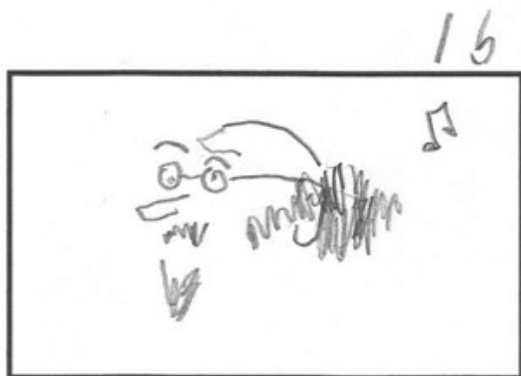


Forførende fanfiction for folkeskolen

– Om læringspotentialiet i fanfiction



De tre dommere er
Tintin, Turnesol og
Kaptajn Hadock
sputslukker, lommeMusilini
frømpetsnegl, lydpotte lus
svumpukkel,
dørslummesangkrage



Kun med hjertet kan man
se rigtig
Mit pendul siger du er vidt af

Cecilie Brasch Telling

Abstract

What is the learning potential in a participatory design with particular emphasis on fanfiction?

This thesis addresses the learning potential in working creatively with a fandom. It does so, by arguing that the terms learning, experience and fandom can be seen in relation to each other. I will argue that there is a learning potential in working creatively with a fandom and that it is possible to exploit some properties derived from that. Fandom is a participatory culture that works as a space and a culture where people are encouraged to write, make films, think critically and make thoughtful discussions about hegemonic culture. I will argue that these properties are essential in the modern day school and can only benefit our educational system.

Through interviews with fanfiction writers and a workshop with school teachers, I have found out that there are indeed qualities from the world of fandom. These qualities can be transferred to a specific learning situation in the Danish educational system.

The primary point is that by letting pupils work with subjects that they have a personally interest in and a passion for, the pupils will have a more positive experience, a greater motivation and therefore a better learning outcome.

1	Begrebsafklaring	5
2	Indledning	7
2.1	Problemformulering	9
3	Hvad fan' er den gode oplevelse?	10
3.1.1	Oplevelse	10
3.2	Læring	12
3.2.1	Motivation	17
3.3	Fandom	19
3.3.1	Oplevelse, Fandom og Læring	20
3.4	FANTastiske kompetencer	22
4	Metodologi og metode	23
4.1	Arbejdsmetode	23
4.2	Dataindsamlingsmetode	24
4.2.1	Antropologi og etnografi: Feltarbejde	24
4.2.1.1	Identifikation af felten	25
5	Interview af fanfictionforfattere	27
5.1	Empirimetode: Interview	27
5.1.1	Behandling af data: Transskription	28
5.1.2	Behandling af data: Kodning	29
5.1.3	Empirimetode: Identifikation af informanter	30
5.1.4	Interviewguide	30
5.2	Analyse af interview	32
5.3	Kategorierne	33
5.3.1	De sociale normer	33
5.3.2	Research	34
5.3.3	Sprog	35
5.3.4	Kreativitet	36
5.3.4.1	Fanfiction	36
5.3.4.2	Fanvideo	38
5.3.4.3	Opsamling: Forskelle og ligheder mellem fanfiction og fanvideo	38
5.3.5	Selvtillid	39
5.3.6	Analyse og kritik	40
5.3.7	Kommentering	42
5.4	Opsamling på kategorierne	43
5.4.1	Hvad jeg tager med videre i workshoppen	44
5.5	Refleksion over egen læring	45
6	Analyse af workshop	47
6.1	Workshop	47
6.1.1	Behandling af data	48
6.1.2	Empirimetode: Identifikation af informanter	48
6.1.3	Workshopguide	48
6.2	Analyse	50
6.2.1	Lærernes løsning af opgaverne	51
6.2.1.1	Haiku-gruppen	51
6.2.1.2	Storyboard-gruppe	54
6.2.2	Fagbegreber i spil	56
6.2.3	Motivation	58

6.2.4	Lærerens udfordringer ift. brug af teknologi/ny viden/kreativitet i undervisningen.....	60
6.2.5	Konkret undervisningssammenhæng	61
6.2.6	Kritik	61
6.2.7	Begejstringen.....	62
6.3	Opsamling	62
6.3.1	Evaluering af workshoppen.....	62
6.3.1.1	Hvad jeg tager med videre vol. 2	64
6.3.2	Refleksion over egen læring.....	65
7	Design af læringsforløb	66
7.1	Multimodalitet	66
7.1.1	Koncepter	67
7.1.1.1	Kort film.....	67
7.1.1.2	Reklameplakat	68
7.1.2	Opsamling	69
8	Diskussion og konklusion: Hvad er læringspotentiallet i at beskæftige sig kreativt med fandom?.....	70
9	Litteraturliste.....	73

1 Begrebsafklaring

Acafan: En fan med akademisk baggrund, som skriver akademiske artikler om fandom.

Betalæser: En art redaktør for fanfiction-forfattere. De giver kritik til historien og retter sprog- og stavefejl igennem. Somme tider fungerer de som oversættere.

Canon: Et rettesnorsbegreb, der dækker over de vigtigste og væsentligste forhold i en fandom. Betegner ligeledes et fiktivt værk som i en fandom accepteres som officielt. Dette kan ligeledes være en pairing, såsom Johnlock.

Fanart: Kunst skabt ud fra et koncept, som skaberen er fan af.

Fandom: Gruppebetegnelse for fans af en film, serie, person, musikgruppe, sportshold osv. Ses ofte som en subkultur eller et fællesskab. I specialet vil jeg indskrænke begrebet til de fans, der er aktivt deltagende i deres fandom.

Fanfiction: En fanfiction er en historie, der er skrevet af en fan ud fra et koncept, som fanfictionforfatteren er fan af. Dette koncept kan være en bog, en film, et spil, et band, en tv-serie etc.

Fanfilm: Film/video produceret på amatørbasis af fans, som bygger på allerede etablerede karakterer og miljøer fra det univers, de er fan af.

Fanvideo: Montage af klip fra film eller tv-serier, oftest med musikunderlægning.

Kudo: Ligesom et like på Facebook.

Meta: (Akademisk) Kritisk og/eller teoretiske tekster, fanvideoer og fanfiction. Som regel beskæftiger disse sig med analyser af fandom ift. forskellige andre kulturer, fortolkninger af universer eller kønskritiske kommentarer til omverden.

Pairing: Et (som regel) romantisk/seksuelt involveret par, som er sammensat af fans, men som ikke nødvendigvis er et par i det eksisterende koncept. Eksempelvis, John Watson og Sherlock Holmes, som sammen får navnet Johnlock.

Plot-bunny: En der udtænker et plot for en historie, og så lægger det ud til andre fanfictionforfattere til at skrive historien.

Tags: Indholdsdeklaration til en fanfictionhistorie. Bruges til at advare om eller reklamere for eksempelvis seksuelt indhold, angst, at historien foregår i et alternativt univers, som ikke er canon. I princippet kan det være hvad som helst; det er op til forfatteren.

2 Indledning

I foråret 2013 blev de danske folkeskolelærere udsat for en lockout, da Lærernes Landsforening ikke ville acceptere arbejdstidsændringer for lærerne i en ny folkeskolereform, som Kommunernes Landsforening ville gennemføre i samarbejde med regeringen. Andre ændringer som Lærernes Landsforening opponerede imod er bl.a. inklusion af specialelever i klasserne og flere elever i klasserne. Dette har senere medført en kritik af Kommunernes Landsforening, da flere skoler til stadighed peger på, at det medfører ringere kvalitet af undervisningen for alle. (Lauritsen, 2016, s. 40) Flere lærere skifter arbejde eller bliver sygemeldte med stress som følge af de nye arbejdsforhold. Dette må nødvendigvis have indflydelse på elevernes oplevelse af undervisningen, og særligt elever med specialbehov vil opleve en utryk og ustabil læring.

Jeg er selv barn af to folkeskolelærere, og har derfor gennem hele mit liv været i nær kontakt med skoleverdenen. Gennem dagligdagssamtaler med mine forældre har jeg identificeret muligheden for at implementere træk fra fandom/fanfiction i undervisningen i folkeskolen, med det formål at forbedre elevernes motivation til at lære og dermed deres indlæring.

Ifølge Knud Illeris er mennesket skabt, dømt og tvunget til læring. Altså kan vi ikke undgå at lære, uanset om vi lærer det, vi selv eller andre har tilsigtet. Der er en hel masse kompetencer, som er nødvendigt at tilegne sig, for at kunne fungere i samfundet, dagliglivet og i bestemte funktioner. Dette er ikke nødvendigvis noget, vi har lyst til at lære. Læring sker igennem mange forskellige processer, i og uden for skolen. (Illeris, 2015, s. 17–22) Hvis skoleforløbet er influeret af en stor udskiftning af lærer og vikarer, vil det give et utrygt læringsmiljø og fratage eleverne den gode oplevelse af læringen. En pointe hos Illeris er, at læring opstår i to aktive processer: Dels samspillet mellem individet og dets omgivelser, som individet skal være opmærksom på. Dels individets psykologiske bearbejdelse af disse indtryk, som påvirkes af individets tidligere erfaringer (Illeris, 2015, s. 41). Det kræver således et stor overskud af psykisk energi at være i en god læringsproces, for at opnå den opmærksomhed læring kræver. En måde at opnå dette på, kan være at motivere eleverne ved at lade dem beskæftige sig med noget, som de er passionerede omkring, og give dem muligheden for at inddrage andre i det. Det vil jeg vende tilbage til senere.

Specialet vil omhandle forholdet mellem oplevelse, læring og fandom. Jeg har her kort ridset op, hvad der ifølge Illeris kræves af den lærende. At skabe psykisk energi til en læringsproces (Illeris kalder denne energi drivkraft), må nødvendigvis kræve overskud. Hvis dette overskud ikke kan etableres i

klasselokalerne, så risikeres demotiverede elever, hvilket kan resultere i en negativ læring. Vi kan kalde det en dårlig oplevelse. Så hvad skal der til for at skabe en god oplevelse? Mange steder i oplevelsespsykologien argumenteres der for, at oplevelser er kropscementeret og at oplevelser, såvel som læring, viderebygger på i forvejen etablerede erfaringer. Særligt den amerikanske filosof John Dewey argumenterer for dette i hans hovedværk *Democracy and Education* (1916), såvel som Illeris selv gør det i bogen *Læring* (2015): "Læring er som andre psykiske processer noget, der udgår fra kroppen, og det, vi kalder det psykiske eller det mentale, er noget, der er kommet til med menneskets og dets forgængeres udvikling gennem millioner af år" (Illeris, 2015, s. 35). Christian Jantzen, Michael Vetner og Julie Bouchet argumenterer i bogen *Oplevelsesdesign* (2011) for, at den gode oplevelse indeholder et læringspotentiale. Dette vil jeg gå dybere ind i, i et senere kapitel, men for nu er det for at understrege, at læring og oplevelse unægteligt hører sammen. En anden vigtig spiller er Michael J. Apter, der i sin *Reversal theory: the dynamics of motivation, emotion, and personality* (1989) undersøger hvilke dynamikker der ligger i motivationen for noget. Motivation, eller drivkraft, er om noget vigtigt i en læringsproces. Så, hvordan kan lærerne skabe motivation, og dermed gode rammer, for læring? Der findes sikkert et hav af gode pædagogiske og didaktiske overvejelser om gode rammesætninger for læring, men jeg vil her fokusere på hvilke kompetencer, der læres i det kreative arbejde med fandom.

I deltagelsen af, og det kreative arbejde med, en fandom, opstår der ofte diskussioner der som regel omhandler emner, der kan være tabuiserede i samfundet uden for fandom. Dette kan være emner som heteronormativitet, køn, angst og så meget andet. Disse diskussioner må nødvendigvis have indflydelse på udviklingen af et menneske. Ligeledes er det emner som (gerne) tages op i folkeskolens fag som dansk, engelsk og samfundsfag. Jeg mener, at det skaber nogle kritisk og konstruktiv tænkende mennesker. Paul Booth undersøger i sin artikel "Fandom: Classroom of the Future" forholdet mellem fandom og pædagogik. Der findes ikke mange, som har koblet fandom sammen med læring. I de fleste teorier om fans og fandom handler det mestendels om fandom som kultur. Da det stadig er et forholdsvis uudforsket område, er det interessant for mig at undersøge. Paul Booth har i sin artikel "Fandom: The Classroom of the Future (2015)" udforsket, hvad fandom kan gøre som pædagogisk værktøj i et klasselokale. Primært fokuserer han på universitetsstuderende og, i modsætning til mig, argumenterer han for, at hele fankulturen skal finde vej ind i klasselokalerne. Booth argumenterer for, at de studerende vil blive dygtige, kritiske tænkere, såfremt de kommer i kontakt med fankulturen som helhed og bliver en del af den:

“First, I believe our educational system can benefit from more fandom enthusiasm, both from us as scholars and from our students, fans themselves. Second, as fan-scholars, we have a momentous opportunity and responsibility to learn from and to teach fannish ardor in the classroom, and to contribute to it as both fans and scholars. And third, new generations of fans will become future teachers, thinkers, and responsible media citizens.” (Booth, 2015, s. 1)

Jeg er enig i, at skolesystemet kan drage fordel af fanentusiasme, hvilket også er min mission med dette speciale at påvise. I modsætning til Booth, vil jeg dog argumentere for, at det kun er nogle karakteristikker ved fandom, som skal bruges i klasselokalerne, og at disse elementer af fandom i øvrigt kan bruges helt ned i folkeskolen.

2.1 Problemformulering

Set i lyset af udforskningen af sammenhængen mellem læring, oplevelse og fandom, lyder min problemformulering således:

Hvad er læringspotentialet i participatory design med særlig henblik på fanfiction?

3 Hvad fan' er den gode oplevelse?

For at besvare overskriftens uundgåelige spørgsmål er det nødvendigt at undersøge, hvordan en oplevelse defineres teoretisk, og hvordan oplevelse forholder sig til hhv. fandomkulturen og læring. Dette kapitel vil behandle, hvordan disse tre emner kan agere i samspillet med hinanden. For at forstå, hvordan disse tre hænger sammen, vil jeg begynde med oplevelsesbegrebet og slutte med fandomkulturen.

3.1.1 Oplevelse

Oplevelse består grundlæggende af en aktivering af sansebaserede erfaringer. Oplevelser er dog ikke et forsimplet årsags/virkningsforhold, men skyldes en vekselvirkning mellem kroppens og sindets motivation og tingenes beskaffenhed. Indlejret i oplevelsens strukturer er en æstetik, hvor æstetik i denne sammenhæng betragtes som et forhold mellem virkemidler og betragtningsmåde, da æstetik fokuserer opmærksomheden omkring sansningen (Jantzen, Vetner & Bouchet, 2011, s. 268). Det sansede objekt sættes derved uden for den almindelige hverdag, altså skabes der en anderledeshed, dvs. et afbræk i hverdagen. På denne måde åbner oplevelsen op for erkendelser, der er funderet i følelser, indlevelse, fantasi og forestillinger (Jantzen et al., 2011, s. 152–154).

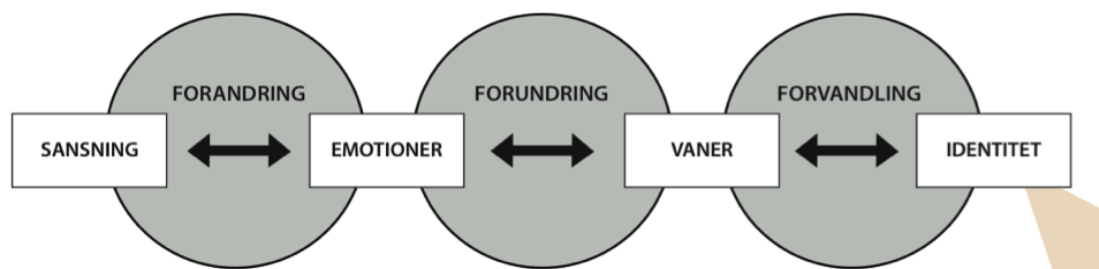
Kunsten at definere en oplevelse er komplekst, da der, som ovenstående beskriver, er mange erfaringer der spiller ind, når mennesket oplever. Derudover oplever vi meget forskelligt fra individ til individ, hvilket tilføjer kompleksiteten en yderligere dimension. Således bliver oplevelse ofte defineret som noget, der fremtræder i vores bevidsthed, men som vi ikke nødvendigvis er bevidste omkring (Jantzen, 2014, s. 9–11). På dansk bliver udtrykket oplevelse meget snævert, og derfor vil jeg vende mig mod ordets engelske oversættelse *experience*, idet det dækker over mange analoge begreber såsom at opleve, at opdage, at erfare, at øve og at gennemleve noget (Dewey, 1934; Schulze, 1992). Oplevelsesbegrebet er helt central for John Dewey og mennesket er ifølge ham i konstant interaktion med sin omverden og regulerer derfor sine aktiviteter ift. de reaktioner, som mennesket modtager. Derfor bliver verden ikke passivt forstået og opfattet, idet omgivelserne ligeledes konstant ændrer karakter. Grundlæggende er mennesket, ifølge Dewey, aktivt og handlende, og derfor drevet af at skabe sammenhæng og mening i deres erfaringer:

“A piece of work is finished in a way that is satisfactory; a problem receives its solution; a game is played through; a situation, whether that of eating a meal, playing a game of chess, carrying on a conversation, writing a book, or taking part in a political campaign, is so rounded out that its close is

a consummation and not a cessation. Such an experience is a whole and carries with it its own individualizing quality and self-sufficiency. It is an experience.” (Dewey, 1934, s. 35).

Heller ikke sociologen Gerhard Schulze kan i denne sammenhæng ignoreres. Han skelner mellem oplevelser og erfaringer. Når individet for første gang prøver noget, er det en erfaringskabende oplevelse. Selvom oplevelsen gentages, er det til stadighed en oplevelse, om end denne oplevelse formindskes, fordi den tidligere er erfaret. Denne reducering af oplevelsen sker gradvist, jo flere gange oplevelsen hænder. På denne vis bliver oplevelse til erfaring (Schulze, 1992, s. 43). Det er med tydelig inspiration fra bl.a. Dewey og Schulze, at danske professor Christian Jantzen, lektor Mikael Vetner og cand.mag. i Kommunikation Julie Bouchet har udviklet følgende definition af oplevelser: ”Oplevelser er ændringer i organismens tilstand og adfærd, som kan bryde med hidtidige forestillinger og opfattelser, hvilket kan føre til en udvidelse af selvforståelsen, en mere nuanceret indsigt og/eller et større erfaringsgrundlag, som i sidste ende kan (men ikke behøver) danne nye rutiner.” (Jantzen et al., 2011, s. 154)

Oplevelsesdesign som fag består af flere strukturer, bl.a. teknologiske, økonomiske og psykologiske strukturer. I forhold til specialets emne er det relevant, at jeg beskæftiger mig med den psykologiske struktur, som Jantzen et al. har udfoldet i sin teori om de tre F’er: Forandring, forundring og forvandling.



