fast plads i folkeskolen.

Paul Gee - Literacies og Semiotic domains

Forstår man literacy i en traditionel forstand, forbindes det ofte med evnen til at læse og skrive. Paul Gee udfordrer denne snævre forståelse og argumenterer for, at literacy bør forstås langt bredere. Ifølge Gee handler literacy om at kunne deltage meningsfuldt i de praksisser, hvor bestemte billeder, lyde, symboler, bevægelser og objekter har betydning (Gee, 2003, kap. 2). På den måde findes der ikke én literacy, men mange forskellige literacies, afhængigt af hvilke praksisfællesskaber man indgår i.

Dette leder videre til Gees begreb semiotic domain, som betegner et område, hvor der produceres, forhandles og forstås bestemte typer af mening. Hvert domæne har sine egne regler og normer for, hvad der tæller som meningsfuld handling (Gee, 2003, kap. 2). I denne undersøgelse forstår vi gamingrummet, som et semiotisk domæne, hvor børn og pædagoger deltager i et fællesskab, der kræver bestemte måder at forstå, kommunikere og handle på. Det er netop disse domænespecifikke måder at handle og forstå på, vi senere analyserer gennem literacy-begrebet, som beskriver de praksisser, der gør deltagelse i domænet mulig. I vores læsning af Gee forstår vi således literacy som noget, der gør deltagelse mulig. Jo bedre man mestrer et domænes literacy, desto lettere er det at få adgang til og blive anerkendt som legitim deltager i de fællesskaber, der opstår omkring spillet i gamingrummet.

Gee's begreb affinity groups kan bruges til at analysere børnenes sociale organisering, der betegner praksisfællesskaber, som opstår omkring en fælles interesse eller aktivitet. Deltagere opnår anerkendelse i denne gruppe ved at beherske domænets literacies (Gee, 2003, kap. 2). I gamingrummet kan affinity groups forstås som analytiske betegnelser for de fællesskaber, der opstår omkring bestemte spil, spillestille og fælles forståelser af, hvad der giver mening i domænet. Både børnene og pædagogerne er med til at definere deltagelsesformer, men fra forskellige positioner. I denne undersøgelse anvender vi begrebet fællesskab i forlængelse af Gee's affinity groups, men i en bredere analytisk betydning. Det

betyder, at vi bruger Gee's ide om, hvordan sociale grupper opstår omkring en delt praksis, som et teoretisk udgangspunkt for vores analyse. Med dette udgangspunkt undersøger vi de relationelle fællesskaber, børn indgår i i gamingrummet, herunder hvordan roller, positioner og adgang til deltagelse forhandles i praksis.

Disse begreber giver os analytiske redskaber til at undersøge, hvordan børnene både navigerer i spillets interne regler og i de sociale forventninger, der opstår mellem dem. Samlet giver Gee os et teoretisk grundlag for at forstå, hvordan adgang til deltagelse formes af både domænespecifik viden (literacy) og sociale strukturer (affinity groups) og fællesskaber.

Vygotsky- Socialkonstruktivisme og deltagelsesmuligheder

Hvor Gee tilbyder et perspektiv på, hvordan fællesskaber organiseres og hvordan deltagelse reguleres socialt, giver Vygotsky et læringsteoretisk blik på, hvordan børn udvikler sig gennem deltagelse i sådanne fællesskaber. Socialkonstruktivismen tager udgangspunkt i, at læring opstår gennem sociale interaktioner, deltagelse og dialog i fællesaktiviteter. Ifølge Vygotsky er socialt samspil en afgørende forudsætning for læring, fordi mening og forståelse bliver skabt i samarbejde med andre, frem for alene. Socialkonstruktivismen forstår læring som noget der opstår, når børn deltager i sociale fællesskaber, hvor både kultur og sprog former, hvordan de tænker, handler og skaber mening (Powell & Kalina, 2009, s. 243 - 245).

Et grundlæggende begreb i Vygotskys teori er Zonen for nærmeste udvikling (ZNU), som beskriver det, et barn kan mestre alene, og det et barn kan mestre med støtte fra en mere kompetent person. Den støtte der gives i ZNU, betegnes som stilladsering og tilpasses barnets behov indtil barnet kan udføre handlingen selvstændigt (Powell & Kalina, 2009, s. 244-245).

Med afsæt i Vygotsky anvender vi begrebet deltagelsesmuligheder til, at beskrive de betingelser børn har for at kunne deltage i en aktivitet. Deltagelsesmuligheder formes af den støtte børn får, fra både jævnaldrende og voksne, af de relationer de indgår i, og af de sociale og fysiske rammer, aktiviteten udfolder sig i. Deltagelse forstås dermed ikke som en individuel evne, men som noget, der skabes i samspillet mellem barnet, andre deltagere og konteksten. ZNU kritiseres dog for nogle gange at placere dygtige elever i hjælperoller, hvor de ikke selv udfordres fagligt (Beck & Paulsen, 2011, s. 53).

Aktør netværk teori (ANT)

ANT forbindes ofte med Bruno Latour, Michael Collon og John Law, de udfolder et perspektiv hvor både mennesker og ikke-menneskelige elementer betragtes som aktører, der indgår i et netværk og former sociale praksisser. I ANT defineres en aktør som “*the source of an action regardless of it is human or non-human*” (Cresswell, Worth & Sheikh, 2010, s.2), hvilket betyder at objekter og teknologier kan have agentisk betydning på linje med mennesker. Denne agentiske rolle forstås ikke som en iboende egenskab ved tingene selv, men som noget, der opstår gennem deres position i et netværk af relationer. Det vil sige, at både menneskelige og ikke-menneskelige aktører kun får agens i kraft af de forbindelser og konstellationer, de indgår i (Cresswell et al., 2010, s. 2).

ANT undersøger hvordan netværk skabes, stabiliseres og ændres gennem relationer mellem mennesker, teknologier, organisatoriske strukturer og de ideer der knytter sig til dem. Teorien bygger på ideen om, at sociale fænomener opstår gennem sociale samspil mellem mange forskellige aktører, og at ingen enkelt faktorer alene kan forklare, hvordan praksis bliver til. Derfor er det centralt i ANT at følge de forbindelser, der binder netværkets elementer sammen, da det er gennem disse relationer, at sociale effekter produceres (Cresswell et al., 2010, s. 2-3).

Et centralt princip i ANT er, at ændringer i et element påvirker hele netværket. Når et enkelt element fjernes eller tilføjes, påvirker det måden, hele netværket fungerer på. (Cresswell et al. 2010, s. 2-3). Dette understreger, at praksis ikke kan forklares ud fra én årsag alene, men skabes gennem de relationer, der forbinder aktørerne. ANT påpeger samtidig, at disse relationer ofte først bliver synlige, når noget bryder sammen. Når teknologien fungerer, fremstår de som *black boxes*, men ved fejl åbnes de, og netværkets underliggende strukturer undersøges (Cresswell et al., 2010, s. 3).

På denne måde kan ANT give et analytisk sprog til at forstå, hvordan mennesker, teknologier og et gamingrum sammen former handlinger og muligheder. Teorien udfordrer forestillingen om at teknologi er neutral og viser i stedet, hvordan rum og artefakter påvirker, hvad der sker i praksis. Selvom ANT giver et nuanceret blik på hvordan mennesker, teknologier og organisatoriske elementer spiller sammen i et netværk, har teorien begrænsninger. Et ofte fremført kritikpunkt er, at ANT udjævner forskellen mellem mennesker og teknologi og ikke

tager højde for menneskelige intentioner (Cresswell et al., 2010, s. 4). Denne symmetriske forståelse af aktører betyder, at ANT kan gøre det uklart, hvornår noget i praksis skyldes menneskelig beslutningstagen, og hvornår det skyldes teknologiens funktioner og begrænsninger.

Sammenfatning:

21st century skills, Gee, Vygotsky og ANT er et teoretisk fundament, der gør det muligt for os at analysere, hvordan deltagelsesmuligheder i gamingrummet formes i samspillet mellem kompetencekrav, sociale fællesskaber og materielle rammer. Teorierne supplerer hinanden ved at rette blikket mod forskellige, men gensidigt afhængige dimensioner af børns deltagelse og udvikling.

Videnskabsteori

I udarbejdelsen af vores undersøgelse overvejede vi indledningsvis en fænomenologisk tilgang, med fokus på at indfange informanternes oplevede erfaringer. Gennem drøftelser i gruppen, blev det dog tydeligt, at det var vanskeligt at tilsidesætte vores forforståelser, da vi som forskergruppe trådte ind i felten med markante forforståelser. Dette skyldes blandt andet, at et af gruppens medlemmer har arbejdet i den ene institution, der indgår i undersøgelsen. På den baggrund har vi i stedet valgt hermeneutikken som vores videnskabsteoretiske ståsted.

Inden for hermeneutisk videnskabsteori forstås erkendelse som en bevægelse, hvor forskeren hele tiden skifter mellem at fortolke enkeltdelene og den større sammenhæng. Forståelsen udvikles således gennem en vekselvirkning mellem del og helhed (Gadamer, 2004).

Forskeren fortolker enkelte udsagn, handlinger og observationer i lyset af den samlede kontekst, samtidig med at helhedsforståelsen løbende justeres på baggrund af nye indsigter. Denne proces betegnes ofte som den hermeneutiske cirkel.

I hermeneutikken er forståelse og forforståelse centrale begreber. Forforståelse dækker over de forventninger, erfaringer og forestillinger, som vi uundgåeligt bringer med os, og som altid går forud for enhver forståelse. Disse forforståelser fungerer som fortolkningshorisonter, der gør det muligt overhovedet at skabe mening i empirien. Når vores forventninger enten bekræftes eller udfordres, justerer vi vores forståelse. Fortolkning bliver dermed den proces, hvor vi bruger vores forforståelser til at forstå nye oplevelser. På denne måde kan ens forståelseshorisont, som er den samlede ramme af viden og erfaringer, vi forstår verden ud fra, løbende udvides, når vi møder noget nyt (Birkler, 2021, s. 112-115).

Forforståelsen betragtes derfor ikke som en begrænsning, men som en uundgåelig og værdifuld del af fortolkningsprocessen, så længe forskeren arbejder kritisk og reflektivt med den. I vores projekt forstår vi derfor vores egne forforståelser som et uundgåeligt udgangspunkt, som vi aktivt inddrager og forholder os reflektivt til gennem undersøgelsen. Hermeneutikken giver således et videnskabsteoretisk grundlag for at undersøge mening og praksis, som de kommer til udtryk i den konkrete kontekst.