Figur 1 Oplevelsens struktur (Jantzen et al., 2011, s. 47)

Modellen viser oplevelsens (psykologiske) struktur, som Jantzen et al. formulerer den. Når individets fysiske sanser bliver stimuleret, overføres denne sansning til emotioner. Emotionerne kan både være positivt og negativt ladet. Derefter forandres individets fysiske forestillinger i oplevelsesprocessen. Oplevelsen forundrer, idet sansningerne og emotionerne vi erfarer, udfordrer de forestillinger og forventninger, som individet havde på forhånd. På denne måde dannes nye vaner, og individet forvandles til at få en dybere forståelse, andre omgangsformer, nye forventninger, et klarere selv billede eller et mere nuanceret verdenssyn. Dette kan i sidste ende føre til, at nye erfaringer bliver

fast indlejret i individets identitet, og således sker en forvandling (Jantzen et al., 2011, s. 42). Oplevelsen udfordrer altså individets livsverden, idet bruddet med hverdagen sker i processen med forandring, forundring og forvandling. Fælles træk for alle oplevelsesteorierne er, at der sker et brud, når individet oplever noget, vedkommende ikke har oplevet før. Da mennesker grundlæggende vil skabe mening i deres erfaringer, genererer det lysten til at fortælle andre mennesker om deres oplevelse. Oplevelsesdimensionen formindskes hermed, og lysten til at dele og viderefortælle bliver derfor mindre og lagres på denne måde som erfaring, jo mere erfaringen bliver delt med andre.

Heri opstår et læringspotentiale i kraft af den dybere forståelse, som individet opnår. En forudsætning for denne forvandling er individets motivation til at opleve.

3.2 Læring

Oplevelser har et forvandlende potentiale indlejret i sig, og det potentiale kan kaldes et læringspotentiale (Jantzen et al., 2011). Dette betyder, at hvis oplevelsen har haft en betydelig effekt på det oplevende individ, har dette individ med stor sandsynlighed lært noget nyt. Knud Illeris definerer læring bredt som: "[...] enhver proces, der hos levende organismer fører til varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring" (Illeris, 2015, s. 20). I denne definition ligger ligeledes oplevelsesteoriens forvandlende aspekt, idet det defineres som enhver proces, der hos levende organismer fører til varig kapacitetsændring. Illeris læner sig op af Dewey, da han mener at mennesket er skabt, dømt og tvunget til læring. Individet kan ikke undgå at lære, uanset om vedkommende lærer det, vedkommende selv eller andre har tilsigtet. Ikke at Dewey siger, at mennesket er dømt og tvunget til læring, men fordi mennesket konstant interagerer med hinanden for at søge mening. I forhold til læring i uddannelsesinstitutioner er der derudover i det eksisterende samfund undervisningspligt for alle, hvor der er en hel masse som mennesket nødvendigt må tilegne sig, for at kunne fungere i samfundet, dagliglivet og i bestemte funktioner. Dette er ikke nødvendigvis noget, vi selv har lyst til at lære. Læring kan omfatte mange og meget forskellige processer, idet vi lærer i og uden for skolen. Eksempelvis har børn allerede et læresæt om de sociale relationer, de indgår i, inden de starter i skolen. Foruden den tvungne læring, lærer børn ligeledes uden for skolen gennem leg og aktiviteter. Illeris indfører yderligere et begreb: Negativ læring. I folkeskoleregi kan det eksempelvis udfolde sig i en situation, hvor en elev har problemer med matematik, men ikke får de rigtige hjælpemidler til at overkomme problemerne. Som konsekvens

heraf kommer eleven ud af skolen med en forestilling om at være dårlig til matematik. Dette kan selvfølgelig gøre sig gældende for alle fag, og kan resultere i dårlig selvtillid hos eleven (Illeris, 2015, s. 17–22). Ifølge Illeris er der fire forskellige hovedbetydninger inden for læring, som indgår i hans definition af læring og som ligeledes indgår i dagligdagssproget:

1) Til at begynde med betegner læring det, der er lært eller den ændring, der har fundet sted. Det vil sige, at ordet læring henviser til ”resultaterne af de læreprocesser, der finder sted hos den enkelte” (Illeris, 2015, s. 20)

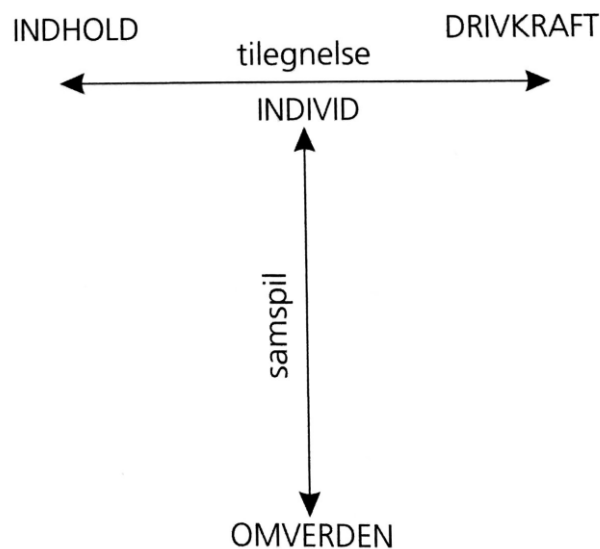
2) Derudover henviser ordet til de psykiske processer. Det er de processer, der finder sted i individet og som kan medføre resultater og ændringer hos den enkelte. Det henviser altså til resultaterne af de læreprocesser, som det enkelte individ gennemgår. Der er her tale om den type processer, som læringspsykologien ofte handler om.

3) Dernæst er der tale om, at både ordet læring og læreprocesser ”henviser til de samspilsprocesser mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser.” (Illeris, 2015, s. 20). Disse samspilsprocesser er direkte eller indirekte forudsætninger for de indre læreprocesser. Dette henviser til de læreprocesser punkt 2 refererer til, hvilket igen refererer til den form for læring som 1. betydning omhandler.

4) Bare fordi der bliver undervist, betyder det ikke at eleverne lærer noget af den såkaldte undervisning. Dette skyldes, at ordet læring såvel som ordet læreprocesser oftest er sammenfaldende med ordet undervisning – både i dagligsproget og i officielle og faglige sammenhænge.

Ifølge Illeris kan de tre første have deres berettigelse, mens punkt fire er uhensigtsmæssigt. De tre første betydninger lader sig ikke adskille i praksis, kun analytisk. Her vil jeg vende tilbage til afsnittes indledende definition af ordet læring, dog i udvidet form: *”Jeg vil derfor som udgangspunkt definere læring bredt som enhver proces, der hos levende organismer fører til varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring”* (Illeris, 2015, s. 20). Læring indebærer dermed en ændring. Indtil denne ændring overtages af en ny læring, eller bliver glemt, er der tale om en grad af varig læring. Skulle den gamle læring glemmes, sker det i kraft af, at organismen ikke længere har brug af den. Både Michael J. Apter og Jantzen argumenterer for, at læring er noget, der er cementeret i en kropslig forandring (Apter, 2007; Jantzen et al., 2011). På denne vis bliver læring til en kropsfænomenologisk proces. Ligeledes har Illeris en kropsfænomenologisk tilgang til en kropslig cementering af læring. Illeris argumenterer imod at se læring som et psykologisk fænomen,

idet kroppen i traditionel læringspsykologi opfattes som et tomt hylster og ikke medtænkes i selve læringsprocessen. Det forholder sig således, at læring, som så mange andre psykologiske processer, er noget der: ”Udgår fra kroppen, og det, vi kalder det psykiske eller det mentale, er noget, der er kommet til menneskets og dets forgængeres udvikling gennem millioner af år” (Illeris, 2015, s. 23–40). Dette knytter sig til den erfaringsbaserede læring, som Dewey, Jantzen, Schulze og Apter fremviser. Illeris argumenterer for, at læring kun sker, når to bestemte processer aktiveres samtidig. Disse to processer vil oftest foregå samtidigt og vil som sådan ikke opfattes som to forskellige processer. Dette skyldes netop, at processerne sker samtidigt, selvom de i nogle tilfælde kan ske tidsmæssigt forskudt. I den ene proces er ”rettethed” kodeordet. Processen er her et: ”samspil mellem individet og dets omgivelser, som finder sted i hele vores vågne tid, og som vi kan være mere eller mindre opmærksomme på” (Illeris, 2015, s. 41). På denne måde bliver ”rettetheden” en vigtig faktor for læringens betydning. Den anden proces omhandler tilegnelse. Det er den individuelle psykologiske tilegnelse og bearbejdelse, som ”sker af de impulser og påvirkninger, som samspillet indebærer” (Illeris, 2015, s. 41). Det vil sige, at nye inputs blandes med gamle erfaringer eller tidligere læring og tilsammen skaber en ny, individuel læring.



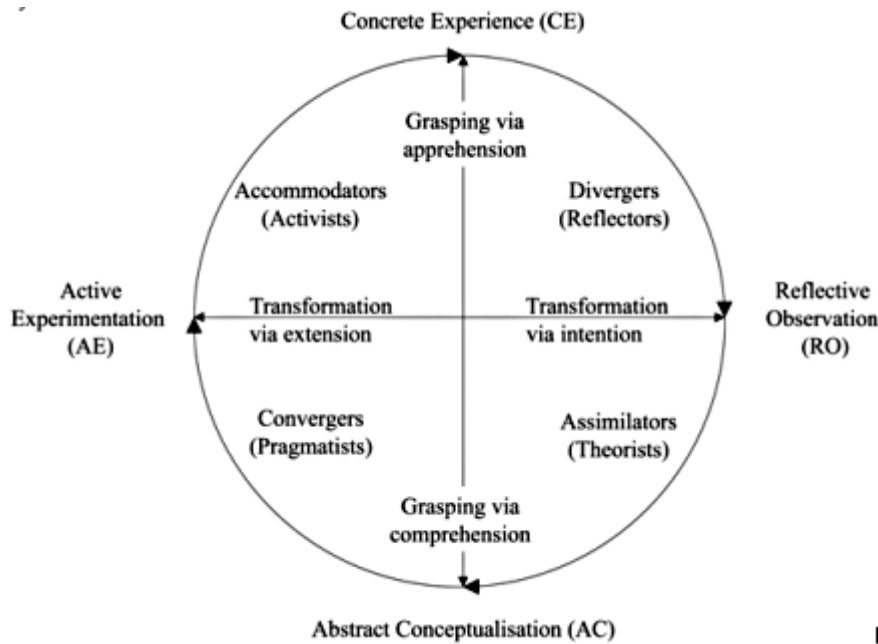
Figur 2 Læringens fundamentale processer (Illeris, 2015, s. 42)

Modellen over læringens fundamentale processer viser tilegnelsesprocessens forhold mellem det der læres (indhold) og den psykiske energi, der skal til for at gennemføre en læringsproces (drivkraft). Derudover viser modellen, hvordan samspilsprocessen mellem individ og omverden har indflydelse

på tilegnelsesprocessen. Fundamentalt viser modellen, hvordan al læring involverer de tre dimensioner indhold, drivkraft og samspil. Disse tre dimensioner er grundlæggende for, at en forståelse eller analyse af en læringssituation eller et læringsforløb, kan være tilfredsstillende (Illeris, 2015, s. 44). Dette lægger tæt op af Apters model over hans Reversal Theory fra 1989, der beskæftiger sig med de emotionelle tilstande, som individer befinder sig i i hverdagen. Dette vil jeg vende tilbage til senere i kapitlet.

Det er vigtigt at uddybe, hvad de tre læringsdimensioner indebærer, da det er grundlæggende for den måde jeg bruger læringsbegrebet i forhold til fandom. Indholdsdimensionen omhandler viden, færdigheder, holdninger og vaner. Det er alt sammen ting, der hjælper os til at forstå vores omgivelser og mestre livet i vores omgivelser – det ”styrker [...] vores funktionalitet” (Illeris, 2015, s. 49). Drivkraft handler om motivation, følelser og vilje. Det er således de ord, der ligger til grund for betydningen af den psykiske energi. Særligt denne dimension har en kropsfænomenologisk indlejring, da det handler om, at individet skal være i balance kropsligt, såvel som mentalt, for at give individet de bedste vilkår for læring. Samspilsdimensionen handler om vores interaktion med andre i handling og kommunikation. Her udvikler vi vores samspilsevner for at blive integreret socialt og samfundsmæssigt (Illeris, 2015, s. 49).

En anden teoretiker, der har forsøgt at lave en model over den læringsproces, som et individ gennemgår, er David A. Kolb. I bogen *Experimental Learning: Experience as The Source of Learning and Development* (1984) udfolder Kolb sin læringsteori. Det Kolb kalder experimental learning er en proces, som individet gennemgår, når denne lærer gennem erfaring. I Kolbs læringscirkel bliver læring gennem erfaring til læring gennem refleksion, da refleksionen bygger på erfaringen; læring bliver en art erfaringslæring. Det er her, at Kolbs læringscirkel har sin relevans. Kolbs teori om experimental learning bygger på forskellige traditioner af experimental learning, hvor Dewey, Kurt Lewin og Piaget har bidraget til. Alle har de det tilfælles, at de beskriver læring som en proces, hvor nye input løbende bliver modificeret af erfaring. Dette bygger Kolb videre på, hvor særligt Piagets begreber assimilation og akkommodation indgår (Kolb, 1984, s. 1–60).



Figur 3 Kolbs læringscirkel ("Learning Styles-The work of David Kolb", 2008)

Læringscirklen afspejler den proces, som det lærende individ kommer igennem i et læringsforløb. Modellen består af en læringscirkel af fire stadier, hvor der differentieres mellem fire læringsstile. De fire stadier er: Concrete experience, Reflective observation, Abstract Conceptualisation og Active Experimentation, som igen fører videre til concrete experience. Den lærende kommer således igennem en firetrins cyklus, hvori konkrete eller umiddelbare erfaringer skaber grundlag for observationer og refleksioner. I refleksionsprocessen relateres disse refleksioner og observationer til relevante og abstrakte koncepter. Disse koncepter afprøves aktivt i læringscirkelens fjerde stadie, hvilket skaber grundlag for nye oplevelser og læring. Hvilket igen afføder nye erfaringer og sådan fortsættes processen. Modellen viser altså, hvordan læring omsætter konkrete erfaringers følelser, impulser og lyst til meningsfuld handlen (Kolb, 1984, s. 1–60).

Kolbs læringscirkel indeholder ligeledes to dimensioner; transformation og grasping, altså en omdannelse og en art begribelse. Herved bliver det der begribes, eller erfares, indlejret som elementer i den psykiske struktur i læringen. Heri ligger en klar parallel mellem Kolbs læringsteori og Illeris' læringsteori, da Illeris' forståelse af læringens to delprocesser lægger sig op af Kolbs skelnen mellem omdannelse og begribelse. Der, hvor vandende skilles, er at både begreberne omdannelse og begribelse er interne fænomener, hvor omdannelsesdimensionen minder meget om det Illeris kalder den indre psykiske tilegnelsesproces (jf. Figur 1, s. 11). Illeris' læringsmæssige teoriudvikling er

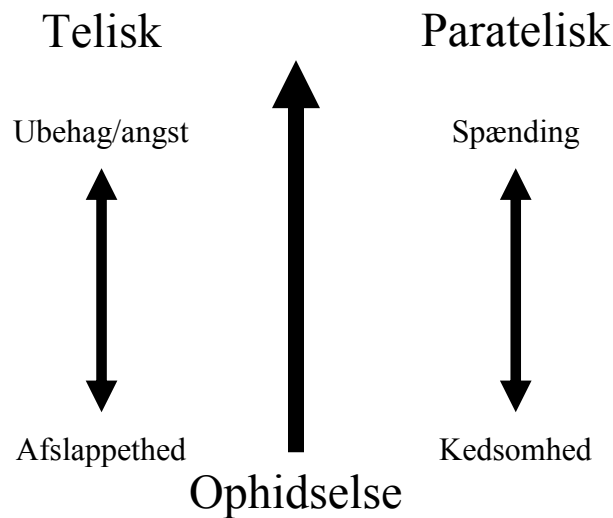
ligeledes en ydre tilegnelsesproces, altså det Illeris kalder samspilsprocessen. Dette betyder, at Kolbs læringsteori udelukkende er et internt anliggende, hvor Illeris' læringsteori er en vekselvirkning mellem ydre og indre tilegnelsesprocesser.

I specialet vil Illeris' læringsforståelse være grundlæggende for den måde jeg tænker læring, da jeg er enig i, at læringsprocessen er et ydre såvel som indre anliggende. Dog vil Kolbs læringscirkel ligeledes være gennemgående i specialet, men udelukkende være til brug for at vurdere og reflektere over egen indsats, da jeg ellers mener, at selve læringscirklen er et godt redskab til at reflektere over egen proces. I den sammenhæng vil jeg ikke tage højde for ydre og interne læringsforhold. Dette vil jeg vende tilbage til i afsnittet om arbejdsmetode.

3.2.1 Motivation

Som Illeris påpeger, opnås de bedste forudsætninger for læring når samspillet mellem den psykiske energi og kroppen er i balance. Hverken Piaget eller Illeris taler om motivationen for at lære, kun hvilke ydre og indre påvirkninger der skal til for at opnå den bedste læring. Derfor finder jeg det nødvendigt at supplere deres læringsteorier med Apters reversal theory, da denne teori udforsker individets emotioner i forbindelse med en aktivitet og blandt andet beskriver, om aktiviteten udføres primært for at nå til et mål, eller fordi aktiviteten i sig selv er nydelsesfuld.

Reversal theory er en teori om to motivationstilstande, den teliske og parateliske tilstand. I den teliske tilstand er målet primært, og aktiviteten, der fører frem til målet, sekundært. I den parateliske tilstand er det aktiviteten i sig selv, der er det primære, hvor målet i sig selv bliver sekundært. Groft stillet op, er der tale om to motivationstilstande – tilstande der på hver deres måde fortolkes i deres egen ret, men med det samme motiverende indhold. Pointen i Apters reversal theory er, at individet altid kan skifte mellem disse to tilstande når vedkommende er engageret i en aktivitet. Ligeledes gør Apter brug af begrebet Arousal, ophidselse (min oversættelse). Ophidselsen kan være af negativ såvel som positiv karakter. (Apter, 2007, s. 38).



Figur 4 Egen model over emotionerne i den teliske og parateliske tilstand.

Modellen viser, hvordan graden af ophidselse opleves forskelligt i telisk og paratelisk tilstand. Disse to tilstande kan for eksempel ses hos en elev, der skal skrive en dansk stil. Hvis eleven er glad for dansk, synes emnet for stilen er spændende og nyder skriveprocessen, vil eleven være i den parateliske tilstand. Hvis eleven hader at skrive stil, og kun skriver den af pligt, vil skrivningen fortrinsvis foregå i telisk tilstand, da der vil være et konkret mål med at aflevere – nemlig at få det overstået. Er eleven tilmed kommet for sent i gang, vil tidspresset medføre høj ophidselse, som vil opleves som ubehag og stress.

”When we experience our own motivation, an important part of this experience is the amount of arousal that we feel. [...] We also normally experience some particular goal that we have in mind, together with one or more possible ways of reaching it. In other words, the content of the experience of motivation includes – not only an intensity component -arousal- but also a directional component consisting of means and ends. (Apter, 2007, s. 34)

I citatet viser Apter, hvordan de forskellige former for ophidselse fungerer motiverende for individet. I undervisningssammenhæng kan disse overvejelser bruges didaktisk i tilrettelægnings af undervisningen. For den optimale, motivationsbaserede undervisning vil det være en fordel hvis undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fortrinsvis er i den teliske tilstand – så læringsprocessen opleves som det vigtigste og målet som sekundært.

“The natural rewards of the telic and paratelic states, then, derive from different sources. In the telic state, pleasure comes primarily from the feeling of movement towards the goal, of progress and improvement, as well as from the attainment of the goal itself.” (Apter, 2007, s. 38)

Man kan altså godt få nydelse af aktiviteten i telisk tilstand, hvis man oplever, at man gør fremskridt eller når frem til målet – noget der nok er nemmere, hvis man skal male et cykelskur, end hvis målet er mere abstrakt som at lære dansk eller engelsk.

I den teliske tilstand, findes glæden eller nydelsen i aktiviteten selv: ”If the activity is mental, there is the pleasure to be derived from playing with ideas, from imagining different possibilities, and from looking at things in new ways.” (Apter, 2007, s. 38)

Apter associerer desuden den teliske tilstand med en følelse af betydningsfuldhed – at aktiviteten har konsekvenser udover selve aktiviteten – og alvorlighed. Modsat i den paratelicke tilstand føles aktiviteten legende og ikke-alvorlig. (Apter, 2007, s. 49)

Jeg vil argumentere for brugen af Apters teori, da motivation og passion er det, der driver fans til at beskæftige sig kreativt med deres fandoms, modsat folkeskolen (i den karikerede og stereotype version), hvor nogle elever kun deltager af pligt og måske for at opnå gode karakterer.

Der er en tydelig parallel mellem Illeris’ tilegnelsesproces, med særligt henblik på begrebet drivkraft, og Apters to motivationstilstande. Motivation er det gennemgående begreb i oplevelseteorien, læringsteorien og fans’ aktive deltagelse i deres fandoms. Apters reversal theory viser, hvor grundlæggende individets emotioner er for motivationen, og motivationen bliver ligeledes vigtig for læringen.

3.3 Fandom

I mit speciale skelner jeg i definition af ordet fandom mellem deltagende og ikke-deltagende fans. Jeg vil ikke beskæftige mig med den ikke-deltagende fan. I specialet ligger jeg mig op af Booth og Henry Jenkins’ definition af fandom som participatory culture, altså en deltagende kultur.

Participatory culture er en kultur, som kendetegnes af nogen relative lave barrierer for kunstnerisk udfoldelse og socialt engagement. Der er stærk kultur for at støtte den kreative udfoldelse, og dele denne udfoldelse med andre. Derudover eksisterer der en art uformelt mentorskab, hvor de erfarne fans deler deres viden med novicerne. Der er ligeledes medlemmer som mener, at deres bidrag har betydning og der eksisterer medlemmer der føler en grad af social forbindelse med hinanden.

(Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robison, 2009, s. 5–6). Participatory culture flytter fokus fra det individuelle til fællesskabet. I stedet for at man læser en tekst ”kun” for sig selv, bliver læsningen et fælles anlæggende, hvor man deler sine oplevelser, kommentarer og ideer.

En del af deltagelsen i fandom-kulturen består af kreativ udfoldelse, hvor fanfiction, fanvideoer og fanart (jf. begrebsafklaring, s. 5) er de mest prominente. Helt specifikt vil jeg beskæftige mig med fanfiction og fanvideoer.

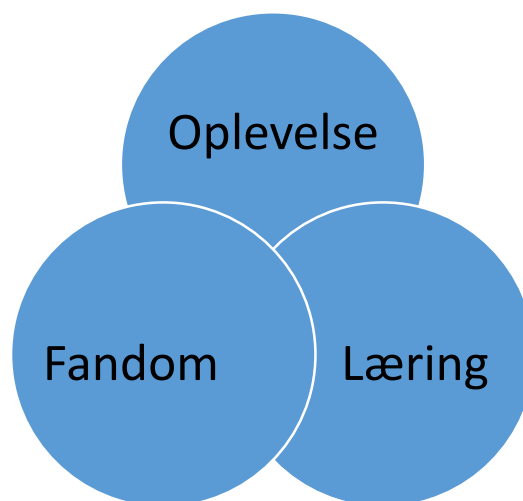
Fanfiction er en genre indenfor fandom, hvor fans skriver videre på et allerede eksisterende koncept. Der er nogle specifikke stilistiske krav til genren, hvoraf den vigtigste er, at de karakterer der bliver skrevet om, aldrig må være ”out of character” fra det eksisterende koncept, dvs. at de skal beholde deres oprindelige karaktertræk. Derudover eksisterer der et tagging-system (jf. begrebsafklaring s. 5) som dels fungerer som en reklame for fanfiction-historien og dels som emne-indholdsfortegnelse – altså kan tags fungere både som lokkemad og som advarsel. Dette skyldes, at der til tider er nogle voldsomme emner, der bliver taget op og diskuteret, eller historierne kan have et eksplicit seksuelt indhold. Lysten til at skrive fanfiction kan have mange årsager, men grundlæggende handler det om, at fans gerne vil have mere af det samme, ønsker at udfolde en bestemt pairing (jf. begrebsafklaring, s. 5), eller synes en historie er blevet afsluttet på en forkert måde. 90% af dem, der skriver fanfiction er kvinder. Aldersgruppen er tilsvarende meget bred. Cirka 50% af dem skriver pornografisk fanfiction (Jenkins, 2006, s. 1–6). Det er nævneværdigt fordi det udgør en stor del af genren, men det er ikke noget, jeg vil beskæftige mig yderligere med, da mit mål er at undersøge det læringspotentiale der ligger i at beskæftige sig kreativt med fandom.

Den anden kreative genre, jeg beskæftiger mig med, er fanvideoer. Fanvideoer er videoer, hvor et stykke musik danner en narrativ ramme for fortællingen. Ligeledes er musikken medvirkende til at strukturere fortællingen omkring musikken, da musikken fungerer som guide for to ting: Først og fremmest bruges rytmen i musikken til at guide sine klip med. Desuden har lyrikken ofte et formål, da teksten bruges til at krydsreferere med billederne. Det kan til være direkte, en art parallelisering mellem lyrik og billeder, men det kan ligeledes være krydsende eller modsætninger.

3.3.1 Oplevelse, Fandom og Læring.

Som tidligere nævnt, så er fællestrækket for alle oplevelsesteoriene, at der sker et brud med de ’gamle’ erfaringer, når individet oplever noget nyt. Dette brud er ligeledes noget, der står centralt i læringsteoriene, da læring er en proces, hvor der hos individet sker en varig kapacitetsændring.

Ligeledes er det centralt i Illeris' læringsteori, at kroppen og psyken skal være i balance med hinanden for at frembringe de bedste forhold for læring. Læring og oplevelse bliver således kropslige fænomener. I særdeleshed argumenterer Apter og Jantzen for, at læring er noget der er cementeret i en kropslig forandring. I Illeris' begreb drivkraft har ligeledes en kropsfænomenologisk dimension, da den handler om motivation, følelser og vilje. Hvilket er det der driver værket hos fans. Her er Illeris' begreb om samspil heller ikke uvæsentligt, da en stor del af det at være aktiv fan ligeledes handler om at interageres med andre fans i handling og kommunikation. Drivkraft og samspil er de to processer der ligger til grund for Illeris' model (jf. afsnit 3.2, s. 12). Dette viser at fans har de optimale vilkår for læring, netop fordi de er passionerede omkring deres fandoms og denne passion fører videre til en konkret læring, da fans både udvikler deres samspilsevner for at blive integreret socialt og samfundsmæssigt, samtidig med at de har en indre motivation for at gøre det. Dvs. at motivationen ligger i den psykiske energi, der bruges ved at indgå i fanrelationer. Passionen er stor og energifyldt, hvilket giver incitament til at kaste sig ud i relationer til andres fans. Eksempelvis ved at vise sine fankreationer eller kaster sig ud i diskussioner om div. verdensproblematikker. Hvilket nødvendigvis må have den positive konsekvens, at fans udvikler og løbende forbedrer visse kompetencer, da de er drevet af at deres passion til at gøre det bedste de kan. For at vise interaktionen mellem de tre dimensioner oplevelse, læring og fandom, har jeg lavet denne model:



Figur 5 De tre dimensioner: Oplevelse, fandom og læring

Modellen viser samspillet mellem de tre dimensioner og hvordan de interagerer med hinanden. Den vil være grundlæggende for specialets præmis og det læringsforløb, som skal designes, og som gerne skulle ramme fællesmængden midt i figuren.

3.4 FANtastiske kompetencer

Som nævnt i indledninger, er Booth credo, at fans lærer at tænke kritisk: “Creative thinking. Collaboration. Aesthetic appreciation. Sound familiar? These are fan-based modes of critical thinking” (Booth, 2015, s. 10).

“Critical fans demonstrate listening skills by interacting with other fans in thoughtful ways. Critical fans encourage discussion through individual contribution and empathetic conversation. Critical fans encourage civil discourse, even if it’s a disagreement. [...] Rather, it’s about how individuals comment to and react to each other in productive and respectful ways. [...] We need to use more critical fandom in our classes to demonstrate it [...]” (Booth, 2015, s. 3)

Dette er i min optik rigtigt, men Booth tager ikke højde for alle de kompetencer som er nødvendige for, at enderesultatet er kritiske tænkere. Altså, hvilke processer er fans igennem, for at opnå evne til at reflektere og tænke kritisk. Det gør de efter min bedste overbevisning via det kreative, passionsdrevne arbejde med fandom. Specifikt vil jeg undersøge, om fans opnår nogle konkrete kompetencer i deres brug af fandom og fankreativitet. Disse kompetencer består af analytiske færdigheder, bedre researchevner og bedre formidlingsegenskaber.

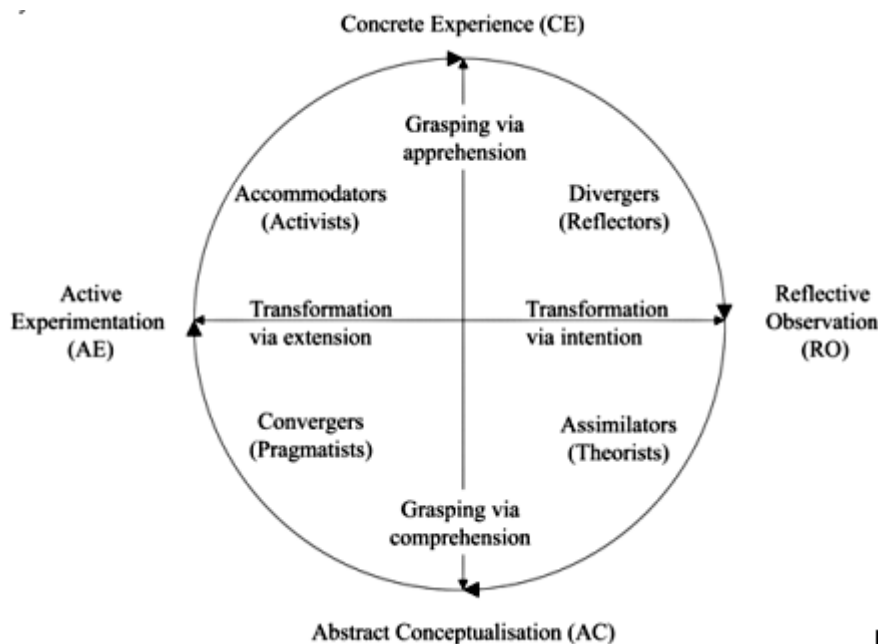
Medieret gennem kreativ fanaktivitet opstiller fans diskussioner, hvor bl.a. kønsrepræsentation i populærkultur, sammenligninger og kontraster af elementer af deres tv-serier, bøger, film osv. og en masse andet, bliver diskuteret (Booth, 2015, s. 3; Jenkins, 2006, s. 1–6). Dvs. at fans bruger fandom til at engagere sig i en variation af verdensproblematikker, hvilket er det jeg gerne vil føre ned i folkeskolens klasselokale. For at undersøge om mine antagelser om kompetenceudvikling er rigtige, vil jeg interviewe fanfictionforfattere, hvilket jeg vender tilbage til.

4 Metodologi og metode

Da min specialeproces har været en vekselvirkning mellem at sidde hjemme og studere og være ude i felten og foretage interviews og workshop, har det i høj grad handlet om udsøgning og indlæring af stof. Jeg nævnte at teorien om fandom som pædagogisk praksis eksistens er forsvindende lille (jf. afsnit 2, s. 8), derfor finder jeg det nødvendigt at undersøge dette nærmere med interview af fanfictionforfattere. Men først skal det metodiske på plads...

4.1 Arbejdsmetode

Videnskabsteorien i specialet er en hermeneutisk og fænomenologisk proces. Jeg har valgt denne tilgang, da mit speciale handler om at tilgå fænomenet læring i en ny sammenhæng. Da både oplevelsesteorien og læringsteorien bygger på at lære igennem erfaring, er det her nødvendigt med en hermeneutisk tilgang. For at vise min videnskabsteoretiske tilgang vil den overordnede metodologi være baseret på David A. Kolbs teori "Experimental Learning: Experience as The Source of Learning and Development (1984)", som tidligere nævnt i afsnit 3.2, s. 15.



Figur 6 Kolbs læringscirkel ("Learning Styles-The work of David Kolb", 2008)

Helt basalt kan Kolbs læringscirkel bruges til at vise, hvordan forskeren opstiller et forsøg, iagttager og erfarer, hvad der sker og derefter får en konkret oplevelse/læring/erfaring, hvilket akkurat er den

proces som mit speciale gerne skulle afspejle. Denne cyklus er noget der hele tiden vil gentage sig og som sådan får forskeren ny viden denne kan arbejde videre med, udforske og afprøve og så fremdeles. At gennemgå denne læringscyklus kræver en vis eftertænkksomhed, hvor forskeren kan begynde at reflektere over egne resultater. Dette kan bruges på flere metaplaner, da resultater kan henvise til konkret empiri, men ligeledes over egne læringsresultater. Forskeren finder ud af, hvad der sker og hvorfor dette sker og som sådan dannes en forståelse af feltet. Derfra kan forskeren forsøge at skabe en teori, eller forståelse, på baggrund af de erfaringer refleksionen danner. Dvs. at læring bliver en erfaringsbaseret proces, som bliver en art ”om-læring”, ud fra en helhedspræget tilgang til verden. Derfor er det vigtigt i specialeprocessen hele tiden at tilrettelægge min undersøgelse og behandling af empiri, så det for så vidt muligt kan behandles teoretisk såvel som praktisk, eksempelvis i forbindelse med analysen og behandlingen af den empiri som de interview og workshoppen kaster af sig. Hvilket er essentielt i et problemorienteret projekt.

4.2 Dataindsamlingsmetode

Skåret ind til benet er antropologi en videnskab om mennesket. Fordi antropologien undersøger mennesket, undersøger den således de kulturelle og sociale fællesskaber mennesket indgår i. Kernen i den antropologiske metode er etnografisk feltarbejde. Metoden er vigtig for min undersøgelse af læringspotentialer i fandom, da den indbefatter en undersøgelse af to kulturer: fankulturen, som beskrevet i kap. 3.3 og den kultur der kan opstå, når der blandes komponenter fra fandom med undervisningen i folkeskolens udskoling. Dette vil hhv. udmønte sig i en række interviews af fanfiction-forfattere og en workshop med en gruppe lærere og lærerstuderende. Etnografien tilbyder nogle konkrete kvalitative redskaber til, hvordan dette kan gøres metodisk korrekt. Hertil anvendes Steinar Kvale og Svend Brinkmanns bog ”Interview (2015)” og Bente Halkiers ”Fokusgrupper (2008)”.

4.2.1 Antropologi og etnografi: Feltarbejde

Antropologi er en almen videnskab ”om menneskers liv i forskellige sociale fællesskaber, der alle har det til fælles, at de uanset målestok og geografisk placering gør visse handlinger og begivenheder selvfølgelige og forventelige, mens de hæmmer eller udelukker andre. Antropologien studerer denne ’fastlæggelse’ af socialitet og historie gennem konkrete analyser af sociale fællesskaber” (Hastrup, 2012, s. 7). Dette er vigtigt, da den antropologiske metode kan underbygge en forståelse af, hvorledes

principper fra det kreative arbejde med fandom kan understøtte læring i forskellige sociale fællesskaber, såsom folkeskolen.

Kernen i den antropologiske metoder er således etnografisk feltarbejde, hvor feltarbejdet bliver en metode til at opnå viden om sociale fællesskaber og relationen mellem forestillinger, institutioner, kendsgerninger, erfaringer og fortællinger. Dette er nødvendigt for at forstå sammenhængskraften i ethvert samfund eller kultur. Feltarbejdet er således en kvalitativ undersøgelsesstrategi som opstår i en mellemmenneskelig sammenhæng med det formål at opnå viden om ”hvordan selvfølgeligheder opstår, vedligeholdes eller ændres inden for rammerne af konkrete sociale fællesskaber”, dermed en metode til at identificere interne forhold i menneskers livsverden. (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 33; Hastrup, 2015, s. 55). For at opnå mest muligt indsigt, er det vigtigt at identificere felten, eller som Hastrup kalder ”genstandsfelten” (Hastrup, 2015, s. 56–59). Felten kan forstås i to sammenhænge, nemlig ”*felten* som det konkrete sted i verden, hvor feltarbejdet udføres, og *feltet*, som refererer til et analytiske bestemte genstandsfelt” (Hastrup, 2015, s. 57). Denne skelnen tager jeg til mig, da mit undersøgelsesfelt ikke befinder sig et konkret sted i felten, men derimod er et felt der opstår i sammenspillet mellem begreberne oplevelse, læring og fandom. På denne vis, bliver mit felt et teoretisk felt og ikke et konkret felt, som hvis jeg skulle ud og undersøge cowboykulturer i det vilde vesten.