Metode

I dette afsnit vil vi præsentere projektets metodiske tilgang. I vores projekt forstås SFO'en og fritidshjemmet som en organisation, hvor pædagogisk praksis udfolder sig. Projektet er tilrettelagt overordnet ud fra en deduktiv tilgang, hvor teoretiske begreber fungerer som analytiske pejlemærker frem for faste kategorier. Den deduktive tilgang har således rammesat den tematiske analyse, udviklingen af interviewguides og fokus i observationen, hvor teorien fungerer som udgangspunkt for både kodning, spørgsmålskonstruktion og fortolkning.

I vores projekt har vi kombineret interview, observation og billeder for at belyse casen fra flere vinkler. Denne kombination udgør en form for metodetriangulering, hvilket betyder, at man anvender flere undersøgelsesmetoder til at undersøge det samme fænomen.

Metodetriangulering kan bidrage til at styrke undersøgelsens analytiske troværdighed ved at sammenholde forskellige perspektiver, og i vores projekt giver det mulighed for både at indfange deltagernes erfaringer, deres faktiske praksis og de materielle rammer, som former gamingrummet.

Først præsenterer vi vores arbejde med det kvalitative casestudie og begrundelsen for dette valg. Dernæst udfolder vi projektets interviewmetode, udviklingen af interviewguides og vores observationstilgang, før vi afslutningsvis beskriver den tematiske analyse og dens rolle i projektet.

Kvalitativt Casestudie

Vi har i dette projekt valgt at anvende et kvalitativt casestudie for at opnå en dybdegående forståelse af, hvordan et gamingrum og dets kommercielle spil skaber deltagelsesmuligheder i en fritidsinstitution og hvordan det understøtter børns udvikling af udvalgte 21st century skills.

Det kvalitative casestudiet er en metode, der giver adgang til den dybdegående, kontekstafhængige viden, som man kun kan få ved at undersøge et fænomen tæt på og i detaljer. Denne form for viden er nødvendig for at udvikle en avanceret forståelse af et praksisfelt, fordi erfaringer med konkrete situationer gør det muligt at se nuancer, mønstre og meningsforhandlinger, som er vanskeligere at indfange med kvantitative metoder (Flyvbjerg, 2006). Selvom casestudier beskæftiger sig med et fænomen i en specifik kontekst, kan de alligevel producere indsigter, som rækker ud over de enkelte tilfælde. Gennem den

dybdegående analyse kan vi identificere mønstre og sammenhænge, der ikke kun er relevante for vores konkrete case, men som også kan have overførbare betydning i lignende situationer (Flyvbjerg, 2006).

Vores generaliseringer vil ikke fremkomme statistisk, som man muligvis vil se fra kvantitative metoder, men gennem eksemplets magt, hvor casen fungerer som et særligt informativt eksempel. Casestudiet kan således skabe analytisk generalisering ved at fremhæve centrale mønstre, der sandsynligvis også gør sig gældende i andre kontekster (Flyvbjerg, 2006).

Casestudiet bliver ofte kritiseret for at være særlig sårbar over for forskerens forforståelser og bias, men denne problematik er ikke kun unik for kvalitative undersøgelser. Tendensen til at bekræfte egne antagelser er et generelt menneskeligt træk, som påvirker alle former for forskning (Flyvbjerg, 2006). Denne pointe er særlig relevant for vores projekt, da vi arbejder hermeneutisk og derfor anerkender vores egne forforståelser som en del af forskningsprocessen. Vi betragter derfor forforståelsen som et uundgåeligt udgangspunkt, som vi inddrager og forholder os kritisk til.

Tematisk analyse

I dette projekt tager vi udgangspunkt i Braun & Clarkes tematiske analyse, som en overordnet analysestrategi. Tematisk analyse er en fleksibel og systematisk metode til at identificere, analysere og fortolke mønstre på tværs af kvalitativ datamateriale og er velegnet, når man ønsker både beskrivende og analytiske indsigter i deltagernes praksis (Braun & Clarke, 2006). Analysen er gennemført som en teoretisk tematisk analyse, hvor kodning og tematisering er styret af projektets begreber og problemformulering.

Transskribering og familiarisering (fase 1)

Interviewmaterialet blev transskriberet ved hjælp af transskription værktøjet Transcriber, som blev tilgået via forskningsplatformen Ucloud (eScience Center, University of Southern Denmark, 2024). Transskription blev efterfølgende gennemlæst for at sikre fortrolighed med materialet samt at foretage korrekturlæsning. Observationerne blev gennemført med udgangspunkt i et semistruktureret observationsskema og efterfølgende systematiseret. Denne proces udgjorde grundlaget for den indledende analytiske orientering i datamaterialet.

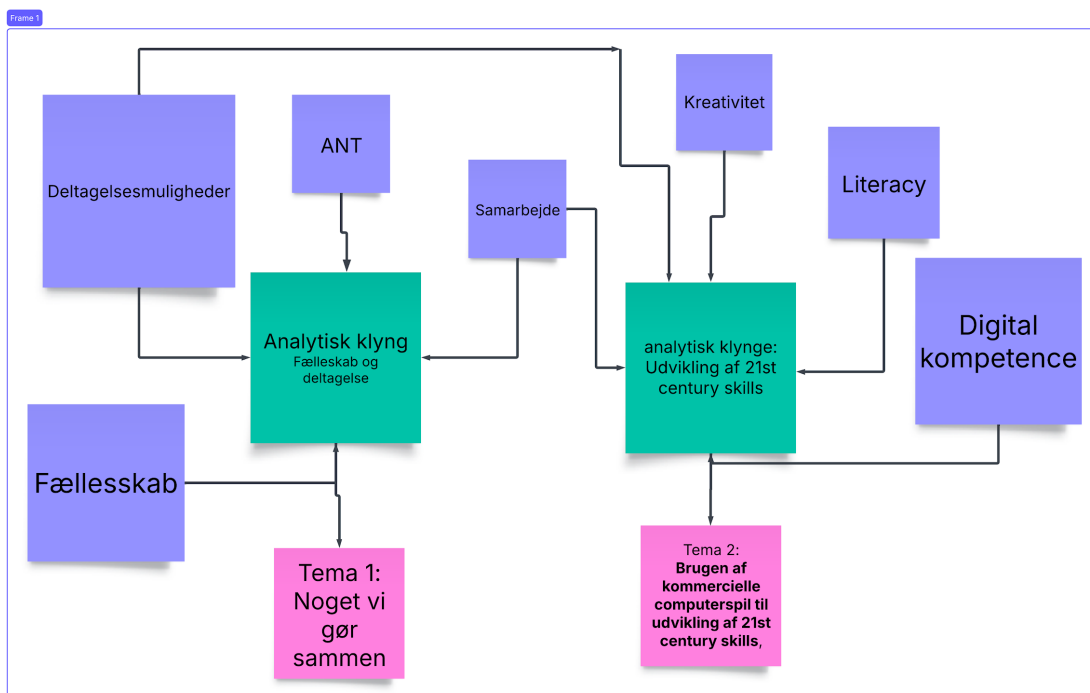
Indledende kodning og brug af NVivo (fase 2)

Kodningen blev gennemført i NVivo og fungerede som et organisatorisk redskab til at skabe overblik over materialet (QSR International Pty Ltd., 2023). Den indledende kodning var teoretisk styret og baseret på ni analytiske koder: kommunikation, samarbejde, digital kompetence, noget vi studsede over, deltagelsesmuligheder, kreativitet, fællesskab, ANT – organisatorisk og literacy. Koderne blev anvendt på tværs af interview-og observationsmateriale, og samme datauddrag kunne være kodet under flere koder.

Kodningen var overvejende deduktiv og tog indledningsvis afsæt i teoretisk afgrænsede koder. I praksis viste det sig imidlertid vanskeligt at fastholde entydige afgrænsninger, da mange empiriske udsagn kunne relatere sig til flere teoretiske begreber samtidig. I arbejdet med materialet begyndte der derimod at træde mønstre og sammenhænge frem på tværs af koder og datamateriale. Denne erfaring førte til, at vi i næste fase arbejdede videre med mindmapping, som et analytisk redskab til at samle koderne i bredere analytiske klynger og efterfølgende tematiske sammenhænge. Mindmappet blev udviklet i programmet Lucidchart, som gjorde det muligt at organisere koderne visuelt og afprøve forskellige analytiske forbindelser mellem dem (LucidChart Software Inc., 2024).

Fase 3-5 Mindmapping og tematisering

For at konkretisere og systematisere kodernes flertydige betydning arbejdede vi videre med mindmapping. Mindmapping blev anvendt målrettet på de koder, der i den indledende kodning havde vist sig vanskelige at afgrænse og fungerede som analytisk redskab til at undersøge, hvordan de samme koder kunne indgå i forskellige analytiske sammenhænge:



For at illustrere hvordan vores analytiske klynger blev udviklet, vil vi præsentere to eksempler fra henholdsvis interview-og observationsmaterialet. I et interview med pædagogisk leder udtales: *“deres fornemmeste opgave er jo at få alle børnene ind i et fællesskab og lige præcis i gamingrummet kan man (...) måske fange nogen, som ikke er interesseret i fodbold”*. Udsagnet blev kodet under både: Fællesskab og ANT-organisatorisk (bilag, x s. 4 og 20), fordi lederens forståelse af fællesskab knyttes til de organisatoriske og materielle rammer, som gamingrummet stiller til rådighed. I mindmappet blev disse koder samlet i en analytisk klynge med fokus på fællesskab og deltagelse, som senere blev til tema 1.

Et andet eksempel stammer fra observationsuddrag, hvor et barn siger: *“Når det bliver vores tur, skal vi hurtigt samle os der.”* (bilag x s. 6, 7 og 10). Udsagnet blev kodet som kommunikation, kreativitet, og samarbejde. Kodningen peger på, at børnenes handlinger involverede både koordination, fælles planlægning og problemløsning. I mindmappet blev disse koder samlet i en analytisk klynge med fokus på læring, kunnen og udvikling, hvilket bidrog til udviklingen af tema 2.

Denne proces foretog vi løbende og analysen blev struktureret i to overordnede temaer, som udsprang af den analytiske bearbejdning:

- Tema 1: Noget vi gør sammen, med fokus på deltagelse, fællesskab og regulering af adgang.
- Tema 2: Brugen af kommercielle computerspil til udvikling af 21st century skills, med fokus på læring og kompetenceudvikling gennem kommercielle computerspil.