4.2.1.1 Identifikation af felten

Det overordnede, teoretiske opståede felt imellem begreberne oplevelse, læring og fandom, er udspecificeret i foregående kapitel om oplevelse, fandom og læring. For at undersøge den konkrete del af felten, undersøger jeg forholdet i to kulturer: 1) fanfiction-forfatternes forhold til den kreative proces med at skrive fanfiction, deres forhold til andre forfattere og deres egen udvikling som forfattere. Formålet med dette er at få forfatterne til at tale om den læringsproces de var igennem, og stadig er, da de blev engageret i en fandom. Dette gøres via interviews. 2) Brugen af fanbaseret kreativitet og passion i folkeskolen. Formålet med dette, er finde ud af, om undervisningen kan forberedes, ved at gøre eleverne mere interesserede og deltagende i undervisningen, ved at lade undervisningen involvere nogle emner som de hver især er entusiastiske omkring. Kort sagt: at gøre læringen til en god oplevelse.

I empiriindsamlingen vil jeg benytte lærerne som eksperter. Ift. fankulturen har jeg ved tidligere lejlighed selv engageret mig i fankulturen, men som observant, ikke aktivt deltagende. Det er dog ikke noget, som jeg vil gå videre ind i her. Jeg nævner det, da dette engagement har givet mig en

forforståelse af fankulturen og denne forforståelse bruger jeg hhv. min interviewguide til fanfiction-forfatteren og til at udrede fandom i afsnittet om oplevelse, fandom og læring. Dette vil jeg vende tilbage til i afsnittet om dataindsamling.

Jeg er ikke ude og observere en læringssituation mellem lærer og elever, ej heller er jeg ude og observere, hvordan fanfiction-forfatterne opfører sig konkret i deres fandom. Så jeg befinder mig ikke i den konkrete verden, hvor jeg udfører et konkret feltarbejde. Jeg vælger i stedet at spørge ind til deres arbejde i den specifikke kultur, og forsøger at få italesat nogle specifikke mønstre, forhold, selvfølgeligheder, livsverden, situationer osv.

5 Interview af fanfictionforfattere

Som tidligere nævnt, eksisterer der ikke meget litteratur og teori om fans, fandom og læring. Pga. dette finder jeg det derfor nødvendigt at foretage interview med fanfictionforfattere. Interviewene har til formål at undersøge helt konkret, hvordan fanfictionforfatternes læringsprocesser har været, og stadig er, da de begyndte at engagere sig kreativt og socialt i en fandom.

Interviewguiden vil være designet på baggrund af Figur 5 (jf. afsnit 3.3.1, s. 21), og har overordnet til formål at få indsigt i fanfictionforfatternes livsverden og dermed læringsproces. Derfor er interviewguide designet med spørgsmål inddelt i fire hovedkategorier: 1. Deres indledende proces i fandom. 2. Deres proces som forfatter. 3. Deres kendskab til fanvideoer. 4. De kompetencer, de har udviklet. Derudover lægges der vægt på ordet 'guide', da jeg som tidligere nævnt, gerne vil have et semistruktureret interview. Derfor tjener interviewguiden mestendels til at holde den røde tråd i interviewet.

5.1 Empirimetode: Interview

Formålet med at bruge interview i min undersøgelse er at få et indblik i deres holdninger til fandom, da de erfaringer de har med at beskæftige sig kreativt med fandom, kan bidrage positivt indenfor en ny læringstænkning.

Da jeg er fænomenologiske orienteret, er det vigtigt, at mine informanter for så vidt muligt kommer så præcise beskrivelser af deres holdninger til fandom som muligt. Jeg vil undersøge, hvordan visse læringsmæssige fænomener opleves fra deres eget perspektiv. Det er vigtigt at pointere, at jeg kan være tilbøjelig til som interviewer at stille spørgsmål der passer til min egen livsverden. Dette kan dreje interviewet i en bestemt retning, hvis jeg ikke er opmærksom på dette i designet af min interviewguide. Dette betyder, at interviewet ikke er en neutral praksis. Ifølge Svend Brinkmann og Lene Tanggaard, kan intervieweren ikke opnå upåvirkede svar fra informanten, da interview er en aktiv interaktion mellem to eller flere personer. Dette fører til "socialt forhandlende, kontekstuel baserede svar" (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 30), dvs. at med bestemte spørgsmål medkonstrueres bestemte svar.

Steinar Kvale og Brinkmann (2015) opstiller forskellige interviewvariationer, som ligeledes deles op i specifikke interviewformer. Kvale og Brinkmann skelner mellem de strukturerede, semistrukturerede og ustrukturerede interview. De kommer frem til, at den hensigtsmæssige

interviewvariation er det semistrukturerede interview, da denne variation er en variation der henter det bedste fra hhv. det strukturerede og ustrukturerede interview. Således kan intervieweren stille de relevante spørgsmål og skabe rød tråd gennem interviewet, mens informanten stadigvæk er fri til at bevæge sig væk fra det oprindelige spørgsmål. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149–217) Inspireret af dette, har jeg valgt at anse min interviewguide netop som en guide, således interviewet kan opnå en uformel karakter. Dette har til formål at blotlægge nogle implicitte og tavse betydninger om forfatterens egne læringsprocesser, ved at lade forfatterne italesætte disse læringsprocesser med guide fra nogle konkrete spørgsmål omkring konkrete fænomener. Den uformelle tone er ligeledes vigtig, da jeg ønsker at fremme en positiv interaktion mellem forfatterne og jeg.

”De mellemmenneskelige relationer i interviewinteraktionen, er struktureret af *konversationen som social praksis*. Derfor er den kontekst, som denne praksis udgør, afgørende for det, der siges i situationen, og hvis den menneskelige virkelighed langt hen af vejen er en konversationel realitet, nyder interviewforskning et vist privilegium med hensyn til at have adgang til at tage hensyn til forskellighederne i forhold til denne dimension af den menneskelige virkelighed” (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 33)

Da den uformelle tone er vigtig, gøres der brug af en nogle internt forståede fandombegreber. For at imødegå dette, vil jeg henviser til begrebsafklaringen (s. 5). Derudover vil min interviewguide være opdelt i kategorier alt efter, hvad jeg ønsker at undersøge.

5.1.1 Behandling af data: Transskription

Der vil altid gå noget kommunikativt tabt, når et interview bliver transskriberet, da det kan være svært at nedskrive eksempelvis ironi. Ligeledes går ansigtsudtryk og gestikulation tabt i en transskription. Dette vil jeg forsøge at tage højde for i min senere analyse af interviewene, som transskriptionen skal ligge til grund for.

Transskriptionen af et interview er en vigtig proces for intervieweren at gennemgå. For det første, er transskriptionen fra mundtlig til skriftlig form vigtig for interviewers strukturering af interviewene, som gør det nemmere at analysere på samtalerne senere (evt. kilde). For det andet er transskriptionsprocessen vigtig for interviewers senere fortolkning af interviewene. Da jeg har valgt at foretage et semistruktureret, narrativt interview, er det vigtigt at jeg selv foretager transskriberingen fremfor at uddelegere arbejdet til en anden, selvom det er tidsmæssigt krævende. Dette er fordi, at jeg undervejs i interviewet allerede er i gang med at fortolke og meningsdanne ud

fra de sociale og emotionelle aspekter i interviewsituationen, og disse fortolkninger kan jeg huske undervejs i transskriberingen. Ligeledes kan det at transskribere selv, gøre mig klogere på min egen interviewstil. Dette er i særdeleshed vigtigt for min egen læring. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 235–247)

5.1.2 Behandling af data: Kodning

Kodning er en fænomenologisk og hermeneutisk tilgang, som vægter beskrivelse og fortolkning af meningsindhold. Denne tilgang vil jeg bruge i analysen af mine interview og workshop.

”Kvalitativ dataanalyse handler [...] om at forstå, tolke og teoretisere over datamaterialet. Denne proces starter med selve organiseringen og reduktionen af datamaterialet og slutter med konklusioner og fortolkninger [...].”(Kristiansen, 2015, s. 481)

Kvalitativ forskning omhandler bl.a. datareduktion. Der findes flere former for datareduktion, men i denne sammenhæng betyder det at opdele mine data i forskellige kategorier alt efter egenskab. Dette vil betyde, at jeg i mine interview- og workshopanalyser vil opdele dem i forskellige emnebaserede kategorier, eksempelvis sprog, kompetencer, demografi osv. Dette vil udføres via skemaer og kodede tekstpassager. Kodning har her til formål, at være dataorganiserende såvel som denne dataorganisation har et analytisk formål. Dvs. at dataproceduren er en nedbrydende procedure, hvori datamaterialet brydes ned i håndterbare enheder. På denne måde bliver de forskellige data samlet på tværs af datamaterialet og gør det dermed muligt at tilgå og udforske emners eller fænomeners varianter og betydninger (Kristiansen, 2015, s. 484–485). Der er tre primære former for kodning:

- 1, Begrebs- og teoristyret kodning, hvilket handler om, at forskeren navngiver/udvælger de emner/passager/kategorier som eksempelvis motivation, læring, mm., som forskeren har valgt ud fra nogle teorier og/eller forudgående undersøgelser.
- 2, Datastyret kodning, som handler om at kategorisere efter de navne/vendinger/begreber, som de interviewede selv bruger.
- 3, Automatisk kodning: Denne type kodning er mest anvendelig i meget strukturerede interviews, fordi det er de mere snævre spørgsmål der bliver besvaret og forskeren derfor kan kategorisere efter de spørgsmål som er besvaret.

Da jeg arbejder fænomenologisk og hermeneutisk, blive den kodningsmæssige tilgang en blanding af begrebs- og teoristyret kodning og datastyret kodning.

5.1.3 Empirimetode: Identifikation af informanter

Følgende viser et skema over de fire fanfictionforfattere, som jeg har interviewet. De er inddelt i syv kategorier: Navn, alder, køn, uddannelse, beskæftigelse, nationalitet og anciennitet i fandom. Disse syv kategorier er valgt fordi de har indflydelse på, hvordan de fire fanfictionforfattere anskuer det at være med i en fandom, hvad de gider beskæftige sig med i deres fandom og hvordan de imødegår de udfordringer, som møder dem.

Forfattere:

Navn	Alder	Køn	Uddannelse	Beskæftigelse	Nationalitet	Anciennitet i fandom
Lorelei Lee	48	Kvinde	Studentereksamen + kontoruddannelse	Kontorarbejde	Tysk	Har skrevet siden 1986.
Line	21	Kvinde	Studerer Kommunikation og digitale medier, 2. semester	Studerende	Dansk	3-4 måneder. Har været fan siden 2014.
Lýsa	I 50'erne (min antagelse, da hun ikke vil angive sin alder)	Kvinde	Cand. Mag i engelsk (2011). Afbrudt cand. Theol. Lærerseminariets grunduddannelse. Har haft et stutteri samt et firma, der har lavet showkamp og middelalderturneringer.	Videnskabelig assistent, AAU. Har tidligere undervist på SDU, i folkeskole og gymnasie.	Dansk	Aktiv i div. fanforeninger siden 1997. Har skrevet fanfiction siden 2005.
Sebastian	40	Mand	Cand. Mag. i musikvidenskab (2011)	Arbejdsløs. Har haft nogle korte projektansættelser. Begynder ph.d.-projekt i 2017 om fanvideoer.	Dansk	13-15 år

5.1.4 Interviewguide

Dette er den grundlæggende interviewguide, som er den Sebastian og Lýsa er blevet interviewet ud fra. Dette er ligeledes den interviewguide Lorelei Lee er blevet interviewet ud fra, den er blot oversat til engelsk. Derfor kan der være nogle sproglige nuancer, som kan være gået tabt undervejs. Lines

interviewguide er en udvidet version af denne, da Line er helt ny i Fandom og fordi jeg på forhånd kendte Lýsa, Sebastian og Lorelei Lee, så jeg havde lidt baggrundsinformation om dem forinden. Lorelei Lees interviewguide kan ses flettet ind i interviewet med hende (bilag 1) og Lines konkrete interviewguides er at finde i bilag 3. Ligeledes er det vigtigt at nævne, at jeg ved et tidligere projekt, har interviewet Sebastian og Lorelei Lee. Derudover har jeg ved tidligere lejlighed mødt Lýsa, så disse tre kendte jeg på forhånd før interviewet og har derfor kendskab til deres historier på forhånd. Dette kan have ført til, at nogle spørgsmål kan være udtryk for det forhåndskendskab jeg har til mine informanter. Derfor vil jeg være opmærksom på, at min interviewguide ikke er præget heraf. Kun Line er et nyt bekendtskab i denne sammenhæng.

”I et semistruktureret interviewprojekt er det en fordel at begynde med *hvad*-spørgsmål, før man bestemmer sig for, *hvordan* man konkret vil gå frem i projektet. Kort sagt bør man gøre sig klart, *hvad* man ønsker at vide noget om, før man overvejer, *hvordan* man bedst muligt opnår den ønskede viden. Som i al forskning bør genstanden bestemme metoden. Og en forståelse af genstanden vil ofte indebære et kendskab til relevante teorier, hvorfor anvendelsen af interviewet som metode bør gå hånd i hånd med en teoretisk forståelse af genstandsområdet.” (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 37)

Spørgsmålenes formål	Interviewspørgsmål
Personlig læring og identitetsudvikling som fanfictionforfatter	1. Du har skrevet fanfiction i mange år. Hvad var sværest i starten? Bredt spørgsmål, men jeg vil gerne høre dine umiddelbare tanker. 1.1. Hvorfor var det svært? 1.2. Hvad er du blevet bedre til? 1.3. Hvorfor? Hvordan har processen været? 1.4. Er der noget, du stadig har svært ved? 2. Hvilke kompetencer synes du det er vigtigt at have/træne, som fanfictionforfatter?
Forandring af identiteten som fanfictionforfatter og udvikling deraf. Undersøgelse af forfatterens samspil med andre fanfictionforfattere.	3. Læste du fanfiction før du selv begyndte at skrive? 3.1. Hvis ja, har din læsning af andre fanfictionforfatteres fanfiction ændret sig? 4. Hvordan læser du andre fanfictionforfatteres fanfiction? 4.1. Er du mere kritisk, analyserende, diskuterende? 4.2. Hvorfor/hvorfor ikke? 5. Skriver du kommentarer til andres historier? Har din måde at gøre det på, ændret sig?

Spørgsmålenes formål	Interviewspørgsmål
Undersøgelse af fanfictionsforfatternes viden om fanvideoer. Undersøgelse af fanfictionforfatternes fortolkning af ligheder og forskelle mellem fanfiction og fanvideoer.	6. Kan du fortælle lidt om, hvad konceptet 'fanvideoer' går ud på? 7. Hvordan adskiller fanvideoer sig fra fanfiction? 7.1. Hvori ligger lighedspunkterne? 8. Jeg kan ikke huske, om du selv laver fanvids, men hvis du gør, kan du fortælle mig lidt om processen? 9. Hvilke kompetencer synes du det er vigtigt at have/træne, som fanvideo-producent?
At undersøge om fanfictionforfatterne er enig/uenige i min påstand om de konkrete kompetencerudviklinger.	10. Jeg mener, at fans udvikler nogle kompetencer, ved at beskæftige sig kreativt med fandom, som f.eks. ved at producere fanfiction og fanvideos. Helt specifikt mener jeg, at fans udvikler en bedre formidlingsevne, bedre analyseegenskaber, bedre researchevner og at fans, ved at deltage i fandoms, bliver bedre til at tænke konstruktivt og kritisk. Hvad tænker du om det? 10.1. Er du enig/uenig? Du må meget gerne uddybe. Er der nogle kompetencer, som du mener der bliver udviklet, som jeg ikke har nævnt?

5.2 Analyse af interview

Via mit kodningsarbejde med data (jf. afsnit 5.1.2, s. 29), er disse kategorier fremkommet, og jeg vil derfor inddele mit analysearbejde i denne kategorisering:

- Sociale normer
- Research
- Sprog
- Kreativitet
- Selvtillid
- Kommentering
- Analyse og kritik

I forbindelse med behandlingen af mine informanter, har jeg observeret, at alle forfatterne er højt uddannet, tre af dem uddannede akademikere og en studerende ved universitetet. Alle fans er naturligvis ikke akademikere, så jeg har i virkeligheden interviewet et snævert segment inden for fandom. Jeg er selv kommende akademiker, så der har været en partiskhed fra min side, uden at jeg

dog har været opmærksom på dette. Denne partiskhed er jeg opmærksom på i analysen af mine interview, da mine informanter kan have et særligt kritisk, akademisk syn på tingene.

5.3 Kategorierne

5.3.1 De sociale normer

De sociale normer er et emne jeg ikke tidligere har beskrevet i specialet, da jeg oprindeligt havde fravalgt det som emne, da mit interesseområde drejede sig om de konkrete kompetencer, som kan videreføres i en undervisningssammenhæng. Da jeg alligevel vælger at fremhæve det her, er det fordi alle fire fanfictionforfattere fremhæver dette som essentielt i deres deltagelse i fandomen. Det er i kraft af det sociale fællesskab, at fanfictionforfatterne udvikler sig.

Noget af det, som de alle fremhæver er, at der er et sæt uskrevne regler i fandom, som tager tid at lære. Med undtagelse af Line, så har de alle ved forskellige lejligheder kommet til at fornærme andre i fællesskabet. Sebastian sidestiller det eksempelvis med en klub: ”Der er noget man skal lære. Det skal man når man kommer ind i en eller anden form for miljø. Så skal du altså lære, hvordan omgangstonen er, hvordan er, hvordan gør man tingene, Hvordan behandler vi hinanden. Det er sådan set uanset om, det er den lokale badmintonklub eller det er et stort online medie eller hvad det nu er. Det samme gælder selvfølgelig fandom.” (Bilag 1.2, s. 10)

At der er et sæt uskrevne regler i fandom, resulterer i en vis adfærdsændring hos fanfictionforfatterne. Det gør sig gældende ved alle fanfictionforfatterne, men udfolder sig forskelligt. De har alle fire oplevet at fornærme andre fans, men hvor Lorelei Lee og Lýsa har været ligeglade med dette, er det noget Sebastian og Line har taget til efterretning. Særligt Line er blevet opmærksom på, at heteronormative værdier ikke er populært i fandomkulturen, hvilket lægger sig op af de mange diskussioner som opstår i fans interaktion med hinanden. Der er sket konkrete adfærdsændringer hos de forskellige forfattere. Eksempelvis var Lýsa i starten interesseret i at lege med stilistiske og litterære former, men hun fandt ud af, at det ikke var populært udenfor de bogbaserede fandoms, så det holdt Lýsa op med igen. Dette har betydet for hende, at hun føler at hun er blevet dårligere til at skrive fanfiction, fordi hun søger at ramme bredt ved at skrive simplere. Dette er et glimrende eksempel på, hvordan fanfictionforfatterne bl.a. tilpasser sig de sociale normer, da Lýsa har valgt at tilpasse sin skrivestil. Dette er dog ikke entydigt negativt. Da Lorelei Lee begyndte at gøre sine fanfictionhistorier tilgængelige på internettet, var hun meget nervøs for den respons hun ville få. Senere har hun lært, at det er vigtigt at turde spørge andre til råds og selv være villig til at give råd.

Jeg tolker det, som en måde at bidrage til fællesskabet og blive i det. Jo mere aktiv de er som fans, jo mere respons får de på deres egne produkter og jo mere bliver de bekræftet i deres virke som forfattere. Det giver en enorm selvtillid, men det kræver som udgangspunkt mod. Lorelei Lee har netop pga. dette lært at netværke og selv give forelæsninger og præsentationer. Ligeledes peger Lýsa på nogle konkrete kompetenceudviklinger, som udspringer af det sociale normsæt. Det sociale normsæt får en direkte indvirkning på fans evner til at formidle og kommunikere, da de så ofte er involveret i diskussioner såsom heteronormativitet.

Alt i alt, viser det med al tydelighed, at den sociokulturelle del af fandomkulturen har en enorm indflydelse på fans lyst til at deltage. Det sociokulturelle er som sådan ikke noget, som jeg har valgt at beskæftige mig med, men da det er grundlæggende for fans deltagen og motivation, er det noget der skal tages med videre i designet af workshoppen, der har til formål at prøve nogle læringsfaglige teorier af.

5.3.2 Research

Det at lave research i forbindelse med at skrive en fanfictionhistorie eller lave en fanvideo, er noget jeg selv har peget på som kompetence. Spøjt nok er det mere eller mindre kun Lorelei der virkelig gør noget ud af sin research. Sebastian og Line går ikke specifikt ind i at tale om research på trods af tilkendegivelser overfor vigtigheden heraf. For Lýsa er det en selvfølge, at der skal foretages en ordentlig research, for at skrive en god historie, men hun havde ikke filosoferet videre over emner. Lorelei Lee er derimod vældig begejstret for research og fremhæver det som noget særdeles vigtigt. Baggrunden for dette, er vigtigheden af dedikation overfor sine karakterer og sine historier. Det kræver en åbenhed overfor fremmede ting og en god dømmekraft. Heri ligger vigtigheden af research.

Jeg lægger vægt på det at lave research, da dette uvægerligt fører til ny viden, der igen kan føre til nye indsigter i ens livsverden. Selvom fanfictionforfatterne mestendels overvejer dette emne ift. konkret at bygge en historie op, så giver det brændstof til et mere nuanceret verdensbillede og gør dermed fanfictionforfatterne til mere kritiske og konstruktive tænkere. Akkurat som Booth gerne ser dem være. (Booth, 2015) Som Lorelei påpeger, så kræver det en vis dedikation overfor sine karakterer og historier. Jo mere der researches på menneskers psyke, personlighed, osv., jo større indblik fås der i sociale sammenhænge, som er vigtigt for at vi kan fungere som mennesker. Denne form for dedikation er motiverende for fanfictionforfatteren til at lave research. Research vil derfor indgå som konkret øvelse til min workshop.

5.3.3 Sprog

Et gennemgående tema i alle interview, er sprog. Der er to dimensioner i dette tema: 1, akademisk stolthed og 2, konkret sprogtilegnelse. Bag begge dimensioner ligger motivationen.

I den 1. dimension, akademisk stolthed, er der tydeligt en klar akademisk partiskhed, hvor valget af informanter på sin vis falder igennem. Alle fire fanfictionforfattere er ligeledes fanfictionforbrugere. Alle går de selv op i at læse historier, hvor sproget er korrekt grammatisk, stavemæssigt og varieret i ordforråd. Hvis en historie ikke opfylder de krav, så stopper de med at læse den, uanset hvor interessant historien ellers er. Dette vidner om en vis kræsenhed, men det motiverer også informanterne til, at forsøge at leve op til de samme høje sproglige krav, når de selv skriver.

Den konkrete sprogtilegnelse er en direkte konsekvens af at være aktiv i en fandom. Som tidligere nævnt (jf. kap. 3.3, s. 19) er fandomkulturen en multikultur som opstår på tværs af landegrænser og som følge heraf er engelsk universalsproget. Da Lorelei Lee eksempelvis begyndte at læse fanfictionhistorier, nægtede hun at læse på tysk for at fremme sine engelskkundskaber. Dette har bevirket, at hun i dag er mere selvsikker i sine historier og sit sprog. Det er samme udvikling, de tre andre fanfictionforfattere har været igennem. Sebastian har igennem fandomkulturen lært at sætte kommaer, noget han ikke lærte i skolen (Bilag 1.2., s. 11). Flere af fanfictionforfatterne går op i netop det sproglige, for at gøre deres historier læselige for andre.

Den sproglige barriere er således det, der har været udfordrende for alle fire forfattere i begyndelsen. Line er især god til at formulere, hvad hun har fået ud af at blive bedre til sproget. Pga. kravet om at lære sig engelsk, er Line blevet mere præcis i sin kommunikation, både skriftligt og mundtligt, opnået bedre analytiske egenskaber, udvidet sine retoriske kompetencer og fået engelsktalende venner.

Dette vidner om, at det at være deltagende i fandomkulturen, motiverer til at sætte sig ned og lære nogle konkrete kompetencer for at begå sig. Fordybelsen af deres sproglæring giver andre kompetencemæssige afkast, som igen understøtter de analyserende, formidlende og kritisk tænkende egenskaber. Det gør ligeledes oplevelsen af at være en del af noget kreativt meget bedre, da fanfictionforfatterne kan mærke at de udvikler sig. Dette bidrager kun positivt til den gode læringsoplevelse og kreativiteten.

5.3.4 Kreativitet

I bearbejdelsen af emnet kreativitet, finder jeg det nødvendigt at opdele afsnittet i to emner, nemlig fanvideo og fanfiction, da det er to forskellige medier der stiller forskellige krav. I forberedelsen til arbejdet med begge emner, er der dog nogle generelle overvejelser der gør sig gældende. Begge emner kræver god research og analyse af de træk og karakteristika som er canon i den pågældende fandom. Den kan eksempelvis være en analyse af den pairing, der er canon, hvad der er gængs at diskutere, sproget, subkulturer inden for den specifikke fandom og meget mere. Dette sætter store krav til fanfictionforfatteren/fanvideoproducenten om viden, overblik og evnen til at gennemskue visse mekanikker i en specifik fandom. Det bedste eksempel på det, er som tidligere nævnt, Lýsa der nedtonede sine skrivemæssige ambitioner om stilistik, for at skrive noget der passede ind i den specifikke kultur. Det skal selvfølgelig nævnes, at det ikke er alle der følger de gængse normer og analyser i en fandom og hvad dette kan have af konsekvens, det ved jeg faktisk ikke.

Generelt kan det siges, at fans ofte tilegner sig nogle kreative kompetencer, som ingen andre har, fordi hvert kreativt produkt er en dialog med den oprindelige kilde. Hvilket var noget eksempelvis Lýsa ikke var bevidst om i starten, men som kom nogle år senere. Dette udmønter sig i, at jo mere en fan beskæftiger sig med den samme canon, jo mere tænker vedkommende over de forhold som gør sig gældende i den fandom. Når bevidstliggørelsen rammer begynder de kreative produktioner at blive en art træning for fornøjelsens skyld, hvilket endnu engang understreger at passionen skaber motivationen for at lære. Ligeledes, er der konkrete kompetenceudviklinger og der udvikles der et socialt normsæt, som åbner op for diskussioner såsom racisme, køn, osv. Det sociale normsæt i fandom får en direkte indvirkning på fans evner til at formidle og kommunikere. Indirekte bevirker det, at fans bliver nogle dygtige tekstforfattere, dygtige kunstnere, filmskabere osv. Derfor er det vigtigt at fokusere på, hvad fandom kan. På denne måde kan man flytte aspekter fra fandom ind i klasselokalet

5.3.4.1 Fanfiction

Selvom interviewene flere steder peger på, at fanfictionforfatterne ændrer på deres litterære stil for at passe ind i fællesskabet betyder det ikke, at de ikke er tro overfor deres forfatteridentiteter og skrivestile. Særligt Lorelei Lee har med årene udviklet sig som forfatter:

“I’m now better at writing different “voices” for different characters. I’m also better at keeping them “in-character”, too. But this was my aim from the beginning. My writing has become more

“eloquent”... more “grown-up”... I seldom use “childish” stereotypes anymore. In my earlier works I used them more often. I now have more complex plots... often two or three at the same time. I now incorporate “themes” into my stories... and hang on to them until the end. For example “Deflowered – Director's Cut”... I often used religious themes and analogies in that story. Throughout the story. I wouldn't have dreamed of something like this when I started writing fanfic” (Bilag 1.1, s. 2-3).

Interviewet med Lorelei Lee har tydeligt vist, at hun har en meget stærk forfatteridentitet og hun er den der bedst sætter ord på sin udvikling som forfatter, da hun er meget motiveret til konstant at udvikle sig. Hvor Lýsa og Sebastian ikke så godt husker de skrivemæssige udfordringer de stod overfor i starten, er Lorelei Lee meget bevidst om det. Citatet ovenfor viser dette. Lorelei Lee har hele tiden sine udviklingsmål for øje, når hun skriver, hvilket ligeledes gør hende mere bevidst om, hvor hun skal forbedre sig. Helt specifikt peger Lorelei Lee ligeledes på nogle konkrete udefrakommende omstændigheder, som er vigtigt at have med sig som forfatter. Nemlig, en god muse og en god og pålidelige plot-bunny-avler (jf.

Begrebsafklaring, s. 5). Ligeledes peger Line på nogle specifikke kompetencer, som udvikles som fanfictionforfatter. Selv siger hun, at hun er blevet bedre til story telling, til at lave personkarakteristikker, bruge sin hukommelse (i forbindelse med at huske, hvor hvad bliver sagt i den tv-serie, som hun er fan af), tænke i intertekstualitet og træne struktur i sine historier, så der på den måde kan skrives den gode historie.

Der er flere aspekter der gør sig gældende her. Underliggende er hele den sociokulturelle dimension, der belærer dem om den sproglige kultur, som de til dels indretter sig efter og som ligeledes motiverer til at forbedre sig som forfatter. Der ligger ligeledes en stor portion lyst indlejret i det at udvikle sig. Line bruger andres fanfiction-historier til at minde sig selv om, hvordan hun skal skrive og hvordan hun ikke skal skrive. Hvor hun først læste for underholdningens skyld, er det således blevet et sted, hvor hun henter inspiration. Dette passer passer godt med Apters: ”If the activity is mental, there is the pleasure to be derived from playing with ideas, from imagining different possibilities, and from looking at things in new ways” (2007, s. 38). Således vil det at hente inspiration typisk være paratelisk, hvor processen er det sjove og endemålet sekundært.

Selvom det sociale normsæt har indflydelse, så skal det ikke glemmes, at det hele basalt er lystdrevet pga. passionen for et fænomen., for at fortælle en historie og fortælle den godt. Dette viser tydeligt, at de læringsmæssigt udvikler sig. Der ligger således en læringsmæssig udvikling i det at formidle,

idet de tænker over, hvilket sprog de benytter sig af, hvordan deres personkarakteristikker udfoldes og så fremdeles.

5.3.4.2 Fanvideo

De motiverende aspekter, som gør sig gældende i forbindelse med fanfiction gør sig ligeledes gældende her. Derfor vil jeg i dette afsnit kort redegøre for de kompetencer, som informanterne finder relevante for det at producere en fanvideo.

I udarbejdelsen af en fanvideo er der nogle helt konkrete, tekniske kompetencer, som fanen er nødt til at dygtiggøre sig i, eksempelvis et klippeprogram. Der er rigtig mange forskellige kompetencer forbundet med det at producere den gode fanvideo, men ganske kort kan det skæres ned til at evne, at sætte musik og billeder sammen, for at danne en fortælling og/eller et budskab. Her påpeger Sebastian i særdeleshed, at forståelsen for de musiske virkemidler det vigtigste. Musikken danner ikke bare ramme for narrativet, den giver ligeledes et stemningsbillede, da det er emotionelt. Overvejelser omkring brugen af musik kan være, hvordan vokalen lyder, om det er en mand eller kvinde der synger, om vokalen udtrykker sorg, vrede eller glæde. Altså emotioner, som kan danne en tematik for en fanvideo.

Ifølge Lýsa spiller fanvideoer grundlæggende på andet følelsesmæssigt fundament end fanfiction, da fanvideoen er visuel, der er kortere tid at fortælle historien på og på den måde sker der nogle andre emotionelle ting. På den måde bliver fanvideoer mere en performance frem for fanfiction, som er litterær. Ift. lighedspunkterne mellem fanvideoer og fanfiction, fremhæver Lýsa, at historiefortællingen i sig selv kan blive den samme, selvom der bruges nogle forskellige greb til at få budskabet ud med. Helt overordnet er budskaberne som regel de samme – nemlig en dyrkning af en bestemt pairing, univers, eller hvad det nu kan være. Ligesom Lýsa lægger Line vægt på, at fanvideoerne kan spille på følelserne på en anden måde end det skriftlige medie kan, netop fordi fanvideoerne er visuelle, og som regel, auditive. Det ligger bl.a. i måden at klippe fanvideoen på og brugen af musik, som giver en anden helhedsoplevelse. Efter at have talt med alle fanfiction-forfatterne, så opfatter jeg bl.a. fanvideoen som en art øjeblikkelig nydelse, hvor fans kan få et hurtigt fix, hvorimod fanfiction mere bliver noget der skal tages tid til. Det de to koncepter har til fælles ligger, ifølge Line, primært i, at det er noget der er lavet af fans for fans. Det er hyldesten til en fandom som får plads og bliver udfoldet.

5.3.4.3 Opsamling: Forskelle og ligheder mellem fanfiction og fanvideo

”The urge to tell a story, to make a point, to amuse the readers/watchers, to enthrall them... to make them laugh, to make them cry.” (Bilag 1.1, s. 6)

Både fanfiction og fanvideoer er sat i verden af fans, der har noget de gerne vil fortælle og dele med andre. De er i reglen fiktive, er et produkt af fandom, er non-profit og folk laver det som udgangspunkt for egen fornøjelses skyld. Det er lavet af fans for fans, som en hyldest til den fandom disse kreative produkter opstår og bliver udfoldet i. Derudover er det de samme indledende tiltag, der skal til for at lave en fanfictionhistorie eller en fanvideo: research, et ordentligt analysearbejde af karakterer, pairings og hvad der ellers er canon i en fandom, og der skal lægges en plan for, hvordan tingene skal tilrettelægges.

Selvom fanfiction og fanvideoer udspringer af samme tradition, er der nogle helt konkrete og praktiske forskelle. Fanvideoer er altid korte, fordi vestlig populærmusik, som typisk er det der bruges i fanvideoer, sjældent er mere en seks-syv minutter lang, hvorimod fanfiction-historier kan være flere kapitler lange og strækker sig over lang tid. Derudover ligger der en basal forskel i, at fanvideoer er visuelle, og baserer sig på et helt andet medie, og dermed giver det en helt anden type læsning. Ligeledes er platformen for historiefortællingen fundamentalt er anderledes og som sådan får fanen noget andet ud af fanvideoen end fanfiction. Grundlæggende spiller fanvideoer på et andet følelsesmæssigt fundament, da fanvideoen er visuel og på denne måde kommer følelserne i spil på en helt anden måde end i det skriftlige medie. Så der er stor forskel på helhedsoplevelsen.

5.3.5 Selvtillid

Line betegner sig selv som en, der altid har haft en nørdet side, men som hun har undertrykt, da den ikke har været social acceptabel, eller forstået, i hendes familie og vennekreds. Fælleskabet i fankulturen har givet hende mere selvtillid og mere selvsikkerhed i hendes kreativitet:

”[...]føles det som en vild oplevelse, at det er som om, at den her kreativitet som kommer frem – det er som om den bare ventede på at bryde ud på en eller anden måde, så den kommer sådan meget overvældende.” (Bilag 1.4.2., s. 27)

Dette har medført, at hun er blevet mere sikre på egne personlighedstræk og ligeledes har hun opnået en følelse af at have fundet sin rette hylde her i livet. Som tidligere nævnt har Line fået flere venner igennem fandom, hvor hendes betalæser i særdeleshed har bidraget til en social og kreativ udvikling hos Line.

I sammenhæng med kategorien selvtillid, er Line helt speciel, da hun stadig er så ny i en fandom. Hun har oplevet en stor udvikling hos sig selv, både som kreativt og socialt menneske, det er sket på meget kort tid og det er stadig i frisk erindring i modsætning til de tre andre fanfictionforfattere. Selvfølgelig har alle fire fanfictionforfattere mærket en konkret sproglig udvikling, og den sproglige udvikling har gjort dem mere selvsikre i deres historier og sprog, men den helt personlige forandring, som har givet øget selvtillid, er Line den eneste der sætter ord på, måske fordi det er i frisk erindring hos hende, og fordi oplevelsen af den forandring er så overvældende for hende.