Empiri

I dette projekt har vi indsamlet empiri gennem flere kvalitative metoder, som tilsammen belyser gamingrummet fra forskellige perspektiver, da vi arbejder med et kvalitativt casestudie, er det centralt at indfange både de organisatoriske rammer, de pædagogiske praksisser, og børnenes egne erfaringer. Vi har derfor udvalgt empiri, der giver indblik i både de relationelle, materielle og organisatoriske forhold, der ifølge vores teoretiske ramme har betydning for børns deltagelsesmuligheder i gamingrummet.

Datagrundlaget består af et indledende ekspertinterview, interviews med to ledere, tre pædagoger og to børnegrupper, samt visuelle data i form af billeder af gamingrummets indretning. Derudover gennemførte vi en observation af en spilaktivitet i SFO-tiden for at få indblik i de sociale dynamikker, der udfolder sig i praksis. Denne kombination af datakilder giver et nuanceret empirisk grundlag. I det følgende afsnit uddyber vi vores interviewmetode og redegør for, hvordan interviewguidene blev udviklet, samt hvordan de forskellige interviewgrupper bidrog med hver deres perspektiv på gamingrummets praksis.

Kvalitativ interview

Ordet ‘interview’ betyder i bogstavelig forstand *“en udveksling af synspunkter mellem to personer, der konverserer om et emne af fælles interesse”* (Brinkmann, 2014 s. 17). I et kvalitativt interview anvendes samtalen som redskab til at få indblik i deltagernes erfaringer, perspektiver og forståelser. Formålet er at få en dybere forståelse af interessenternes perspektiver og de nuancer, som mere strukturerede metoder ikke kan indfange. (Brinkmann, 2014)

Semistruktureret interview

Alle vores interviews er udarbejdet med en semistruktureret interviewguide. Denne metode er kendetegnet ved at arbejde ud fra en grundlæggende struktur, som sikrer at centrale temaer berøres, men samtidig rummer den en betydelig fleksibilitet i forhold til de perspektiver,

interviewpersonen bringer i spil. Det gav os mulighed for at stille opfølgende og udforskende spørgsmål, der rettede sig mod de aspekter, vi vurderede var særlig relevante for vores undersøgelse. Samtidig åbnede metoden for, at interviewpersonen kunne uddybe og nuancere sine erfaringer på områder, der viste sig betydningsfulde undervejs (Brinkmann, 2024, s. 39). En udfordring ved kvalitative interviews er dog, at empirien altid formes i den konkrete relation mellem interviewer og deltager. Brinkmann peger på, at interviewet er en social praksis, hvor roller, positioner og relationer uundgåeligt påvirker, hvad deltageren fortæller. Intervieweren fungerer dermed som medskaber af samtalen, og variation i opfølgende spørgsmål kan føre til forskelle i empirien (Brinkmann, 2014, s. 192-193). Vi har derfor været opmærksomme på vores egen rolle i samtalen. Da den ene i gruppen tidligere har arbejdet i den ene fritidsinstitution, fandt vi det metodisk mest hensigtsmæssigt, at han ikke udførte interviewene. Han deltog dog som observatør og bidrog med enkelte opklarende spørgsmål, når der opstod behov for afklaring. Vi valgte denne rolleopdeling med henblik på at minimere risikoen for, at eksisterende relationer påvirkede interviewpersonernes svar, samtidig med at vi kunne trække på hans kontekstuelle viden.

Udvikling af Interviewguides

Interviewguidene blev udviklet primært deduktivt på baggrund af vores teoretiske begreber og problemformulering. Vores analytiske fokus på deltagelsesmuligheder, fællesskaber, literacy og 21st century skills strukturerede derfor formuleringen af spørgsmålene.

Eksempelvis udsprang spørgsmål om pædagogernes støtte til børnene: *“Hvordan støtter du børnene undervejs – fx i forhold til samarbejde eller konflikter?”* (bilag 5, s. 4) direkte af vores forståelse af deltagelse som noget, der forhandles og understøttes i praksis.

Ligeledes udsprang lederinterviewenes spørgsmål om børns kompetenceudvikling: *“Oplever du, at gaming kan bidrage til børnenes 21st century skills?”* (bilag 5, s. 4) af vores teoretiske fokus på kommunikation, samarbejde og digital kompetence.

I børneinterviewene blev temaerne fra vores analytiske ramme, deltagelsesmuligheder, fællesskab og læring oversat til konkrete og børnevenlige spørgsmål: *“Hvad tænker I, at man kan lære af at spille med voksne?”* (bilag 5, s. 5), som udsprang af vores teoretiske interesse for hvordan støtte, vejledning og social interaktion med en mere kompetent deltager kan påvirke børns læringsmuligheder og deltagelse i praksisfællesskabet. Spørgsmålet undersøger i børnehøjde de samme mekanismer, vi teoretisk forbinder med deltagelsesmuligheder, ZNU og literacy, men uden at forudsætte at børnene havde kendskab til disse begreber.

Ekspertinterview

I projektets indledende fase gennemførte vi et ekspertinterview med Thorkild Hanghøj, som er forsker i krydsfeltet mellem spil og læring, for at få faglig retning og sparring i projektets indledende fase. Interviewet blev gennemført online via Microsoft Teams og efterfølgende transskriberet i samme program. Interviewet blev anvendt som inspiration og bidrog til at kvalificere vores problemforståelse, men indgår ikke i vores kodning eller analyse (Microsoft Corporation, 2024).

I modsætning til interviewene med pædagoger, ledere og børn, som var deduktiv udviklet, havde ekspertinterviewet en mere induktiv karakter. Det blev planlagt med mere åbne og eksplorative spørgsmål, som for eksempel: *“Hvad mener du, at kommercielle spil kan bidrage med, som traditionelle læringsformer eller serious games ikke kan?”* (bilag 5, s.6). Vi havde en antagelse om at vi ville arbejde med kommercielle computerspil, men primært fordi det var den form for spil vi fandt mest interessant, da det er noget vi projektgruppen dyrker på hobbyplan. De åbne eksplorative spørgsmål skulle give plads til, at ekspertten kunne bringe nye perspektiver, begreber og udfordringer i spil, som vi endnu ikke havde overvejet.

Pædagogisk personale

I forlængelse heraf har vi interviewet to pædagogiske ledere for at få indblik i de organisatoriske og pædagogiske rammer, som gamingrummet indgår i. Lederinterviewene havde til formål at belyse, hvordan gaming forstås og prioriteres i institutionerne, hvilke ressourcer og strukturer der ligger til grund for arbejdet, samt hvordan lederne vurderer børnenes deltagelse og udbytte (bilag 5, s.1-2). Derudover interviewede vi tre pædagoger, som arbejder tæt på gamingrummet i deres daglige praksis. Formålet med disse interviews

var at få indblik i pædagogernes erfaringer, vurderinger og konkrete handlinger i relation til børnenes samarbejde, deltagelse og brug af kommercielle computerspil (bilag 5, s. 3-4). Disse interviews bidrog med et praksisnært indblik i de situationer, hvor pædagogerne understøtter, rammesætter eller udfordrer børnenes fællesskaber og deltagelsesmuligheder.

Børneinterview

Afslutningsvis har vi lavet to børneinterview. Vi valgte at inddrage børns perspektiv, fordi vi anerkender, at de besidder relevant og vigtig viden for vores undersøgelse. Etisk mener vi, at barnet må betragtes som et subjekt med egne intentioner og erfaringer, og at vi derfor har et ansvar for at møde barnet med oprigtig interesse for dets perspektiv (Kapmann, Ramussen & Warming, 2017, s. 9).

Her er det vigtigt at nævne, at et af gruppemedlemmerne havde kendskab til børnene, idet han tidligere har været deres pædagog. På den baggrund vurderede vi, at det var det mest hensigtsmæssigt, at han gennemførte børneinterviewene. Denne relation betød samtidig, at interviewformen blev mindre struktureret end ved de øvrige interviews, og vi foretog løbende justeringer mellem det første og andet gruppeinterview.

Vi besluttede at interviewe børnene i par, da vi ønskede at skabe mulighed for, at de kunne støtte hinanden og gennem dialog bygge på hinandens svar. Yderligere blev parformen valgt for at øge trykningen og give børnene bedre forudsætninger for at udtrykke deres perspektiver. Interviewspørgsmålene blev holdt enkle og letforståelige for at støtte børnene i at følge med uden yderligere forklaringer (bilag 5, s. 5). Ved interviewets start læste vi de første spørgsmål højt og gav børnene et minuts tænketid og bad dem efterfølgende tale indbyrdes, for at hjælpe dem i gang med at formulere deres tanker. Mellem det første og andet interview foretog vi som nævnt enkelte ændringer. I det andet interview introducerede vi en visuel indledning, hvor børnene blev bedt om at tegne. Visuelle metoder kan understøtte børns udtryksmuligheder og give dem alternative måder at formulere det, der kan være vanskeligt at sætte ord på (Kampan et al., 2017, s. 17). Tegneaktiviteten fungerede samtidig som en blød opstart, der kunne skabe en mere legende og tryk stemning omkring interviewet.

Observation

Observationen blev gennemført over cirka én time i et SFO-gamingrum. Indledningsvis observerede vi pædagogernes opsætning og klargøring af gamingrummet, hvorefter der blev taget billeder af rummets indretning, inden børnene ankom. Efterfølgende observerede vi en organiseret spilletid, hvor børnene spillede StarCraft 2. Spillet blev gennemført som en multiplayer-aktivitet, hvor én pædagog deltog aktivt i spillet sammen med børnene, mens en anden havde en mere flydende rolle i rummet.

Der er en række metodiske overvejelser, som må tages i betragtning forud for observation, herunder graden af transparens i forhold til dem, der observeres. Intentionen under selve observationen var en lav grad af deltagelse, så fokus kunne rettes mod observationen, samt en høj grad af transparens omkring vores fokus både over for pædagoger og børn (Bjørndal, 2013, s. 51). Pædagogerne blev informeret, om at vi ville observere på deres praksis i gamingrummet og børnene fik tilsvarende at vide, at vi ville observere dem under en spilleaktivitet.