Dette viser således, at Line på ganske kort tid får brudt med nogle forudgående erfaringer og oplevelser med sin kreativitet og sin nørdede personlighed, som ikke altid har mødt forståelse. I sin fandom bliver hun imødekommet som den hun er, og dermed skaber denne socialitet et nyt og godt miljø af accept, som skaber rum for ny oplevelse og læring, en læring som har fundet sted. Det lyder som om, at Line tidligere har erfaret en negativ læring ift. fandom, da hendes omgivelser udenfor fandom ikke har forstået hende. Denne negative læring er nu ændret. For det første er der sket en ændring, en ændring som udfolder sig i den bevidsthed og opmærksomhed hun har fået gennem deltagelse i en fandom og som udfolder sig i hendes kreative virke. Dermed henviser denne ændring og bevidsthed til de psykiske processer, der finder sted hos Line og som udfoldes i resultatet af de læringsprocesser hun har været igennem, nemlig øget selvtillid og kreativ udvikling. Sidst henviser ændringen til, at der har været en samspilsproces mellem Line og de materielle og sociale omgivelser, der er i en fandom, hvilket har været den direkte forudsætning for den ændring Line har været/er igennem, og som kan betegnes som indre læreprocesser. Det er disse læreprocesser der giver Line en følelse af ”vild oplevelse”, da hendes kreativitet pibede frem og udviklede sig. På denne måde, har deltagelsen i en fandom givet hende den gode læringsoplevelse, som lige præcis er det, dette projekt undersøger. Alt i alt stemmer dette overens med Illeris’ model over læringens fundamentale processer (Jf. afsnit 3.2, s. 14).

5.3.6 Analyse og kritik

Det Booth plæderer for i sin artikel *Fandom: The Classroom of the Future*, er som sagt, at fandomdeltagelse skaber kritiske og konstruktive tænkere, altså evner til at reflektere over samfundsproblematikker. Derudover er refleksion noget der i folkeskolen bestræbes på at lære eleverne i folkeskolens udskoling. (“Fagformål for faget dansk”, 2016) Derfor er denne kategori essentiel for projektet.

Det som viser sig igennem de fleste af disse kategorier som jeg undersøger, er, at alle fire fanfictionforfattere udvikler sig gennem det at skrive. Det er her deres kreative kompetencer kommer i spil og det er ligeledes her de aktivt deltager i deres fandom, hvori der kan opstå diskussioner på baggrund af de historier de skriver. Eksempelvis, da Lorelei Lees skrivestil har ændret sig med årene, og at hun er blevet mere bevidst om stilistik, sprog og opbygning af historier, har det ligeledes ændret hendes måde at læse andres fanfiction på. Hun er blevet langt mere selektiv. I kraft af dette, mener hun, at hun er blevet bedre til at tænke kritisk i kraft at diskutere, være uenig og lave en pointe. Dette sker bl.a. ved at læse meta (jf.

Begrebsafklaring, s. 5), som på denne måde hjælper en til at forme sine egne meninger og lære en at diskutere. Derudover pointerer Lorelei, at hun altid har været god til at analysere, men at mange andre godt kan have lært at analysere og diskutere gennem fandoms, da ikke alle er akademikere og som sådan lærer det igennem en konkret læringssituation.

Sebastian siger det meget rammende:

”Jeg er også blevet en mere kritisk læser af andre fics, øh, jeg er også blevet en mere kritisk medieforbruger, og det synes jeg faktisk i virkeligheden er supervæsentligt. [...] at jeg havde lært mere om feministisk mediekritik af at være fan i fem år, end jeg har lært på universitetet i fem år. [...] for der er så mange fantastiske mennesker derude, som skriver fantastiske analyser af ting, øh, selvom man ikke er enige med dem, så bare det at prøve at læse andres analyser af ting – også for at få blik for andres opfattelser af den samme ting – såsom, hvordan er det at se den her film, hvis man ikke er hvid? Eller som kvinde? Eller som minoritet i en eller anden forstand. Hvad gør det ved en, når man aldrig ser sig selv repræsenteret? Øh, og sådan nogle ting ville jeg aldrig have tænkt over på samme måde, hvis jeg ikke havde været fan. [...] og læse deres oplevelser, deres tanker, deres læsninger, er utrolig givtigt.” (Bilag 1.2, s. 18)

Dette citat er utroligt vigtigt, da det giver indblik i, og fanger essensen af, at fandom kan gøre fans kritiske tænkere. Som minimum giver fandom muligheden for få et bredere udsyn på samfundsproblematikker, som er universelle. Disse diskussioner af samfundsproblematikker kan fans ikke undgå at møde når de aktivt deltager i deres fandoms. Her bliver diskussionen en vigtig del af denne udvikling, da diskussionerne ofte opstår i kommentarsporerne til en fanvideo eller en fanfiction, uanset om det er en metafiction eller -video eller om det er en ”almindelig” fanfiction eller -video. Metafiction og -video er ligeledes gode eksempler på, hvordan fans kan bruge historiske fakta til at fortolke og forklare hændelser i deres fandom. Eksempelvis forklarede Lýsa,

hvordan mange i Harry Potter-fandommen drog sammenligninger mellem krigen mod Lord Voldemort og 2. verdenskrig. På denne vis, bliver fanteorier om bestemte forhold i en fandom knyttet til noget historisk, samfundsmæssigt og politisk. Der er her tale om en form for intertekstualitet. Som sagt opstår mange af disse diskussioner i kommentarfelterne i div. fanfictions og fanvideoer, så det vil jeg arbejde videre med i næste afsnit.

5.3.7 Kommentering

Det at kommentere på noget i fandom, er en kompliceret kundskab. Noget af det første, som alle fire fanfictionforfattere lærte var, altid at kommentere positivt, da de i princippet ikke ved, hvem der sidder bag skærmen. Den forfatter der har skrevet den fanfiction der læses, kan potentielt være meget skrøbelig og kan som følge heraf, ikke tåle kritikken. Derfor er det god tone ikke at skrive noget negativt i et kommentarspor. Der kan dog være forskel på, hvordan dette imødekommes. Som så mange andre, kommenterer Lorelei Lee på andre forfatters fanfictionhistorier. Kan hun lide den efterlade hun som minimum et kudo, og kommenterer hun, er det altid positivt. Kan hun ikke lide historien, så undlader hun at kommentere. Der er dog forskel på, om hun kommenterer til en tysker eller en af anden nationalitet. Det handler om, at hun kender det tyske folk, deres humor, lands historie osv., hvilket gør hende mere tryk til at kommentere frit. Lorelei er langt mere forsigtig i sin kommentering til udlændinge for at undgå at sige noget fornærmende. Hvilket tvinger fanfictionforfatterne til at tænke nøje over formidlingen af deres kritik. Dette er paradoksalt, da det netop er i kommentarsporerne lærerig og horisontskabende diskussioner kan opstå: ”Fordi fandom er et sted, hvor man diskuterer meget, og fortolker hele tiden, øh, og man fortolker på rigtig mange måder – der er åbenhed for det, så er fandom et sted, hvor man kritiserer rigtig meget.” (Bilag 1.2, s. 18) Der er flere måder at imødekomme dette på, men det alle fire fanfictionforfattere er fælles om at gøre, er at skrive i en kommentar, eller sende en privatbesked til forfatteren, at de har noget konstruktiv kritik og om de vil modtage den. Det er bl.a. på denne måde, at Line møder sin betalæser Sarah, som er fra Texas. Sarah skriver til Line med konstruktiv kritik og på denne måde mødes de. Dette har yderligere medvirket til Lines motivation til at gøre mere ud af sine fanfictionhistorier. Sarah er motiverende i sin feedback, hvilket giver Line lysten til at skrive mere. Dette har således bevirket, at Line selv er mere konstruktiv i den kritik hun giver til andre. Lorelei Lee henter ligeledes sin motivation fra de kommentarer hun får på sine fanfictionhistorier, hvilket bidrager til en øget selvtillid hos hende. Så der ligger et aspekt af anerkendelse, som motiverer til at arbejde videre.

Hvis der er konstruktiv kritik at komme med, tyder det på, at vedkommende der giver kritik har analyseret på noget konkret såsom sprog, fortolkning af noget specifikt inden for en fandom, litterær stilistik m.m., uanset om det er bevidst eller ubevidst. Læseren interagerer med en historie idet de sætter sig ned og læser den. Der vil de uvægerligt møde noget, der udfordrer dem på deres overbevisninger, erfaringer, selvindsigter osv. Så læseoplevelsen i sig selv har et forandrende aspekt, der kan føre til en selvindsigt ift. fanfictionforfatternes egen kreative kunnen. I interaktionen med fanfictionhistorien eller fanvideoen, kan der opstå spørgsmål/brud med erfaringen i læseoplevelsen. Jantzen argumenterer for, at der i oplevelsen af noget opstår et læringspotentiale. I dette tilfælde opstår læringen i interaktionen med fanfictionhistorien, fanvideoen, kommunikationen forfatter og læser i mellem, som videre kan føre til en konkret indsigt om egen kreativ kunnen.

5.4 Opsamling på kategorierne

Der ville ikke eksistere fankultur, hvis ikke der var fans. Disse fans ville ikke eksistere, havde de ikke følt en vældig begejstring og glæde for noget og derfor søgte et fællesskab med andre, der delte disse positive følelser for det samme noget. Når fans mødes i et fællesskab opstår der et ønske om på en eller anden måde, at bidrage til det fællesskab, hvilket som regel udfoldes i en kreativ produktion af fanfictionhistorier, fanvideoer og fanart. Det er vigtigt at understrege, at disse fans er amatører og ikke professionelle forfattere, kunstnere og videoproducenter, da det er drevet af lyst. Det handler først og fremmest udelukkende om fans' lyst til at fortælle og på den måde bidrage til fællesskabet ved aktiv deltagelse. Hvilket igen understreger, er motivation og passion er vigtigt for fanfictionhistorier og fanvideoers tilblivelse. Og det er her, at de kompetencemæssige biprodukter ved at arbejde kreativt med sin fandom, opstår. Hvilket disse kategoriseringer er et glimrende eksempel på. De sociale og sproglige egenskaber er vigtige, da de giver adgang til fankulturen. Ligeledes er disse egenskaber vigtige i en formidlende situation, som en fanfictionhistorie eller fanvideo er. Det handler om at producere noget, som vedkommende selv har lyst til at læse eller kan forsvare, at andre skal lære. Når fans bliver bevidste om, at deres kreative produkter bliver vel modtaget af andre fans, øges motivationen til at blive ved med at skabe og måske arbejde med fandom udover det. Lysa arbejder akademiske med fandom ved siden af sin egen fanpassion. Hun skrev sit speciale om fandom og arbejder nu som videnskabelig assistent på Aalborg universitet med henblik på en ph.d., hvor hun vil forske i fandom. Line drømmer om at arbejde akademisk med fanfiction og Sebastian har lige fået bevilliget en ph.d. i England, hvor han skal arbejde med fanvideoer. Så fankulturen kommer på denne måde til at blive mere end en hobby, det bliver identitetsskabende.

Særligt Line har været vældig dygtig til at sætte ord på, hvilken udvikling hun gennemgår. De bliver så engageret i det på et personligt såvel som fagligt plan, bare fordi de ikke kan lade være og hvor følelsen af at bidrage i særdeleshed er en motivationsfaktor. Og det kaster en masse kompetencer af sig. Sprogudvikling, evnen til at formidle en historie, men ligeledes at formidle et budskab som potentielt kan modtages negativt, eksempelvis i forbindelse med en kommentering. Alle fire fanfictionforfattere er dedikerede overfor deres produktioner og som sådan ligger de en masse energi i at lave ordentlig personkarakteristikker, skabe bestemte stemninger, finde den perfekte musik til den video de vil lave og en masse andet, hvilket kræver en grundig research og en grundig analyse af de forhold, som gør sig gældende internt i deres fandoms, såvel som i verden omkring. Og det giver dem redskaberne til at indgå i samtaler og diskussioner om emner som ellers kan være tabu mange steder i verden, eksempelvis heteronormativitet kontra homoseksualitet. Dvs. at pga. passions-, og dermed motivationsbaseret deltagelse, afføder en læring hos nogle mennesker der fremmer nogle konkrete kompetencer: Researchegenskaber, analytiske egenskaber, sproglige egenskaber, formidlende egenskaber og evnen til at reflektere, hvilket gør dem til kritisk og konstruktivt tænkende mennesker.

5.4.1 Hvad jeg tager med videre i workshoppen

Analysen af interviewene har vist, at der er konkrete kompetencer at hente fra det at arbejde kreativt med fandom. Det essentielle i at udvikle disse kompetencer, er fællesskabet i, og omkring, fandom og passionen, da fans ofte opmuntrer hinanden til at lave flere fanfictionhistorier og fanvideoer, enten gennem et kudo, en kommentar eller en betalæser.

Passionen er det vigtigste grundlag for, at deltage i en fandom. Fans lægger mange timers arbejde i at researche, læse, skrive og kommentere, simpelthen fordi det er sjovt og på en eller anden måde opfylde et socialt og kreativt behov, hvilket er motiverende i sig selv. Dette understreger Apters teori om den paratelske tilstand, hvor det er processen frem mod et mål som er nydelsesfuld. Dette kan føre til den læring, at fanen bliver bedre til at analysere, researche, formidle og tænke kritisk, selvom den læring og kompetenceudvikling kan være implicit og dermed ubevidst.

Dette giver ikke det fulde billede af, om passionsbaseret læring, kan knyttes op på læring i folkeskolen, da hverken jeg eller fanfictionforfatterne (med undtagelse af Lýsa) har nogle pædagogiske, didaktiske eller læringskonkrete erfaringer. Jeg har derfor behov for folkeskolelæreres vurdering af projektet. Metodemæssigt, vil jeg undersøge dette via en workshop, som har til formål at prøve den passionsbaserede læring af på dem, så de selv kan mærke og føle, om det lærer dem noget nyt.

Det der helt konkret skal tages med videre i workshoppen er, det at lave research, da research er katalysatoren for, at den kreative proces bliver ført videre. Ligeledes er research med til at skabe en viden, som er essentiel for den fandom vedkommende befinder sig i. Derudover er den positive respons vigtig, da den understøtter den sociale interaktion med andre fans, som er så essentiel. Fællesskab motiverer fællesskab. Derfor vil øvelserne i workshoppen være designet til at indeholde research, analyse og passion (eller som minimum interesse for noget). Ligeledes er øvelserne designet til at skulle løses i grupper, netop for at understøtte det sociale aspekt, som jeg har fundet ud af, er en motiverende faktor. På denne vis kan jeg afprøve om, et passionsbaseret kompetencesæt kan forbedre den enkelte elevs faglige niveau og udbytte af undervisningen i folkeskolen.

5.5 Refleksion over egen læring

Det vigtigst jeg tager med fra denne proces, er at jeg skulle have haft nogle flere informanter som Line, da hun i øjeblikket er i fuld gang med en tydelig integrationsproces i fandom, hvilket gør hende meget bevidst om den læringsproces hun er igennem. Line har derfor været rigtig dygtig til sætte ord på, hvad hun konkret har lært, og lærer. De andre tre forfattere har været aktive i så mange år, at de allerede er integrerede, og det har derfor været svært at få dem til at sætte ord på, hvad de har lært og hvordan processen har været. Dette kan til dels skyldes, at mine interview har været for strukturerede og at jeg ikke har opnået den semistrukturerede tilgang, som jeg fandt bedst til metoden. Derudover er jeg tydeligvis en novice som interviewdesigner, da jeg har designet for lukkede spørgsmål i stedet for åbne.

I forbindelse med transskriptionen, kan jeg tydeligt høre, at jeg har kædet interviewene med Sebastian og Line ind i interviewet med Lýsa. Altså, har jeg været meget farvet i min forventning om, hvad Lýsa ville svare på bestemte spørgsmål, hvilket er tydeliggjort i min respons til Lýsa undervejs i interviewet. Dette har jeg dog efterfølgende været opmærksom på i selve analysen, men jeg har lært at være opmærksom på min interviewstil fremover. Bort set fra interviewet med Lorelei Lee, så har alle interviewene udviklet sig til at have flere spørgsmål end den egentlige interviewguide, hvilket kun har været positivt. Til gengæld har interviewet til Lorelei Lee været alt for struktureret, selvom det er den samme interviewguide der er blevet brugt. Dette skyldes, at Lorelei Lee og jeg ikke afholdte interviewet mundtligt. Jeg har i en tidligere sammenhæng interviewet Lorelei Lee via chat, men det var så tidskrævende og besværgeligt, at de flyttede fokus fra selve interviewet, så vi var bevidste om, at det ikke skulle være fremgangsmåden. Lorelei Lee var derudover usikker på skype og pinligt berørt over sit engelske, så hun foretrak at gøre det på skrift, sådan så jeg sendte hende interviewguiden og

hun besvarede. Dette var vitterligt ikke en god metode. Jeg havde som interviewer ikke mulighed for at bede hende uddybe visse svar, som var relevante i situationen. Derudover har jeg ikke haft et visuelt eller auditivt indtryk af hendes svar, som jeg havde med de tre andre og jeg har til tider haft svært ved at vurdere om hun var ironisk, neutral, glad eller hvilke følelser der kunne spille ind.

Alt i alt, har jeg været for struktureret i mine spørgsmål i interviewguiden, hvilket jeg blev gjort opmærksom på i arbejdet med transskriberingen. I tilfældet med Lorelei Lee, skulle jeg have insisteret på at bruge skype. Som tidligere nævnt, kender vi hinanden og hendes engelske er såmænd ganske udmærket i det talte.

6 Analyse af workshop

Workshoppen har til formål, at afprøve nogle læringsstrategier, som er designet på baggrund af mine interviews med fanfiction-forfatterne. Rent metodisk er det bedre, konkret at afprøve læringsstrategierne på lærerne, så de kan få en føling med, hvad det drejer sig om. Det er nemmere at forholde sig til et nyt fænomen, hvis det bliver prøvet på egen krop, fremfor at skulle forholde sig til noget abstrakt teoretisk. Derfor har jeg valgt at designe en workshop. Workshoppen har desuden til formål at prøve nogle læringsredskaber af, som jeg ser som hensigtsmæssig for det læringsforløb, som jeg senere kommer til at designe på baggrund af workshoppen.

6.1 Workshop

At lave en workshop skaber en anden form for dataproduktion set i forhold til interviewformen. Det forholder sig således, da en workshop fungerer på gruppeniveau, hvilket skaber en anden form for dynamik og socialitet i undersøgelsen af et emne end én-til-én-interview. (Halkier, 2015, s. 137) Workshop bliver som dataproduktion på denne vis gode til at producere data, der viser en social gruppes "fortolkninger, interaktioner og normer" (Halkier, 2015, s. 139), hvilket er en styrke ift. at undersøges lærernes interaktion med hinanden i form af deres løsning af opgaverne. Ligeledes ligger der en styrke i, at gruppens arbejde kan producere koncentreret data om et bestemt fænomen på en relativt tilgængelig måde, da deltagerne for så vidt muligt, får lov til at vælge, hvad de siger og hvordan de taler om emnet inden for en bestemt ramme. Dette er særdeles relevant, da jeg som tidligere nævnt, ikke beskæftiger mig med det pædagogiske og didaktiske aspekt, men at disse to begreber vil ligge implicit i lærernes fortolkning og løsning af opgaverne og senere respons på workshoppen. Jeg ved simpelthen ikke nok om den del af feltet, men har her en mulighed for at undersøge det. Derfor lærerne mulighed for at fortælle så meget som muligt om deres praksisser og forståelse. Dette ligger op til at lave en løst struktureret workshopguide, der kun har nogle overordnede overskrifter. Dette sætter ligeledes krav til mig som facilitator. Min rolle vil være at skabe de bedste forhold for et socialt rum, som workshoppen kan udfolde sig i: jeg skal få deltagerne til at tale sammen og håndtere de sociale dynamikker der opstår i blandt deltagerne, qua den socialitet som opstår ved en workshop. (Halkier, 2015, s. 143)

Selvom workshoppen skal være løst struktureret, er der nogle forhold at tage hensyn til, for at få den bedste start. Her tjener introduktionen som noget af det vigtigste i workshoppen. Jeg vil i min workshopguide starte med at fortælle om dagens gøremål, hvordan workshoppen er bygget op og

hvad emnet drejer sig om. En introduktionsrunde er ikke nødvendig, da alle deltagerne kender hinanden. (Halkier, 2015, s. 144–146)

6.1.1 Behandling af data

I behandlingen af mine data fra workshoppen, vil jeg ligeledes her gøre brug af transskription såvel som kodning. Derfor henviser jeg til afsnit 5.1.1 og 5.1.2, s. 28. Transskriptionen har til stadighed sin relevans, da jeg optager hele workshoppen. Jeg fandt, at det var behageligt at arbejde med metoden kodning, og da workshoppen afslørede mange emner at arbejde med, var det derfor den oplagte metode.

6.1.2 Empirimetode: Identifikation af informanter

Workshopdeltagerne består af fem færdigt uddannede lærere og to lærerstuderende. Jeg har valgt at workshoppen skal bestå af færdigt uddannede lærere, såvel som studerende, da denne kombination kan give en god dynamik. Dette da de studerende forhåbentlig kan bringe ny viden på bordet og de færdigt uddannede lærere kan bidrage med mange års god erfaring inden for undervisningsfeltet.

Lærere og lærerstuderende:

Navn	Køn	Alder	Uddannelse/stilling	Linjefag
Fru Karlson	Kvinde	61	Lærer (ca 1977), uddannelsesvejleder	
Poul	Mand	54	Lærer, under merituddannelse. Har arbejdet 15 år på efterskole for ordblinde	Dansk
Majbritt	Kvinde	45	Lærer (20 år), skolebibliotekar	
Better	Kvinde	59	Lærer (ca. 1979)	
Abelone	Kvinde	56	Lærer (1998)	Dansk, engelsk, musik
Anders Brasch Telling	Mand	26	Lærerstuderende, færdig med 4. semester, færdig engelsklærer.	Dansk, engelsk, historie
Anders Dahl Christensen	Mand	24	Lærerstuderende, færdig med 4. semester, færdig engelsklærer.	Dansk, engelsk, samfundsfag

6.1.3 Workshopguide

Denne workshopguide er designet ud fra de kriterier, som analysen af interviewene med fanfictionforfatterne førte med sig. Nemlig, det at lave research, give positiv respons, analysere og

arbejde i grupper. Ligeledes er øvelserne tænkt ind i en danskfaglig kontekst, som eksempelvis digte i form af skriveøvelser og video i form af storyboard. I modsætning til interviewguiden, er workshopguiden ikke tænkt som en guide, men skal fungere som fast rammesætning for workshoppens udførelse.

Workshopguide:

Tid i alt: 180 min.

1. del:

Introduktion til Fandom, herunder fanfiction og fanvideo, ca. 20 min.

Evt. spørgsmål, ca. 10 min.

Ca. 5 min. Pause.

I alt: 35 min.

2. del:

Workshopøvelser, ca. 90 min.

To øvelser:

1: Haikudigte:

I skal lave et Haikudigt om det, I er mest passioneret omkring. Det kan være en bog, serie, film, band, person, genre osv. Da I skal skrive digtet i en gruppe, skal I være enige om emnet/personen. I skal lave research på emnet/personen og derefter beskrive de mest essentielle ting/karaktertræk i digtet. Det skal ikke være faktabaseret, men baseret på, hvad I synes er godt ved emnet/personen.

- Digtets metrik: 17 stavelser, fordelt på tre grupper, hhv. fem, syv og fem
- Som udgangspunkt: ét digt, men skriv gerne flere, hvis der er tid.

2: Storyboard til noget af en fanvideo:

I skal lave et storyboard til en fanvideo om det I er mest passioneret omkring. Det kan være en bog, serie, film, band, person, genre osv. Da I skal arbejde i en gruppe, skal I være enige om emnet/personen. I skal lave et storyboard, hvor I skal tegne scener og beskrive dialog, lyd og setting. Det behøver ikke være en musikvideo.

- Storyboard: tre rammer på et A4-ark. Ud for hver ramme, er der plads til at skrive dialog, lydbeskrivelse og setting.
- Udfyld A4-ark, så mange I kan.

Ca. 15 min. Pause

3. del:

Diskussion og evaluering, ca. 30 min.

- De to hold præsenterer hver deres produkt af øvelserne.
- I elevrolle: Feedback på hinandens produkter. Det skal udelukkende være positiv kritik.
- Som lærere: Diskussion af læringspotentialet.
 - Kan det i det hele taget bruges i undervisningen?
 - Hvis ja, hvordan kan I se det implementeret?
 - Hvis nej, hvorfor? Hvad er forhindringerne?
 - Andre ting

6.2 Analyse

Via mit kodningsarbejde med data (jf. afsnit 5.1.2, specialets s. 29), er disse kategorier fremkommet, og jeg vil derfor inddele mit analysearbejde i denne kategorisering:

- Lærernes løsning af opgaverne
- Fagbegreber i spil
- Motivation
- Lærernes udfordringer ift. til brug af teknologi/ny viden/kreativitet i undervisningen
- Konkret undervisningssammenhæng
- Kritik
- Begejstring

Grupperne er inddelt således:

Haiku-gruppen: Fru Karlson, Poul og Anders T.

Storyboard-gruppen: Abelone, Better, Majbritt og Anders C.

6.2.1 Lærernes løsning af opgaverne

Kategorien om lærernes løsninger af opgaverne vil være inddelt i deres respektive grupper. Det der gør sig gældende for begge grupper, er, at ingen af dem løste research-opgaven. Begge grupper lavede sporadisk research, men kun når der var noget de var usikre på. De beroede alle på den forhåndsviden de havde om emnet. Selvom dem i Haiku-gruppen i særdeleshed havde noget fejlviden om Sherlock Holmes-universet, kom de alligevel frem til et produkt, der fangede essensen af Sherlock Holmes, mens det var den ene fan i storyboard-gruppen, der korreksede de andre. Dette har ligeledes været med til at give to vidt forskellige oplevelser af opgaven. Dette vil jeg vende tilbage til senere i analysen.

6.2.1.1 Haiku-gruppen

Denne gruppe har, i modsætning til den anden gruppe, ikke valgt et emne, en eller flere var fan af. De valgte at arbejde med Sherlock Holmes, som var en fællesnævner alle kunne mødes om. Alle tre kender til Sherlock Holmes, så de mente det ville være forholdsvis nemt. Der var flere ting de tog fejl af i Sherlock Holmes-universet. Den ene ting var Sherlock Holmes' adresse, som ellers er vidt berømmet. Sherlock Holmes bor på 221B Baker Street og ikke på Bakerloo Street. Den anden ting var, at de troede, at der ikke eksisterer nogle kvinder i universet, hvilken igen er en fejlslutning. Der findes to særdeles prominente kvindelige karakterer, nemlig Mrs. Hudson og Irene Adler, sidstnævnte en, som mange har spekuleret i, har en romantisk forbindelse til Sherlock Holmes. Havde de valgt at researche på Sherlock Holmes, havde deres slutprodukt muligvis set anderledes ud. Selvom gruppen kom ud med et godt resultat, har de stadig mistet den læringsmæssige pointe i, at research er en analyserende proces, som "tvinger" den undersøgende til at være kildekritisk i forhold til kvaliteten af information, uddrage essensen af denne information, som videre kan bidrage til et større udsyn. Det er en proces, som lærer den undersøgende at være kritisk, analyserende og præcis. At gruppen undlader at gøre dette kan skyldes, at jeg som facilitator ikke har evnet at understrege denne betydning, og at de derfor har nedprioriteret den del af opgaven. Det kan ligeledes skyldes, at processen for dem ikke er lystdrevet, men lige præcis bliver et eksempel på "tvungen læring" (jf. Illeris afsnit 3.2, s. 12), hvor det bare bliver en opgave til at opnå målet. De kan altså have befundet sig i en telisk tilstand, og ikke paratelisk, som havde været at foretrække for at give dem en fornemmelse af den motivationsprægede læring. Dette vil jeg vende tilbage til i refleksionsafsnittet om min egen læringsproces i forbindelse med denne workshop. Der, hvor gruppen laver research, er i de situationer, hvor de er usikre på noget, eksempelvis hvordan et Haikudigt er opbygget (selvom

dette er angivet i opgavebeskrivelsen) og senere, hvordan poetry slam fungerer. Særligt i forbindelse med poetry slam sker en større genreafsøgning, hvor de finder to vidt forskellige poetry slam-performances, hvor de prøver at definere genren, hvilket de senere lader sig inspirere af.

Nu står det at lave et poetry slam-digt ikke i opgavebeskrivelsen, men det er af den simple årsag, at det ikke var en opgave, der blev stillet i den oprindelige opgaveformulering. En halv time ind i øvelsesdelen af workshoppen, havde gruppen lavet tre haikudigte og jeg måtte derfor finde på noget nyt, som de skulle lave. Jeg havde ikke forberedt en plan B, skulle den første opgave løses meget hurtigt, som det her var tilfældet.

Selvom gruppen ikke researcher på Sherlock Holmes' karaktertræk og på universet omkring Sherlock Holmes, sætter de alligevel nogle karakteristika på både ham og John Watson. Da jeg, som nævnt ovenstående, sætter gruppen til at lave poetry slam, viser tabellen ligeledes, at der er kommet ekstra ord på deres karakteristikker efterfølgende.

Sherlock Holmes	John Watson
Morfinist Intelligent Tænker ud af boksen Kreativ Skarp Speciel hat Pibe Ingen kvinder (forkert) Forstørrelsesglas/lup POETRY SLAM: Deducere Løse mysterier Opklare Genial Gal Charmerende	Hyggebedstefar i de gamle serier, men ikke med Jude Law Flot kone Smuk mand Lidt mere kontortypen POETRY SLAM: Gentleman-agtig Middelmådig Kedelig

Tabel 1 Gruppens karakteristikker af Sherlock Holmes og John Watson

Selvom gruppen ikke researcher på Sherlock Holmes-universet formår de alligevel at sætte nogle ord på ham, da det er nødvendigt at gøre dette for at løse opgaven. Dette er et levende eksempel på, at deltagerne i det kreative arbejde med et emne hurtigt begynder at analysere og fortolke. Gruppen bruger de karakteristikker, som de har fundet tidligere, til at fortælle en historie – indenfor de rammer

de har. I min introduktion nævner jeg ganske kort, at et stort emne inden for fandom er homoerotik (bilag 2.3.1 s. 67). Denne dimension sammenføjer de ligeledes med deres egen forhåndsviden, som så igen bruges til at fortolke og skrive denne fortolkning ned i form af tre haikudigte og senere som poetry slam. Analysen af Sherlock Holmes fører ligeledes gruppen over i en metadiskussion om fans og deres forhold til det/dem de er fans af. I særdeleshed forestiller Poul sig en art rollespil, hvor nogle fans gerne vil efterligne deres idoler, og dette vil han gerne fortælle via poetry slam. I første omgang handler det om, at de her fans gerne vil deducere noget, præcis som Sherlock gør, men diskussionen bevæger sig over i, at fans pådrager sig Sherlock Holmes fulde identitet, eksempelvis ved at prøve morfin, deducere og måske være bi-curious (Pouls ord) kontra det, at fanen har en kedelig hverdag, men når Sherlock Holmes bliver dyrket, så bliver fanen opslugt af en anden verden. Gruppen stiller spørgsmålstejn ved, hvad dette gør ved ham, og hvad det vil sige at være fan.

Gruppen gør brug af nogle konkrete læringsredskaber for at løse opgaven. De laver mindmaps for at blive klarere på fortællingen, da mindmappene bliver brugt til at organisere nogle nøgleord til de emner, de kommer omkring, og til at finde ord, som kan bruges i poesiform. Herfra begynder gruppen at blive meget tekniske i deres opbygning af både haikudigtene og poetry slam. Der bliver diskuteret metrik i stor stil.

Vi har her at gøre med en gruppe, som vælger et emne på baggrund af noget, alle kender til, men som ingen er fan er. Dette bevirker, at de bl.a. ikke går frygtelig meget op i at afsøge emnet, da selve opgaven at skrive et haikudigt er mere interessant. Det er således lærerfagligheden der driver værket, mere end det er passion for emnet selv. Det er således i arbejdet med metrikken i haikudigtene, såvel som poetry slam, at det bliver rigtig sjovt for dem. Ligeledes er det deres faglighed, der hjælper deres kreativitet på vej ved at have kendskab til, og gøre brug af, nogle konkrete redskaber. De analyserer, tænker metrik, struktur og leger med stilistiske træk, og er i det hele taget i en art designproces af digtene. Denne proces er i virkeligheden meget lig det, fanfictionforfatterne beskriver, men udgangspunktet er anderledes. Hvor det er passionen for et bestemt emne, der motiverer fanfictionforfatterne til at kaste sig ud i at skrive en fanfictionhistorie, er det her lærernes egen faglighed der kommer i spil, og som bliver den motiverende faktor for at gennemføre opgaven. Dette udfoldes især omkring genren poetry slam. Det var lærerstuderende Anders T., der introducerede de to garvede lærere for genren poetry slam, som de ikke kendte til, hvilket førte til en god gang research, så alle havde et fælles udgangspunkt. Jeg har det klare indtryk, at denne del var langt den sjoveste for gruppen at være i gang med, og der opstod næsten en fest, da Fru Karlson senere præsenterede poetry slam-digtet for de resterende deltagere i workshopen (Jeg opfordrer stærkt til at høre lydfilen

Workshop_diktafon.mp3, tid: 2.38.50). Det var tydeligt, at det var interessen for at lære noget nyt til brug i undervisningen, der drev øvelsen, og ikke passionen for emnet. Jeg synes dog stadig, at denne gruppe viste, at de var motiverede til at give sig i kast med øvelsen pga. interessen for at lære noget nyt, og dermed stadig følte den motivationsbaserede læring, som var en af formålene med øvelsen.

6.2.1.2 Storyboard-gruppe

Denne gruppe har noget den anden gruppe ikke har: En fan. Hvilket hovedsageligt er årsagen til at gruppens emnevalg falder på Tintin. Alle fire i gruppen har et grundlæggende kendskab til Tintin-universet, men det er Abelone som er den ubetingede fan, hvilket har stor indflydelse på gruppens løsning af opgaven. For ligesom med Haiku-gruppen beror denne gruppe sig på den forhåndsviden, de hver især har om Tintin-universet, selvom det nu er Abelone der brænder igennem med anekdoter, skuespilpræstationer i form af karakterefterligninger, og detaljerig viden om universet. Det er ligeledes Abelone der, af alle workshopdeltagerne, har taget det til sig, at de karakterer der bruges, ikke må være out of character. Undervejs i øvelsen er Abelone nødt til at forlade workshoppen i 16 minutter, og her begynder de andre medlemmer af gruppen at tillægge deres karakterer træk, som karaktererne ikke har i det oprindelige univers. Da Abelone vender tilbage, får hun rettet op på dette. Selv da gruppens eneste fan, hvis fanviden de andre anser som valid, forlader dem, tjekker de ikke op på fakta.

Gruppen researcher på billeder af karaktererne, så Better kan tegne dem på storyboardet. Derudover søger de på sangeksempler til deres deltagere, og disse sange skal sige noget om deltagernes karaktertræk. Det der dog giver gruppen størst glæde er researchen på Kaptajn Haddocks bandeord, da de vil bruge dem til at karakterisere ham. Haddock har et farverigt og humoristisk ordforråd, og det giver megen morskab da de finder en hjemmeside med ”Kaptajnens 175 bedste skældsord”, hvoraf de kan bruge en del. Tilmed bliver de selv inspireret til at konstruere et nyt skældsord: døvstumme sangkrage. Gruppen er tydeligvis i paratelisk tilstand (jf. Apter kap. 3.2.1 s. 17) i den researchproces, som endog fører til en diskussion og derefter definition af, hvad der kendetegner Haddocks eder: At de er sofistikerede og ikke-vulgære.

I stedet for at lave en traditionel fanvideo (jf. begrebsafklaring, s. 5), vælger gruppen at lave en lille fanfilm i stedet, der har til formål at udfolde Tintin-universets karakterer og hylde dem. Dette gør de ved at lave en crossover mellem Tintin og underholdningsprogrammet X-Factor. En af Abelones yndlingsfigurer i Tintin-universet er operasangerinden Madame Castafiore, som bliver fanfilmens omdrejningspunkt. Ligeledes bliver et plot fra en af tegneseriens mange albums, der omhandler et

tyveri af Madame Castafiores smykker, integreret i filmen. Det at de ikke researcher og det, at de ikke laver en fanvideo i ordets traditionelle forstand, viser at gruppen i processen med at rammesætte deres historie, allerede har assimileret den viden, som de har fået ved introduktionen af workshopen over i en egenforståelse, som kommer til udtryk i den fortolkning af videoen som kommer til udtryk. Dvs. at de har lært noget, og nu er i gang med at sætte dette noget sammen med de erfaringer de har. Senere blev der talt om muligheden for at lave nøjagtig samme øvelse i en undervisningssituation. Øvelsen har brudt med gruppens lærerfaglige erfaringer og skabt ny viden i form af ny læring. Helt konkret går gruppens historie ud på, at Madame Castafiore skal til X-factoraudition, men afbryder sin egen sang, fordi hun tror at hendes smykker er stjålet. Professor Tournesol, Tintin og Kaptajn Haddock sidder som dommere, mens en række andre figurer fra Tintin-universet optræder som andre X-factordeeltagere. Til sidst bliver Madame Castafiores smykker stjålet og Tintin afbryder X-Factor, da han nu skal ud og løse mysteriet. Ligesom haiku-gruppen lagde denne gruppe en god portion energi i at karakterisere de forskellige figurer.