Under selve observationen blev det tydeligt, at vi indtog forskellige positioner i feltet. Intentionen var at forblive distancerede observatører og i videst mulig omfang undgå interaktion med deltagerne. Det viste sig dog vanskeligt, da Jacob tidligere har været ansat på fritidshjemmet og derfor var kendt blandt deltagerne. Flere børn henvendte sig løbende til ham under observationen, hvilket medførte, at hans forskerposition i praksis blev sammenflettet med en eksisterende deltagerposition. Dette kan forstås som et eksempel på, at forskerens position ikke alene bestemmes af metodiske intentioner, men formes i samspil med feltets sociale forventninger (Hasse, 2002). Positionen gav adgang til feltet, men begrænsede samtidig muligheden for at indtage en konsekvent tilbagetrukket observatørrolle. Omvendt havde den anden observatør lettere ved at forblive i en mere distanceret observatørposition, hvilket tydeliggør, hvordan feltet påvirker observationspræmisser.

Observationen blev gennemført med afsæt i et observationsskema, som hovedsageligt var teoretisk styret, men samtidig gav plads til at indfange forhold som vi i udgangspunktet ikke var opmærksomme på (Bjørndal, 2013 s. 55-56). Observationerne blev undervejs noteret i en notesbog og efterfølgende, umiddelbart efter observationen, overført til observationsskemaet. Skemaet var blandt andet struktureret om pædagogernes positioner og handlinger, hvilket

rettede blikket mod, hvordan pædagogerne organiserede spilleaktivitetens rammer, eksempelvis i udsagnet: *“Nej, alle PC’er bruges til Starcraft i dag”* (Bilag 9, s. 3). Under observationen blev kønsfordelingen et uventet fund i materialet, idet ingen piger deltog i spilletiden, selvom de var til stede i rummet. Dette fremgår blandt andet af følgende observation: *“Ingen piger deltager i første spilletid, selvom to piger er til stede i lokalet de spiller skak.(...)Det er bemærkelsesværdigt, at de 12–16 børn, der spiller i første runde, alle er drenge”* (bilag 9, s. 6). Til at understøtte vores observationer tog vi billeder af lokalet inden børnene ankom. Vi valgte at tage billeder fordi vi var interesserede i at udforske rummets opsætning (bilag 9, s. 7-11).

Samlet set viste observationen, hvordan et teoretisk styret, men åbent observationsdesign både kan fastholde et analytisk fokus og samtidig åbne for uventede empiriske fund. Observationens rammer, forskerpositioner og metodiske valg har haft betydning for, hvilke forhold der blev synlige i feltet og danner grundlag for den efterfølgende analyse.

Afrunding af metode

Set i et organisatorisk perspektiv kan gamingrummet her forstås som en forandring af institutionens fællesskabsforståelse, hvor nye former for legitim deltagelse etableres. Gaming fungerer således som et middel til at udvide institutionens repertoire af fællesskaber og ændre betingelserne for, hvem der kan deltage på hvilke præmisser. Selvom projektet er deduktivt tilrettelagt, er analysen forankret i en hermeneutisk forståelse. De teoretiske begreber har fungeret som analytiske pejlemærker, der har rettet vores opmærksomhed mod bestemte aspekter af praksis, men forståelsen er løbende blevet justeret i mødet med empirien. Analysen har således bevæget sig cirkulært mellem teori, empiri og fortolkning, hvor helhedsforståelsen er blevet udviklet gennem arbejdet med konkrete udsagn og observationer.

Analyse

Vores analyse vil tage udgangspunkt i vores to overordnede temaer: *Noget vi gør sammen* og *Brugen af kommercielle computerspil til udvikling af 21st century skills*. Temaerne fungerer som vores analytiske ramme for undersøgelsen af, hvordan deltagelsesmuligheder i SFO'ers gamingrum formes i samspillet mellem pædagogisk praksis, materielle rammer og kommercielle computerspil. I det følgende analyseres hvert tema særskilt, hvor temaernes analytiske fokus og afgrænsning udfoldes i de enkelte afsnit.

Tema 1: Noget vi gør sammen

I tema 1 vil vi undersøge temaet noget vi gør sammen og tage afsæt i udvalgte nedslag fra det empiriske materiale. Formålet er at undersøge hvordan det pædagogiske personale og børns aktiviteter i samspil med kommercielle spil i fritidshjemmets og SFO'ens gamingrum udfolder sig som sociale fællesskaber. I disse fællesskaber udvikles fælles referencer, sprog og regler. Samtidig undersøges det, hvordan børn både får mulighed for og begrænses i at forstå, deltage i og handle meningsfuldt inden for fællesskabets sprog, normer og værdier. Analysen søger dermed at synliggøre, hvilke former for deltagelse der bliver mulige i den konkrete kontekst. Disse former for deltagelse er tæt knyttet til børnenes kendskab og evne til at navigere efter både udtalte og underforståede normer. Dette kan forstås som en del af de domænespecifikke literacies, der kendetegner deltagelse i gamingrummet. Literacy forstås i tema 1 som kendskab til specifikke måder at handle, kommunikere og orientere sig på. Dette gør det muligt for børnene at navigere i fællesskabets sociale normer og forventninger i relation til spilaktiviteten. Det fungerer dermed som en betingelse for adgang til meningsfuld deltagelse.

Endvidere inddrages et organisatorisk og sociomaterielt perspektiv inspireret af ANT for at belyse, hvordan ikke-menneskelige aktører såsom spil, fysiske rammer og institutionelle strukturer medvirker til at forme børns deltagelsesmuligheder og fællesskaber. På den måde anskues gamingrummet som et netværk af aktører, hvor både mennesker og de materielle rammer er medskabende af de praksisser, der analyseres.

Gamingrummet som fællesskab og deltagelsesmulighed

Gennem vores interviews kunne vi se, at fællesskabet fylder meget for både de pædagogiske ledere og medarbejdere. I det følgende inddrager vi udvalgte citater fra lederinterviewene

(bilag, 1 og 4), hvor de fremhæver betydningen af deltagelsesmuligheder. Dette kobles til Gee's forståelse af, hvordan man får mulighed for at træde ind i et fællesskab, og vi anvender denne ramme til at analysere deltagelsesmulighederne i gamingrummet.

Da fritidshjemslederen blev spurgt til pædagogernes rolle i gamingrummet, fremhævede han, at *“deres fornemmeste opgave er jo at få alle børnene ind i et fællesskab og lige præcis i gamingrummet kan man (...) måske fange nogen, som ikke er interesseret i fodbold”* (bilag 1 leder, s. 6). Her beskriver han gaming som værende en potentiel deltagelsesmulighed for børnene. Derudover peger han på en gruppe børn som mulige kandidater til et fællesskab i gamingrummet, nærmere bestemt de børn som ikke er fodboldinteresserede.

Her kan gamingrummet forstås som en affinity group (Gee, 2003), hvor deltagelse ikke forudsætter bestemte fritidsinteresser eller sociale positioner, men knytter sig til en fælles interesse for spillet. Fritidshjemslederens beskrivelse af, hvordan gaming kan fange nogen, som ikke er interesseret i fodbold, peger netop på, at fællesskabet organiseres omkring et fælles tredje, som giver adgang til deltagelse på andre præmisser end dem, der kendetegner institutionens øvrige aktiviteter. I forlængelse heraf kan fritidshjemslederens udsagn forstås som udtryk for, at gamingrummet udvider institutionens repertoire af måder, børn kan træde ind i et fællesskab på. Det samme kan siges om citaterne fra interviewet nedenfor.

Her fortæller SFO-lederen, at institutionens pædagogiske værdier om, at *“alle har ret til en ven”* (bilag 4 leder, s. 16), også gælder i relation til gaming. Han uddyber, at gaming giver børnene *“en tråd mere hvor du rent faktisk kan være med”* (bilag 4, s. 20), og peger dermed på gamingrummet som et fællesskab, der åbner nye muligheder for deltagelse.

I citaterne fra de to pædagogiske ledere og med Gee's (2003) teori om at hvordan spilmiljøer skaber deltagelsesmuligheder, kan der argumenteres for at der findes gunstige deltagelsesmuligheder på begge institutioner i deres arbejde i gamingrummet. Begge ledere anerkender potentialet for deltagelse i fællesskabet, hvilket i sig selv er med til at understøtte gamingrummets berettigelse. Dette giver indblik i de organisatoriske beslutninger, som lederne hver især må overveje, når de skal vælge hvilke værksteder, som skal have plads i fritidsinstitutionen. Lederne ser det også hver især som en mulighed for at have en bredere vifte af fællesskaber, som børn kan deltage i. Det antyder, at fællesskab fylder meget for lederne i deres organisatoriske overvejelser vedrørende fritidsinstitutionerne.

Literacy som adgang til fællesskabet

I vores interviews med det pædagogiske personale, fremhæves fællesskab som et betydningsfuldt aspekt i deres arbejde med gaming. Det kommer til udtryk i citatet: *“(...) at nogle af dem, som ikke er så stærke socialt, som måske har brugt mere tid på at spille derhjemme, lige pludselig finder sig en ny vennegruppe, fordi de finder et fælles tredje i et eller andet spil (...)”* (bilag 6, s. 43). En anden udtaler: *“(...) at det vi laver med computeren, det handler om, at vi laver et, en mulighed for et fællesskab, hvor alle kan deltage med de evner, de nu selv har”* (bilag 2, pædagog, s.7). Udpluk fra begge interviews viser os hvordan et spil kan fungere som en affinity group, mens gamingrummet kan forstås som et sted hvor børn med delte interesser indenfor kommercielle computerspil kan finde et fællesskab. Samtidig indikerer citaterne for os, at literacy inden for et givent spil, forstået som et domæne, kan fungere som en form for adgang til fællesskabet (Gee, 2003). Beherskelsen af spillets literacy medvirker også til at børn positioneres forskelligt i fællesskabet, afhængigt af deres kendskab til spillets sprog, praksisser og forventede handlinger. Gennem kendskab til spillet muliggøres deltagelse, selv for børn der ellers kan have vanskeligt ved at indgå i sociale relationer.

I forbindelse med indsamlingen af empiri har vi gennemført to børneinterviews med i alt fire børn. Interviewene gav indblik i børnenes sprogbrug og forståelser knyttet til computerspil og gamingrummet. Samtidig fik vi adgang til børnenes perspektiver på, hvad de oplever at få ud af at opholde sig i gamingrummet, herunder betydningen af samværet med både andre børn og de tilstedeværende voksne.

Både under og efter vores børneinterview bed vi mærke i at børnenes sprog omkring de aktiviteter de indgik i via de kommercielle spil i gamingrummet. For eksempel kunne vi høre at børnene var optaget af minigames nogle gange kaldet minispil: *“Nogle gange, så vælger de bare et andet minispil, som ingen gider at være med til”* (bilag 7, s. 4) og *“Jeg synes at det er lidt irriterende, at folk laver minigames på begge”* (bilag 8, s. 14). Da Patrick ikke er fortrolig med spillet Minecraft, måtte han spørge til betydningen af minigames, da ordet for ham ikke gav mening under interviewet. Et barn kaster sig prompte ud i at svare: *“Altså, man kan i Minecraft, så kan man lave banerne, (...)Så kan man lave, hvad man kalder verdener, som man har lavet. Dem kan man så lave om til sådan nogle games, som man spiller mod hinanden i sådan nogle TNT-battler”* (bilag 8, s.15). Det andet barn der deltog i interviewet

fortsatte hvor det første barn slap: *“Sådan nogle bombebattler, eller sådan noget, som sådan noget forskellige noget”* (bilag 8, s. 15). Selvom at man som læser (og måske som Patrick) ikke bliver fuldkommen afklaret med hvad minispil og minigames er, så får man måske alligevel en idé herom gennem børnenes forklaring. Alene at begge børn gerne vil svare og at det første barn forsøger sig med en længere forklaring som bliver fulgt op af det andet barn, kunne indikere at de har en fælles forståelse af ordet. Denne forståelse forstår vi som værende i kraft af at de er en del af det semiotiske domæne, Minecraft og i den forlængelse besidder en literacy som gør dem i stand til at skelne mellem de forskellige typer af baner og verdener man spiller i.

Et andet spørgsmål i vores interviews med børnene omhandlede hvad de mente om at pædagogerne nogle gange deltog aktivt i spilaktiviteterne ved selv at spille med. Et barn svarede: *“Det synes jeg er sjovt” (...)* Fordi altså, man kan lære ting af dem” (bilag 7, s. 6). Selvom barnet i første omgang ikke præciserer, hvad i spillet han lærer, så udtrykker han det som noget positivt, fordi han kan se en værdi i at spille med en voksen. Han kan se værdien i at tilegne sig viden og dermed udvide sin literacy. Barnet fortsætter og fortæller: *“og det er meget sjovt at samarbejde med de voksne, fordi de lytter meget”* (bilag 7, s. 6). I denne sidste del af citatet bider vi mærke i at barnet føler sig hørt under gamingaktiviteter hvor en voksen deltager. I denne del af citatet bider vi mærke i, at barnet oplever, at de voksne lytter. Dette kan forstås i forlængelse af Vygotskys pointe om, at læring og udvikling opstår i dialog og fælles meningsskabelse, hvor sproglige interaktioner med en mere kompetent deltager understøtter barnets mulighed for at forstå og handle i praksisfællesskabet (Powell & Kalina, 2009).

Spændinger og konflikter i fællesskabet

Vores empiriske materiale peger på, at beherskelsen af det rette sprog og de forventede handlinger inden for gamingrummet og spillenes univers opleves som betydningsfuld for børnene. Samtidig giver data indblik i, hvordan literacy kan anvendes aktivt i forhandlinger om de implicite rammer for samvær i rummet. Vi forstår ikke literacy udelukkende som en ressource, der understøtter deltagelse, men også som et middel, der kan udfordre og overskride etablerede normer. Et barn beskriver årsagen til en konflikt i gamingrummet med ordene: *“Fordi, at de bliver ved med at ødelægge mit hus, og dræbe mig”* (bilag 8, s. 23). Barnets beskrivelse af, hvordan andre børn gentagne gange udfører bestemte handlinger, der i sidste ende udløser en konflikt, kan tolkes som udtryk for et kendskab til spillets semiotiske

domæne (Gee, 2003). I denne situation anvendes dette kendskab på en måde, der udfordrer de implicite regler og forventninger, som nogle børn oplever som gældende for fællesskabet. Et beslægtet eksempel fremgår af det andet børneinterview, hvor et barn beskriver en oplevelse fra et StarCraft 2-spil, hvor børnene var på hold sammen mod en AI-styret modstander. Barnet fortæller: *“Så var det nogen, der sagde, de lige skulle teste og afprøve sine krigere på mig og smadre mine bygninger ad helvedes til”* (bilag 7, s.11). Anvendelsen af bandeord i citatet kan tolkes som udtryk for irritation over at blive angrebet af egne holdkammerater frem for af den fælles modstander.

Barnet uddyber senere, at situationen oplevedes som særligt frustrerende, fordi *“det gav ingen mening”* (bilag 7, s. 12), hvilket peger på en oplevelse af, at handlingerne brød med spillets og fællesskabets forventede logik. Når medspillerne begrundede deres handlinger med, at de ønskede at *“teste og afprøve”* (bilag 7, s. 11) deres krigere, kan dette forstås som et udtryk for et kendskab til spillets implicite regler og normer for samarbejde. Dette kendskab anvendes imidlertid på en måde, der udfordrer eller direkte underminerer den kollektive samarbejdspraksis. På den baggrund kan børnenes handlinger tolkes som et eksempel på, hvordan indsigt i spillets semiotiske domæne ikke alene muliggør meningsfuld deltagelse, men også kan anvendes strategisk til at forhandle eller bryde med de samarbejdsformer, der ellers strukturerer fællesskabet.

Samlet set viser analysen, at gamingrummet af både ledere og pædagogisk personale forstås som et væsentligt supplement til fritidstilbuddets øvrige fællesskaber. Gennem spillet etableres en affinity group, som skaber adgang til deltagelse på andre præmisser end dem, der traditionelt knytter sig til institutionens fritidsaktiviteter. I denne forstand fungerer gamingrummet som en praksis, hvor børn kan træde ind i fællesskabet gennem kendskab til spillets domæne og sprog.

Analysen peger samtidig på, at deltagelse i dette fællesskab ikke er uproblematisk eller entydig. Beherskelsen af spillets literacies fremstår som en central forudsætning for meningsfuld deltagelse, men det empiriske materiale viser også, hvordan denne viden kan anvendes aktivt i forhandlinger om fællesskabets implicite regler og normer. Literacy fungerer således ikke alene som en inkluderende ressource, men kan også anvendes strategisk til at udfordre, overskride eller direkte bryde med forventninger til samarbejde og samvær.

Konflikter i gamingrummet kan i denne sammenhæng forstås som udtryk for situationer, hvor fællesskabets implicite regler og forventninger bringes i spil, og hvor indsigt i spillets semiotiske domæne både muliggør deltagelse og skaber potentiale for spændinger i fællesskabet.

På den baggrund kan gamingrummet forstås som et fællesskab, hvor deltagelse er knyttet til fælles aktivitet og fælles kendskab til et semiotisk domænes literacies (Gee, 2003).

Gamingrummet tilbyder dermed ikke blot endnu et fællesskab i fritidstilbuddet, men udvider rammerne for, hvordan fællesskab kan forstås og praktiseres, idet deltagelse både muliggøres og begrænses gennem de praksisser, normer og fortolkninger, der kontinuerligt forhandles i og omkring spillet.

Bordet og den store skærm

Med afsæt i Actor-Network Theory (ANT) vil vi i det følgende analysere en situation fra gamingrummet med henblik på at undersøge, hvordan rummets materielle organisering medvirker til at skabe deltagelsesmuligheder. Det gøres ud fra billeder vi har taget af rummet, koblet med vores observationer der foregik kort efter at billederne blev taget, da børnene ankom. Analysen har et skærpet blik på, hvordan et bords centrale placering muliggør forskellige former for deltagelse i gamingrummets aktivitet, også for børn der ikke deltager direkte ved computerne, men som alligevel indgår meningsfuldt i et fællesskab omkring spillet. Gamingrummet kan forstås som et netværk af menneskelige og materielle aktører, hvor både indretning, genstande og brugere bidrager til at forme de deltagelsesmuligheder, der aktualiseres i rummet. På trods af udsmykning med plakater fra computerspil og tegneserier bærer rummet fortsat præg af at have fungeret som klasselokale tidligere på dagen, hvilket kommer til udtryk i rummets møblering og organisering.

Bordene med bærbare computere er placeret i en L-formation (bilag 9, s. 1), hvor computere, mus og ledningsføring udgør centrale materielle aktører, som strukturerer børnenes placering, orientering og handlemuligheder. Langs væggene fungerer yderligere borde med brætspil og tegneserier som alternative materielle tilbud, der potentielt muliggør andre former for deltagelse end den digitale (bilag 9, s. 8-11).



Centralt i rummet er placeret et enkelt bord uden stole og med afstand til computerne (jf. billedet). I et ANT perspektiv kan dette bord ikke forstås som et neutralt eller tilfældigt element, men som en aktør, der indgår i netværket og får betydning gennem de relationer, det indgår i. Observationerne viser, at bordets placering og udformning bidrager til at etablere særlige former for samspil og overgangszoner mellem aktiviteter, hvor børn midlertidigt kan opholde sig uden at være direkte knyttet til en computer. Bordet fungerer dermed som en medskabende faktor i organiseringen af deltagelse i gamingrummet.

I forbindelse med opstarten af en StarCraft 2-kamp rettede børnenes opmærksomhed sig mod den store skærm placeret bagerst i rummet, hvor spillet blev vist fra én af computerens perspektiv. Da skærmen blev tændt, fungerede den som en central materiel aktør, der samlede børnenes blik og reorganiserede rollerne i rummet (bilag 9, observationsskema s. 4). I takt med at kampen påbegyndtes, samlede syv børn sig på og omkring midterbordet, som i denne situation blev aktiveret som et knudepunkt i netværket mellem børn, spil, skærm og taler om strategi. Dette kom til udtryk i citaterne: *“Se der over.”* og *“Når det bliver vores tur, skal vi hurtigt samle os der”* (bilag 9, observationsskema s. 3). At bordet er placeret lige præcis i midten af rummet uden stole omkring med udsyn til skærmen, inviterer til at man kan samles der. Bordet og skærmens placering fremstår her som et bevidst organisatorisk valg i

indretningen af rummet. Hvilket indikerer, at både materielle agenter og pædagoger sammen kan have indflydelse på gamingrummets deltagelsesmuligheder.

Gaming setup - pædagogers placering

Ud fra vores observationer af gamingrummet kunne vi se betydningen af, at de var to pædagoger til stede i rummet. Den ene voksne deltog aktivt i spillet med børnene, imens den anden tog sig af de mere yderliggende rammer omkring aktiviteten og i de øvrige nære omgivelser (bilag 9, s. 2). Dette indebar funktioner som at facilitere lodtrækning for de børn der skulle være med i aktiviteten og få dem sat ned ved computerne, samt støtte de børn der havde brug for en hjælpende hånd (bilag 9, s. 2). Den voksne der ikke var aktivt deltagende i spillet, sørgede også for at informere nysgerrige nyankomne børn omkring dagens aktivitet i gamingrummet. Dertil også at tilbyde dem adgang til aktiviteten ved at spørge om de ville være med. (bilag 9, s. 2)

Ud fra vores observationer bed vi mærke på den måde computerne var sat op. Pædagogen sætter sig ved den midterste af de syv computere. Computerne står i en L-form, med tre computere ud fra den midterste til begge sider (bilag 9, s. 14). Under vores observation så vi indikationer på at pædagogen, som deltog i spillet, fungerede som en slags bindeled for fællesskabet. Før selve spillets start opsummerer hun: *“Husk, vi har et fælles mål, vi skal hjælpe hinanden mod fjenden”* (bilag 9, s.2). I citatet lægger vi mærke til at pædagogen italesætter fællesskabet explicit i det hun husker børnene på at de har et fælles mål og at de skal hjælpe hinanden. Igennem spillet guider hun også børnenes handlinger ved at sige strategiske informationer højt, som for eksempel: *“Der er en som bliver angrebet”* (bilag 9, s. 3). Hendes placering og rolle gennem spilaktiviteten fremstår som et bevidst pædagogisk valg der både rammesætter og understøtter rammerne for fællesskabet. Hun sætter dagsordenen for rammerne i aktiviteten. Afsnittet peger på at medarbejderne får forskellige pædagogiske roller i gamingrummet. Den ene pædagog som støtte og omsorgsperson og den anden som facilitator og deltager i spillet.

Når fællesskabet larmer

I vores interviews spurgte vi de voksne informanter hvad de anså som en udfordring i gamingrummet. Vi havde forventet svar der primært omhandlede skærmforskrækkede

forældre eller politiske modvinde til digitale medier. Til vores overraskelse viste dataen at støjgener var noget der fyldte hos informanterne. Derfor har støj også fået plads i analysen.

På institutionerne fylder støj meget for de ansatte der har sin daglige gang i i gamingrummet. Som svar på spørgsmålet om udfordringer i forhold til gamingrummet lyder svaret fra en pædagog: *“Det er meget fysisk, støjniveauet nogle gange”* (bilag 6, s.46). Citatet, taget ud af kontekst, giver ikke anledning til store panderynker. Herfra fortsætter pædagogen med at beskrive et billede af gamingrummet hvor støj godt kan *“blive lidt voldsomt”* og fortæller at de *“har sat et øre*



op derinde”. Derefter udlægger han reglerne for at: *“hvis øret bliver rødt, hvis lydniveauet bliver for højt, så skal alle børn gå ud og stille sig ude foran gangen, og tælle til 20. Så må man vente, og så må man gå ind igen, når jeg siger, nu må i godt gå ind igen”* og fortæller at *“Det har vi praktiseret i perioder, hvor det har blevet for voldsomt”* (bilag 6, s.46-47).

Den udførelige beskrivelse af ritualet for når det mekaniske decibelmålende øre skifter farve fra grønt til rødt, og at det har været *“praktiseret i perioder”* fortæller os at støj problemet er betydeligt, når det kræver at hele aktiviteten i gamingrummet stoppes.

SFO’ens leder beskriver også, at der er *“utrolig meget støj”* og at *“det er nogle gange uudholdeligt”*. Vi ser ham gå mere i dybden med støjproblemet og italesætte endnu en grund til at komme støjen til livs: *“Fordi så går vi jo op i fællesskabet, og i du ved, at det skal være rart, ikke?”* (bilag 5, s.51).

Afrunding

Tema 1 peger på, at deltagelse i gamingrummets fællesskab blandt andet formes gennem fælles aktivitet og fælles literacies. Beherskelsen af spillets sprog og handlemuligheder har betydning for meningsfuld deltagelse, men analysen har samtidig vist, at denne viden både kan understøtte og udfordre fællesskabet. Deltagelsesmuligheder kan derfor forstås som noget, der løbende forhandles i samspillet mellem børn, pædagoger, spil og materielle rammer.

Tema 1 har haft fokus på, hvordan deltagelse og fællesskab i gamingrummet formes gennem literacies og pædagogisk rammesætning, retter Tema 2 blikket mod, hvordan disse deltagelsesformer samtidig kan understøtte børns udvikling af 21st century skills.

Tema 2: Brugen af kommercielle computerspil til udvikling af 21st century skills

I dette tema analyserer vi, hvordan børnene udvikler udvalgte 21st century skills: kommunikation, samarbejde, digital kompetence og kreativitet gennem deres deltagelse i kommercielle computerspil i gamingrummet (Berthelsen, 2019). Hvor literacy i det foregående tema blev anvendt til at forstå adgang til og deltagelse i fællesskabet, anvendes begrebet i dette tema til at analysere, hvordan børn gennem deltagelse udvikler konkrete kompetencer.

Indledningsvis kigger vi først på medarbejdernes syn på kommercielle spil til udvikling af 21st century skills. Derefter udvælger vi analytiske nedslag fra vores observationer af børnenes spilletid, hvor vi identificerer konkrete situationer, der indikerer tegn på de fire kompetenceområder. For at kvalificere vores vurdering af hvornår børnene udviser disse kompetencer, anvender vi literacy begrebet som en analytisk ramme til at forstå deres handlinger som meningsfulde domænespecifikke praksisser. Samtidig inddrager vi ZNU som supplement til at belyse, hvordan pædagogernes organisering af børnenes indbyrdes støtte former mulighederne for at deltage og tilegne sig disse literacies og dermed udvikle 21st century skills. Afsnittet underbygges med citater fra både børneinterview og pædagoginterview, som bidrager med perspektiver, der uddyber og nuancerer de udvalgte observationer.

Medarbejdernes syn på kommercielle spil og udviklingen af 21st century skills

Interviewene med både pædagoger og ledelse peger samlet på, at medarbejderne ser kommercielle computerspil som et pædagogisk redskab, der kan understøtte børns udvikling af 21st century skills. På tværs af interviewene fremhæver medarbejderne især, digital kompetence, samarbejde, kommunikation, kreativitet, som kompetencer, de oplever, at børnene kan udvikle gennem spilaktiviteter (Berthelsen, 2016). Derudover nævner flere pædagoger kritisk tænkning, som en kompetence, der kan udvikles gennem kommercielle computerspil.

Vi spørger ind pædagog ind til 21st century skills og digital kompetence, pædagogen udtaler: *“Ja, det tænker jeg, at det er præcis det, vi prøver at forberede børnene på, at de får en indgangs plattform til det.”* (bilag 6, s. 67). Gamingrummet bliver ifølge pædagogen en platform, hvor børnene kan udvikle deres digitale kompetencer. En pædagog beskriver børnenes udbytte i relation til 21st century skills som: *“helt klart samarbejdsevne”* og fremhæver samtidig den: *“kreative tænkning”* (bilag 2, s. 45). Kreativitet forstås her af pædagogen som noget, der opstår inden for bestemte rammer, da man ifølge pædagogen: *“kun kan finde noget inden for det, (...) man har kendskab til”* (bilag 2, s.45-46) Det kan forstås som, at hun implicit peger på, at udviklingen af kompetencer hænger tæt sammen med børnenes literacy i spillets domæne (Gee, 2003).

Denne praksisnære forståelse af børnenes udbytte uddybes af en anden pædagog, som mere eksplicit kobler 21st century skills til spillets struktur. Kritisk tænkning beskrives som evnen til at: *“analysere information og løse problemer”*, hvilket ifølge ham er *“det spil går ud på”*, da spillene rummer et mål, der kan nås på: *“nogle forskellige måder”* og at opgaven bliver at finde: *“den bedste måde at gøre det på”* (bilag 3, s. 16). Her fremstår kompetenceudvikling som indlejret i spillets design.

Interviewet peger samtidig på, at forskellige kommercielle spil understøtter udviklingen af forskellige kompetencer. Minecraft fremhæves som et spil, der: *“det bygger jo... nærmest kun på kreativitet”* og bidrager til udviklingen af: *“rumlig forståelse”*, (bilag 3. s. 16 & s. 3) da han mener børnene primært arbejder skabende i spillets kreative tilstand. I kontrast hertil fremhæves StarCraft 2 som et spil, der i særlig grad stiller krav til samarbejde og kommunikation: *“Samarbejde har jeg også nævnt tidligere i forbindelse med vores StarCraft”* og i forlængelse heraf: *“spillene bliver bare bedre hvis du kan kommunikere effektivt”* (bilag 3, s.16). Udsagnene indikerer at pædagogen mener, at kompetencerne er gensidigt afhængige. Det forudsætter, at børnene aktivt kan samarbejde og kommunikere effektivt, for at kunne deltage meningsfuldt i spillet (Gee, 2003).

Lederperspektivet supplere disse udsagn ved at fremhæve spillets sproglige dimensioner. En leder peger på, at han oplever, at børn gennem spil lærer at: *“udtrykke sig tydeligt og effektivt”*, og bemærker samtidig, at børnene anvender *“computerudtryk”*, som han som

voksen *“ikke fatter en bjælde af”* (bilag 4, s. 66-67). Lederens udsagn peger således på, at han muligvis ser børnenes udbytte af spil som knyttet til udviklingen af et domænespecifikt sprog, der understøtter kommunikation i spillet.

Samlet set peger medarbejdernes udsagn på en praksisnær forståelse af, hvad børnene kan få ud af at spille kommercielle computerspil i relation til 21st century skills, hvor kompetencerne ifølge medarbejderne ikke primært italesættes som teoretiske kategorier, men genkendes gennem børnenes konkrete deltagelse i spillets praksis. Pædagogens udsagn peger på, at forskellige spil kan anvendes målrettet til at understøtte bestemte kompetencer, afhængigt af spillets krav og de krav, det stiller til samarbejde og kommunikation. Lederens perspektiv fremstår derimod mere overordnet og rettet mod spillets sproglige dimensioner.

Disse medarbejderperspektiver danner afsæt for den følgende analyse, hvor fokus rettes mod, hvordan 21st century skills konkret kommer til udtryk i børnenes deltagelse i StarCraft 2. For at belyse, hvordan de beskrevne pædagogiske intentioner omsættes til praksis i gamingrummet, anvendes ZNU som analytisk perspektiv.

Stilladsering og deltagelse i StarCraft 2

Under den observerede Starcraft 2-aktivitet organiserede pædagogen børnegruppen efter erfaring: *“Har B4 og B5 prøvet det før? (...) B6 og B7, I må gerne hjælpe dem, men husk ikke at tage over”* (bilag 9, s. 2). Denne organisering virker ud fra et ZNU perspektiv ikke til at være tilfældig, men afspejler pædagogernes bevidste valg af spil og aktiviteter, der skal fremme kommunikation og samarbejde (Powell & Kalina, 2009). Medarbejderne fortæller også at de netop udvælger spil: *“hvor man kan spille sammen”* (bilag 2, s. 3) og *“Vi foretrækker spil, hvor man... hvor man kan spille flere.”* (bilag 3, s.11). En medarbejder fremhæver endda eksplicit fokus: *“Og så tænker jeg også, at de skal fordre en form for multiplayer. gerne multiplayer”* (bilag 6, s. 55). Det vil sige fokuset på at man kan spille flere sammen virker til at være et centralt pædagogisk kriterium.

Samtidig skaber spilvalget og den måde børnene organiseres på rammer for, at støtte kan finde sted mellem børnene og etablere en form for ZNU, hvor den mindre erfarne spiller får adgang til deltagelse gennem støtte fra en mere kompetent jævnaldrende (Powell & Kalina, 2009). Dette kan øge forudsætningerne for, at børnene kan deltage i spillets literacies, forstået

som de domænespecifikke måder at handle, fortolke og kommunikere på som kendetegner deltagelse i et semiotisk domæne (Gee, 2003). Disse literacies omfatter både tekniske, strategiske og kommunikative aspekter og danner grundlag for, at børnene kan udvikle centrale 21st century skills.

Vi så tegn på at de kompetente spillere aktivt stilladserede de mindre erfarne ved at omsætte spillets brugerflade til handlingsrettede instruktioner: *“Tryk D, så dropper du alle.”* Og *“tryk her, så laver du Marines”* eller *“Tryk på den der”* (bilag 9, s.2-3). Dette er ikke alene hjælp, men en form for domæneintroduktion og oversættelse af spillets systemer og giver barnet adgang til spillets domænespecifikke literacies (Gee, 2003). Børneinterviewet understøtter, at støtten fra en ven hjælper børnene med at lære ting: *“Det er også ret tit mine venner, der hjælper mig med sådan nogle ting, og de lærer mig mange ting”* (bilag 8, s.21) og det peger på at jævnaldrende aktivt kan stilladse hinandens udvikling.

Hjælpen fra både erfarne jævnaldrende og voksne danner grundlag for at udvikle digitale kompetencer, forstået som evnen til at navigere i digitale miljøer, aflæse systemer og omsætte dem til handling. En af børnene fortæller i interviewet, at hjælp fra en voksen ledte til følgende erkendelse: *“shift-knappen (...) den var meget brugbar (..)jeg byggede mange huse og gateways med den”* (bilag 7, s. 7-8). Uden stilladsering vil de mindre erfarne spillere have vanskeligheder ved at deltage, hvilket vi under observationen også ser tegn på: *“Hvad er en Ghost?”* eller *“Hvordan laver jeg en Marine?”*(bilag 9, s.4). Samtidig ser vi små tegn på, at børn gradvis selv tager mere ansvar *“Okay, stop lige, jeg gør det lige selv”* og *“Jeg trykker her og laver sådan en Ghost?”* (bilag 9, s. 3) som kunne indikere at barnet bevæger sig mod mere selvstændighed. Denne bevægelse fra guidet deltagelse mod øget autonomi viser, hvordan børnene gradvist selv begynder at træffe valg.

Stilladsering fra både voksne og erfarne spillere giver børn adgang til spillets literacies og vi ser indledende tegn på at de kan tage mere kontrol og handle mere selvstændigt. Denne bevægelse fra guidet deltagelse mod øget autonomi er ud fra et ZNU perspektiv væsentligt for, at børnene kan udvikle centrale 21st century skills i praksis. I det følgende afsnit undersøger vi derfor, hvordan StarCraft 2 konkret understøtter udviklingen af netop kommunikation, samarbejde, digital kompetence og kreativitet.

StarCraft 2 - 21st century skills

I det følgende analyseres StarCraft 2 som en konkret praksis, blikket rettes mod, hvordan spillets struktur og de pædagogiske rammer omkring aktiviteten skaber betingelser for, at 21st century skills kan komme til udtryk i praksis. StarCraft 2 er et real-time-strategy-spil med multiplayer-funktion. Børnene skal i samarbejde med en voksen og hinanden besejre en Non-player-character (NPC) og forsøge at gøre det hurtigst muligt (Blizzard Entertainment, 2010).

Medarbejderne beskriver, at spillet bruges som en ramme for at arbejde målrettet med kommunikation og samarbejde, to af vores udvalgte elementer fra begrebet 21st century skills: *“Vi har kørt nogle forskellige forløb, som har handlet om kommunikation og samarbejde i spillet ‘StarCraft’”* (bilag 3, s. 3) og *“vi synes også, at computerspil bidrager til (...) hvordan man kan arbejde sammen om et fælles mål”* (bilag 2 s. 5). Det peger på, at der er en pædagogisk intention om, at et multiplayer spil som StarCraft 2 understøtter børns udvikling af kompetencer, som rækker ud over selve spilaktiviteten.

Under vores observation af StarCraft 2-aktiviteten ser vi indikationer på at børnene i praksis anvender og udvikler 21st century skills gennem spillets krav om koordinering, problemløsning og strategisk handling. De kommunikerer løbende om nødvendigheden for fælles retning og overblik: *“Vi samles heroppe”* og *“Vi bliver angrebet fra venstre”* og *“Der er to deroppe.”* (bilag 9, s. 3-4). Disse ytringer fungerer som koordinering af fælles handlinger og viser, hvordan kommunikation bliver en situeret kompetence, der kun giver mening i relation til spillets krav og det fælles mål. I børneinterviewet peger et barn netop på at de kommunikerer sammen om positioner, når de spiller sammen: *“Vi ved, hvor fjenden er, vi kan vise hinanden hvor det er”* og sige til hinanden: *“Nu samles vi der.”* (bilag 8, s. 21-22). Udsagnene illustrerer eksempler på, at børnene viser kendskab til den domænespecifikke literacy, som et real-time-strategispil kræver. I denne sammenhæng fungerer literacy som den praksis, der omsætter spillets tegn, systemer og strategiske muligheder til meningsfulde handlinger, hvilket gør kompetencer som kommunikation, samarbejde, digital forståelse og kreativ problemløsning synlige i praksis.

Vi observerede udsagn, der peger på samarbejde som en kompetence: *“Vi bygger to battlecruisers.”* og *“Du står midt i banen med en arbejder, du bare kunne bruge.”* (bilag 9, s.

5). De forhandler strategi og hjælper hinanden med at optimere spillets taktiske muligheder. Samtidig planlægger et barn, der observerer, hvordan gruppen skal handle, når det bliver deres tur: *“Når det bliver vores tur, skal vi hurtigt samle os der.”* (bilag 9, s. 3). At kunne forudsige, planlægge og reagere på skiftende spilbetingelser indikerer også elementer af kreativ problemløsning, da børnene må udvikle nye løsninger under tidspres og justere strategier efter situationen. De fire kompetenceområder fremstår ikke som adskilte færdigheder, men som sammenvævede og udfoldes gennem det kommercielle computerspil StarCraft 2. Det indikerer at spillet her fungerer som et læringsmiljø, hvor børnene ikke blot spiller et spil, men vi kan se tegn på at de øver 21st century skills.

Afrunding tema 2

Tema 2 viser, at udviklingen af 21st century skills er et resultat af samspillet mellem spillets struktur, børnenes deltagelse og den pædagogiske rammesætning. Gennem bevidst organisering, stilladsering og valg af spil skabes der betingelse for, at børnene kan udvikle kommunikation, samarbejde, digital kompetence og kreativ problemløsning i praksis. Kompetence udvikles ikke uafhængigt af kontekst, men gennem deltagelse i konkrete, pædagogiske rammesatte praksisser.

På baggrund af disse analytiske fund rejser der sig et behov for at diskutere, hvordan gamingrummets praksis og pædagogiske rammesætning forholder sig til den bredere skærmd debat, hvor skærmb brug ofte forstås som problematisk i sig selv

Diskussion

I interviewmaterialet giver medarbejderne udtryk for, at arbejdet med gaming i fritidshjemmets gamingrum, foregår inden for en kontekst, hvor skærm ofte forstås som noget problematisk i sig selv. Flere peger på, at skærmbrug til tider bliver vurderet uden skelnen mellem forskellige former for anvendelse, som en pædagog italesætter: *“Alt skærmtid er jo ikke født ens. (...) Det bliver bare kørt over én kam”* (bilag 3, s. 18). En anden medarbejder beskriver, at skærm i stigende grad positioneres som et negativt symbol og kalder det direkte: *“et fjendebillede”* (bilag 2, s. 29). Disse udsagn peger på en oplevet mangel på nuancering i diskussionen om skærm, hvor forskellige former for brug ikke adskilles, men vurderes samlet.

Denne position danner baggrund for medarbejdernes oplevelse, af at gamingrummet ofte skal legitimere sig i højere grad end andre pædagogiske tilbud. En pædagog formulerer: *“I forhold til stort set alt andet på skolen, tror jeg, at det er det eneste, der skal forsvares så meget, som det skal”* (bilag 3, s. 5). Samtidig kan denne skepsis forstås som udspringende af en bredere bekymring for børns skærmbrug, hvor fokus ofte rettes mod risiko for passivitet, manglende social interaktion eller ensomhed, hvilket lederen også peger på: *“Jeg ser, at vi har nogle børn, som godt kan falde hen.”* (bilag 1, s. 4 .) og *“Jeg kan også være bange for, at ensomheden tager over.”* (bilag 1, s. 12). Set fra dette udgangspunkt fremstår kritikken ikke nødvendigvis, som ubegrundet, men som et ønske om at beskytte børns trivsel.

Denne forståelse står i kontrast til den praksis, som analysen har synliggjort i gamingrummet, hvor computerspil indgår i organiserede aktiviteter med fælles mål, pædagogisk tilstedeværelse og stilladsering. Det rejser derfor et diskussionsspørgsmål om, hvorvidt det er meningsfuldt at forstå skærmbrug som en samlet kategori, eller om vurderingen i højere grad bør tage udgangspunkt i de pædagogiske betingelser, der omgiver brugen af skærmen.

Computerspil i sig selv - eller pædagogiske rammesat praksis

En gennemgående pointe i interviewene er, at computerspil ikke forstås som pædagogiske meningsfulde i sig selv, men primært får værdi gennem den måde, det bliver rammesat på. Flere medarbejdere beskriver, hvordan gaming anvendes som et socialt redskab frem for blot underholdning. En pædagog siger: *“Vi bruger det som et socialt værktøj for at skabe nogle relationer, som måske ikke opstår ellers”* (bilag 3, s. 1-2) og samtidig peger han på, at spil

med fælles mål kan være med til at udvikle samarbejde på grund af: *“du nødt til at arbejde sammen for at få det til at lykkes.”* (bilag 3, s. 2).

Udsagnene peger på, at det ikke er spillet alene, der skaber deltagelse, men den pædagogiske organisering omkring spillet. Dette fremhæves i analysen, når pædagogen italesætter: *“Husk, vi har et fælles mål, vi skal hjælpe hinanden mod fjenden”* (bilag 9, s. 2). Sådanne udsagn fungerer som rammesætning for aktiviteten og tydeliggør for børnene, at spillet ikke alene er en individuel præstation, men en fællesopgave. I analysen viste vi at rammesætningen ikke kun er sproglig italesættelse, men også i løbende regulering og strukturering af børnenes deltagelse. Gennem løbende rammesætning og styring af samspillet tydeliggør pædagogen, hvordan børnene forventes at deltage, herunder hvordan de kan hjælpe hinanden i spillet. Diskussionen peger dermed på, at computerspil primært først får værdi, når pædagoger aktivt rammesætter, organisere og regulere børns deltagelse i gamingrummet.

Når pædagogen sætter spillet i spil

Denne aktive pædagogrolle kan i forlængelse heraf forstås som bidragende til hvordan deltagelsesmulighederne forhandles i gamingrummet. Analysen viser, at børnene ikke deltager på lige vilkår, men at adgang til fællesskabet i nogen grad afhænger af kendskab til spillets sprog og praksisser. I den forstand kan deltagelse i gamingrummet relateres til Gee's forståelse af Literacy som en forudsætning for meningsfuld deltagelse i en domæne praksis. Børn, som mestrer spillets begreber og mekanikker, har nemmere ved at orientere sig i aktiviteten og blive anerkendt som legitime deltagere.

Samtidig er vi i analysen blevet opmærksom på, at literacy i gamingrummet ikke entydigt understøtter fællesskabet. Spilkompetence kan også anvendes på måder, der udfordrer det fælles projekt, eksempelvis når enkelte børn bruger deres viden strategisk på bekostning af andre børn eller det fælles spil. I dette lys peger analysen på, at literacy ikke alene fungerer som en form for adgangsbillet til fællesskabet, men også kan få en ekskluderende funktion i praksis. Gee's literacy begreb bidrager således til at forstå, hvordan deltagelse og adgang etableres i et fællesskab. Analysen synliggøre dog samtidig, at deltagelse også må forstås i relation, til hvordan positioner forhandles mellem børn, der allerede er en del af fællesskabet.

Her bliver pædagogernes rolle igen vigtig. Når børn har forskellige forudsætninger for at deltage, og når spilkompetencer kan bruges både inkluderende og ekskluderende, bliver det en pædagogisk opgave løbende at regulere og strukturere samspillet. Pædagogen må ikke alene understøtte børnenes adgang til spillet, men også være opmærksom på, hvordan deltagelsen fordeles, og hvordan bestemte positioner kan opstå og stabiliseres i fællesskabet. I denne forstand handler pædagogisk rammesætning ikke kun om at skabe mulighed for deltagelse, men også om aktivt at arbejde med, at fællesskabet forbliver inkluderende og meningsfuldt for alle børn.

Afrunding af diskussion

Diskussionen peger på at gamingrummet i høj grad formes af den pædagogiske praksis, der omgiver brugen af computerspil. Deltagelse, fællesskab og læringsmuligheder opstår således ikke automatisk gennem spillet i sig selv. I stedet bliver det primært udviklet gennem pædagogisk rammesætning, regulering og bevidste valg. I denne forstand bliver gamingrummet et pædagogisk rum, hvor kvaliteten ikke alene afgøres af teknologien, men af den professionelle praksis, der strukturerer deltagelse.

Konklusion

Med afsæt i vores problemformulering kan der på baggrund af analysen argumenteres for, at deltagelsesmuligheder for børn i SFO'ens og fritidshjemmets gamingrum ikke opstår gennem computerspil alene. Derimod formes det i samspillet mellem pædagogisk praksis, materielle rammer og kommercielle computerspil. Det er således ikke spillet i sig selv, der er afgørende for børns deltagelse, men samspillet mellem spillets muligheder og den måde gamingrummet organiseres og rammesættes på.

Analysen indikerer at pædagogisk stilladsering spiller en central rolle for børnenes deltagelsesmuligheder i gamingrummet. Børnene træder ind i fællesskabet med forskellige forudsætninger, og analysen viser, at støtte fra både pædagoger og mere erfarne jævnaldrende bidrager til, at også mindre erfarne børn kan deltage meningsfuldt. Med inspiration fra Vygotskys ZNU kan vi konkludere, at deltagelsesmuligheder udvides gennem bevidst organisering af støtte og samarbejde i gamingrummet.

Analysen viser, at deltagelse i gamingrummets fællesskab forudsætter kendskab til spillets sprog, normer og praksisser. På den baggrund kan vi konkludere, at disse domænespecifikke literacies både kan muliggøre og udfordre fællesskabet.

Med henblik på udviklingen af 21st century skills peger projektet på, at kommercielle computerspil kan danne ramme om udviklingen af kommunikation, samarbejde, digital kompetence og kreativ problemløsning, når aktiviteten er pædagogisk rammesat. Analysen giver dermed grundlag for at konkludere, at kompetenceudvikling ikke sker uafhængigt af kontekst, men gennem deltagelse i konkrete pædagogiske rammesatte praksisser.

Afslutningsvis, så indfanger de generelle diskurser om skærmb brug ikke de nuancer, som kendetegner gamingrummets praksis. På den baggrund kan vi konkludere, at ikke al skærmtid bør forstås ens. Det afgørende for børnenes deltagelses- og udviklingsmuligheder er kvaliteten af den pædagogiske organisering og samspillet mellem, spil børn og voksne, snarere end skærmen i sig selv.

Litteraturliste:

- Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Læringssamarbejde – en etnodidaktisk analyse af Cooperative Learning på hf og VUC* (Gymnasiepædagogik nr. 86). Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Berthelsen, U. D. (2016). *21st century skills: Om det 21. århundredes kompetencer – fra arbejdsmarkedspolitik til allemandseje*. Literacy.dk. Nationalt Videncenter for Læsning.
- Birkler, J. (2021). *Videnskabsteori - en grundbog* (2. udgave). Munksgaard.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øje: Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (1. udg.). Klim.
- Blizzard Entertainment. (2010). *StarCraft II* [Video game].
<https://starcraft2.blizzard.com>
- Bugge, M., & Würtz, J. (2024, 26. april). *Mattias Hundebøll vil have kylet skærmen ud af klasselokalet*. DR.
<https://www.dr.dk/nyheder/politik/mattias-hundeboell-vil-have-kylet-skaermen-ud-af-klasselokalet>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative interview* (1. udg.). (B. Nake, Overs.). Hans Reitzels Forlag. (Originalværk udgivet 2011)
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Skærmbrug i fritidstilbud: Anbefalinger om begrænsning af digital distraktion og balanceret brug af skærme*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk>
- Cresswell, K. M., Worth, A., & Sheikh, A. (2010). *Actor-Network Theory and its role in understanding the implementation of information technology developments in*

- healthcare*. BMC Medical Informatics and Decision Making, 10(67), 1–11.
<https://doi.org/10.1186/1472-6947-10-67>
- eScience Center, University of Southern Denmark. (2024). *UCloud* [Research computing platform]. <https://cloud.sdu.dk>
- Flyvbjerg, B. (2006). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 463–487). Hans Reitzels Forlag.
- Frederiksen, M. (2024, 11. april). *Statsminister Mette Frederiksens tale til Regionernes Politiske Topmøde*. Statsministeriet.
<https://stm.dk/statsministeren/taler/statsminister-mette-frederiksens-tale-til-regionernes-politiske-topmoede/>
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udg., A. Jørgensen, Overs.). Academica.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Hanghøj, T. (2019). *Digitale spil i undervisningen: Overblik over et broget landskab*. *Tidsskriftet Læring & Medier (LOM)*, (21). <https://doi.org/10.7146/lom.v21i112888>
- Hasse, C. (2002). Positioner i det empiriske felt. I C. Hasse (Red.), *Kultur i bevægelse* (s. 49–136). Samfundslitteratur.
- Kousgaard, B. (2024, 13. juli). *Mindre skærmtid i børnefamilier kædes sammen med forbedret mental sundhed hos børn og unge*. Syddansk Universitet.
<https://www.sdu.dk/da/nyheder/mindre-skaerm-mere-trivsel>
- Lucid Software Inc. (2024). Lucidchart [Computer software]. <https://www.lucid.app>
- Microsoft Corporation. (2024). *Microsoft Teams* [Computer software].
<https://www.microsoft.com/microsoft-teams>

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (GPT-5.2) [Large language model]. <https://www.openai.com/>

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). *Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research*. *Computers in Human Behavior*, 63, 50–58.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>

QSR International Pty Ltd. (2023). *NVivo* (Version 14) [Computer software].
<https://www.qsrinternational.com/nvivo>

Parents Struggle to Find Balance in Their Children's Screen Use. (2025). *Public Health Weekly*.
https://www.sdu.dk/en/sif/ugens_tal/ut_43_foraeldre_kaemper_med_at_finde_balance_n_i_deres_boerns_skaermbrug

Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). *Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom*. **Education**, 130(2), 241–250.

Rasmussen, K., Kampmann, J., & Warming, H. (Red.). (2016). *Interview med børn*. (1.udg.). Hans Reitzels Forlag.

Bilagsoversigt:

Bilag 1 - Interview transskription

Bilag 2 - Interview transskription

Bilag 3 - Interview transskription

Bilag 4 - Interview transskription

Bilag 5 - Interviewguide

Bilag 6 - Interview transskription

Bilag 7 - Interview transskription

Bilag 8 - Interview transskription

Bilag 9 - Observationsskema

Bilag 10 - Transskription

Bilag 11 - Kodning summary

Bilag 13 - Kodning summary

Bilag 14 - Kodning summary

Bilag 14 - Kodning summary

Bilag 15 - Kodning summary

Bilag 16 - Kodning summary

Bilag 17 - Kodning summary

Bilag 18 - Kodning summary