Tintin	Kaptajn Haddock	Tournesol	Thomas Blachman*
Udvisket Neutral Katalysatoren, der får historien fremad	Fuld når han ikke skal være det Totalt uden omsvøb Lægger ikke fingrene imellem Brovten	Stokdøv Bliver hele tiden væk Har altid gang i noget Blank Ænser ikke hvad der foregår Forelsket i Castafiore	Lægger ikke fingre imellem Totalt uden omsvøb *Blachman bliver karakteriseret, da gruppen ser ligheder mellem ham og Kaptajn Haddock

Tabel 2 Gruppens karakteristikker af dommerne

Madame Castafiore	Dupont og Dupond	Max Bjævermose	Rastapopoulos
Er sgu lidt for meget Pisker en stemning op Har kant Skiller sig lidt ud Synger: Faust af Charles Gounod	De er indbegrebet af imbecile idioter Totalt inkompetente Enormt klodsede Synger: Charles Aznavour med harmonika-ledsagelse	Ulidelig Utålelig Skide irriterende Lytter overhovedet ikke Synger: Nej, men prøver at sælge forsikringer	En af de gamle fjender Stor næse, bliver sammenlignet med en næseabe Græsk superskurk Synger: Græsk sang, måske Zorba

Tabel 3 Gruppens karakteristikker af deltagerne

Gruppen har brugt de personkarakteristikker, som de har fundet på de forskellige Tintin-figurer, til at finde musik der passer med figurernes personlighed og nationalitet. Dette er med undtagelse af

Madame Castafiore, som altid synger Faust i tegneserierne. Heri ligger der ligeledes et grundigt analysearbejde, hvilket gruppen er bevidst om, og begreber som intertekstualitet og multimodalitet bliver brugt. Bl.a. låner gruppen en replik fra Den Lille Prins, som bliver Tournesols dommerord til Castafiore. Det er i denne forbindelse, at gruppen for alvor begynder at diskutere intertekstualitet i forbindelse med en aktivitet som denne, og beskriver, at de meget gerne ser deres elever tænke i intertekstualitet, og at denne slags øvelser er fordrende for det. Dette vil jeg vende tilbage til senere i analysen. Intertekstualitet er en direkte parallel til fandombegrebet crossover, der bruges, når to forskellige tekster kombineres i en tredje.

Set udefra viser gruppens diskussioner om storyboard, historiens forløb m.m., at de mangler et fælles filmsprog. Således bliver der eksempelvis ikke skelnet klart mellem klip og scene, der er forskellige opfattelser af ordet krydsklip, dog uden at deltagerne opdager de divergerende opfattelser, og der er undervejs forvirring om, hvordan man laver et anvendeligt storyboard, eksempelvis om man tegner et billede til hvert klip eller til hver scene. Dette er med til at vise, at videoproduktion er en kompliceret affære, som stiller krav til både lærer og elev, og som kræver en vis forberedelse med eksempelvis undervisning i et fælles begrebsapparat. Gruppens diskussion om krydsklip osv. handler om, at de gerne vil formidle samme følelsesmæssige drama, som seerne bliver mødt med i X-Factor.

6.2.2 Fagbegreber i spil

Generelt skinner lærerfagligheden godt igennem i udarbejdelse af øvelserne i begge grupper. Der er mange danskfaglige udtryk som kommer i spil, i særdeleshed i udarbejdelse af digtene, såsom besjæling, metafor, enderim, allitterationer og rytme. Ligeledes gør haiku-gruppen brug af mindmaps for at lave en brainstorm over ord til rådighed i digtopbygningen. Arbejdet med digtene bliver tydeligt sat ind i en læringssammenhæng, da gruppen hele tiden overvejer, hvordan de bruger/kan bruge de givne rammesætninger for digtene til at løse opgaven. Selve de forskellige digtformer bliver ligeledes bragt frem, hvor forskellen på gamle og nye digtformer blev diskuteret. For storyboard-gruppen blev der i høj grad diskuteret, hvordan filmproduktion kan indgå i undervisningen – særligt i sammenhæng med begrebet multimodalitet, og mere konkret, hvor mange niveauer i filmproduktionen som skal indgå i et læringsforløb. Eksempelvis om filmproduktion skal bruges som et ”lille” redskab, hvor der blot laves en enkelt scene. I begge grupper bliver begreberne intertekstualitet og multimodalitet diskuteret flere gange. Multimodalitet er et nyere danskfagligt begreb, som sågar er skrevet ind i fagmål for faget dansk, der definerer, hvad eleverne bør kunne efter 9. klasse: ”Eleven kan forberede større multimodale produktioner. [...] Eleven har viden om research, optagelse og skitser. [...] Eleven

kan fremstille større multimodale produktioner.” (“Fagformål for faget dansk”, 2016, s. 6) Begrebet multimodalitet vil jeg vende tilbage til senere i designet af læringsforløbet. Begrebet intertekstualitet vil ligeledes have en plads i designet af læringsforløbet, men vil blive brugt mere implicit, da eleverne ifølge fagmål for faget dansk (“Fagformål for faget dansk”, 2016, s. 5) skal mestre brugen af intertekstualitet efter 6. klasse. Da mit læringsforløb henvender sig til de øverste klasser i udskolingen, vil der ikke være så stor fokus på dette, da det er forventet at eleverne kan det.

Generelt kan grupperne godt se øvelserne implementeret i dansktimerne, og de er begejstrede for tanken om den motivationsbaserede læring, som kan understøttes af, at eleverne vælger et emne som de er begejstrede for. Dog havde øvelserne i sig selv nogle udfordringer, som skal laves om i et undervisningsforløb. For det første skal der bruges langt mere tid til at lave et storyboard, så det ville være en øvelse som skulle strækkes sig over flere dansktimer i led med et projekt- eller emneforløb. Selvom lærerne ikke kunne findes et fælles passionsbaseret emne at arbejde ud fra, var de generelt glade for samarbejdet, da de blev smittet af hinandens glæde ved arbejdet. Særligt Abelones fanentusiasme havde en smittende effekt på de andre i gruppen, som styrkede det sjove ved at lave øvelsen, hvilket havde en motiverende effekt på gruppen. Fru Karlson mente ligeledes at gruppesamarbejdet, såvel som det at arbejde med et passionsbaseret emne, kan være med til at styrke de svage elever.

”FK: Inde for haikudigte. Altså ved du hvad, du, jeg jeg, jeg kan, nu ved jeg vi skal ikke evaluere nu, jeg er allerede, øh, godt igang med, øh, jeg har en masse UU-timer, jeg er allerede godt i gang med noget her. [...] FK: Og det har du inspireret mig til, jeg skal starte en syvende klasse. [...] AT: Det er noget der kan inddrages, ikke [?] FK: Men, men det, det er godt at tænke det her ind. P: Mmm C: Ja. FK: Altså fordi vi vi har har brug for det” (bilag 2.3.3., s. 106-107)

Efterfølgende taler Fru Karlson og jeg om, at det at arbejde med haikudigte, eller digte i sin helhed, kan aktivere nogle af de elever uden sprog. Med ’uden sprog’ menes der elever, som selvfølgelig godt kan tale, men som har et meget begrænset ordforråd til at forklare sig i. Lærerne diskuterer flere gange, både efter oplægget, i løbet af gruppearbejdet og i evalueringen om, hvad eleverne kan. Poul nævner at han flere gange har forsøgt at engagere en elev i 8. klasse til at skrive en anmeldelse eller en stil om det computerspil, eleven er stor fan af, men det virker ikke - eleven har bare ikke evne til det. Fru Karlson har ligeledes haft en oplevelse med en elev, som til en eksamen ikke havde sproget til at forklare, hvilket emner der blev præsenteret i den kortfilm, som hun kom op i. Her kunne en opgave, hvor eleven skal formulere sig i få, men præcise ord, være en god øvelse for at træne sproget

og at øvelsen tjener til yderligere motivation, at emnet af digtet skal være noget eleven er begejstret for.

6.2.3 Motivation

Begrebet motivation fungerer på flere niveauer. Der er tale om den lærerfaglige motivation, som driver lærerne til at deltage i workshoppen i første omgang, og som senere bliver drivkraft for løsningen af opgaverne. Så er der, som tidligere nævnt (Jf. afsnit 6.2.1.2, s. 54) den fandrevne motivation i storyboard-gruppen, som smitter af på de andre og som gør det sjovt at deltage. I lærerfaglig sammenhæng bliver det ligeledes diskuteret, hvorvidt eleverne kan være motiverede til at modtage passions- og motivationsdrevet læring, og hvordan dette skal præsenteres for dem, uden at det i stedet bliver demotiverende. Dette vil jeg vende tilbage til. Da jeg har berørt den lærerfaglige motivation i afsnittet om lærernes løsning af opgaverne og den fanbaserede motivation, som bliver en motiverende faktor for gruppedynamikken i storyboard-gruppen i selvsamme afsnit, vil jeg ikke gå mere ind i det her. Til gengæld vil jeg forsøge at udfolde den dimension der omhandler eleverne.

Workshoppen viste, at bruge film som undervisningsværktøj for så vidt ikke er noget nyt i folkeskolen. Film bliver inddraget ift. formidlingsopgaver og analyseopgave. Dette kan indeholde en analyse af en konkret film, men det kan ligeledes bruges som værktøj af eleverne til et projekt. Eksempelvis har Fru Karlson en elev, som lige har lavet, hvad hun kaldet et fedt produkt, en film med musik, i samfundsfag (bilag 2.3.2, s. 70), hvilket indirekte tjener som eksempel på, at træk fra det at lave fanvideos snildt kan implementeres i undervisningen. Den pågældende elev var flygtning og lavede en video om, hvordan EU's regler havde indflydelse på hendes liv. Dvs. at Fru Karlson havde at gøre med et produkt, der var drevet af en livsnær omstændighed for eleven, som deraf var motiveret til at fortælle om det. Det er ikke ligefrem et passionbaseret emne, men et emne som har direkte indflydelse på den elevs liv, akkurat som fans kan bruge fanvideoer til at diskutere livsnære problemer, eller samfundsmæssige problemer. I denne forbindelse nævner Fru Karlson, at ”sådan noget med og og og få børne til også til og øh, hvad hedder, og og glæde sig over det [undervisningen], ikke, altså og og synes det er sjovt, ikke, ah det jo, det synes jeg jo er bare sådan en, en god.” (bilag 2.3.5, s. 194) Poul mener i denne forbindelse, at de som lærere skal være varsomme med at vise eleverne eksempler, der er meget avancerede. Hvis eksemplerne er for godt lavet, kan dette være medvirkende til at sætte niveauet for højt, da nogle elever vil stræbe efter det perfekte. Altså, at det kommer til at plante en idé hos eleverne om, hvordan et produkt kan se ud, uden at de har kompetencerne til at opnå det. Fru Karlson medgiver, at dette kan gøre at nogle elever giver op på

forhånd. Hvis eleverne kun fokuserer på endemålet, vil de befinde sig i det Apter kalder den teliske tilstand (jf. kap. 3.2.1, s. 17). Hvis eleverne føler, at målet er uopnåeligt, vil de opleve høj arousal hvilket i telisk tilstand vil komme til udtryk som stress, hvilket kan føre til mangel på den drivkraftsdimension, som Illeris mener er en nødvendig i sammenhæng med samspilsdimensionen og omverdensdimensionen, for at opnå den optimale læring. Dette kan føre til det Illeris kalder negativ læring (Jf. afsnit 3.2, s. 12). Der kan være tre løsninger på dette: 1, vis ikke inspirationsvideoer, der er alt for langt fra, hvad eleverne kan forventes at kunne lave. 2, læreren understreger på det kraftigste, at det ikke er dét der forventes af eleverne. 3, eleverne sættes til at arbejde med et emne, som de er passionerede omkring. Så er der større chance for, at selve processen bliver sjov og nydelsesfuld, så eleverne mestendels befinder sig i den parateliske tilstand. Det selvom eleverne måske ikke når helt til det forventede mål. Det er lige præcis den løsning, som jeg anser som den mest hensigtsmæssigt, da det netop bliver en proces som understøtter den drivkraftsdimension, altså psykiske energi, som gerne skulle være til stede i læringsforløbet og som fører til den gode læringsoplevelse.

Poul nævner også en anden mulig løsning, nemlig at bede eleverne om at fokusere på én disciplin i eksempelvis klippearbejdet. Det kunne være et fokus på, at der bliver klippet på musikkens beat eller fokus på at klippene viser den rette emotion etc.

Abelone fremhæver en anden fordel ved at arbejde med et emne, eleverne kender godt. Hvis gruppen havde valgt et andet emne end Tintin:

”[...]så havde jeg mere været i en lytteposition og havde villet begynde at spørge ind til, hvad det handlede om og, og have sværere ved at forstå personkarakteristikkerne ikke. Men nu fordi jeg er fan i forvejen, så hjælper det også på alle de skøre ideer og øh fordi jeg ved det, hvad det er for et univers vi befinder os i, ikke, [...] helt personligt synes jeg det er skide sjovt fordi jeg selv er fan i forvejen”. (Bilag 2.3.6, s. 209)

Dette betyder, at Abelone havde nemmere ved at løse en ukendt opgave, fordi hun var fan af emnet. I en undervisningssammenhæng, betyder det, at lærerne kan bruge denne viden til at tilrettelægge et forløb, hvor der skal introduceres til ny læring. Eleverne kan dermed nemmere anvende den metode de skal lære, ved at arbejde med et emne de er interesseret i. Ligeledes kan det være motiverende for eleven at skulle vise det frem, de har arbejdet med. At dele deres interesse med andre.

6.2.4 Lærerens udfordringer ift. brug af teknologi/ny viden/kreativitet i undervisningen

Generelt mener lærerne, at den motivationsbaserede læring skal tænkes ind i den almene undervisning, men hvor det at arbejde med video skal udfoldes helt eksplicit i en emneuge eller projektuge. Forskellen mellem disse to er, at i en emneuge har alle elever samme emne, hvorimod eleverne i en projektuge selv vælger emne. Ifølge lærerne vil videoproduktion fungere bedst i en emneuge, da lærerne så kan give undervisningen mere struktur. Det kunne eksempelvis tænkes, at det overordnede emne bliver at lave en kortfilm, hvor hver kortfilms indhold skal være passionsbaseret. Derudover skal der lægges en fast ramme, der skal være en styret tid, lærerne skal bede eleverne om at tænke i intertekstualitet/multimodalitet, selvom der anvendes et passionsbaseret emne. Abeline nævnte efter workshopen, at nogle elever skal have lov at lave fejl, opdage dem og rette dem selv, mens andre elever behøver strammere rammer og instrukser, eksempelvis at kl. x, skal I være færdig med y; derefter skal I lave Z. Better mener desuden, at det passionsbaserede emne godt kan skrues ind i den løbende undervisning, da nogle af deres eksisterende digitale læremidler lægger op til det der arbejdes med i øvelserne, men at det ikke bliver brugt nok. (Bilag 2.3.2, s. 73) Dette gør sig især gældende, da de har mangel på baggrundsviden om det, hvilket gør at det svært for dem:

”B: Det er også det. Nogen af vores digitale læremidler lægger op til det her, vi bruger det bare ikke nok. FK: Nej, men altså et eller andet sted så tænker jeg... Jeg synes, det jeg kan gøre, med det kendskab jeg har til de ting her, det er jo, det det jo, det jo kun det visuelle, jeg kan forholde mig til, øh. P: Især det tekniske, det er øh, det er en by i Rusland. FK: Nej, det kan jeg ikke.” (Bilag 2.3.2, s. 73)

”P: Men det er jo rigtigt, det er den der baggrundsviden omkring det, der afholder mange fra at gå i gang med det fordi at, nu har jeg jo redigeret rigtig meget video. Faktisk fra mange år siden, startede med at redigere video og det var sindssygt svært, men jeg, jeg synes det er skide sjovt, jeg var også med på det der AD24(?) sammen med [?] som var sindssyg dygtig til det. Og det var jo skide sjovt at opleve det, men der var mange der sådan tænkte, at det havde de sgu ikke lyst til at røre ved, fordi ”hva fanden skal jeg hjælpe eleverne med?” M: [?] vi nødt til at sætte os ud over, ja, at vi ikke kan hjælpe dem med det hele, for ellers så bliver det aldrig. FK: Og det bliver vi nødt til at sætte os ud over... Ellers var der jo ikke nogen af mine, der havde fået lavet noget, jo altså. P: De er så eksperimenterende selv, de skal bare have nogen få ”prøv lige at gør sådan” og så kører de selv. [...] M: Så er der nogle af dem, der har nogen fif og så søger de Youtube [...]” (Bilag 2.3.2, s. 73)

Lærerne diskuterer her de udfordringer der ligger forbundet med at bruge film og filmredigering i deres undervisning. De er alle enige i, at de er udfordringsfuldt for dem, men ligeledes at det er en udfordring de er nødt til at imødegå. Hvilket tyder på, at lærerne er klar på, at stille opgaven og ellers lade eleverne få frit spil til at udforske mediet.

6.2.5 Konkret undervisningssammenhæng

Denne kategori er en undersøgelse af, i hvilke undervisningssammenhænge passionsbaseret undervisning kan foregå.

Det har tidligere være nævnt, at lærerne kan se at den motivations- og passionsbaserede læring implementeret løbende i undervisningen. Ligeledes er det nævnt, at skulle eleverne arbejde med et større projekt, ville det være bedst i forbindelse med en emne- eller projektuge, hvor emneugen var at foretrække, da lærerne bedre kunne lave en konkret plan for alle eleverne, hvilket de mente var nødvendigt. Hvad der ikke tidligere er nævnt, er de såkaldte uu-timer, understøttende undervisningstimer. Ifølge lærerne har ingen klart defineret, hvad der skal foregå i uu-timerne, men det er overskydende timer i skemaet. De agerer som en art skraldespandstimer, hvor det er op til den enkelte lærer at definere læringsindholdet. Uu-timerne ligger som regel sidst på dagen, hvor eleverne er trætte og ugidelige, så her mente lærerne, at det ville være oplagt at lave passionsbaseret læring, da det ville være sjovt for eleverne.

Jeg anser alle tre undervisningssammenhænge for interessante at bruge i et undervisningsforløb, men hvilket der konkret vil vælges til specialets læringsforløb, vil jeg tage stilling til senere i projektet, da det endnu er uvist om det bliver små kort øvelser til ”let” implementering i en almindelig time, eller om det bliver et længerevarende forløb, som kan ligges ind i nogle uu-timer eller en emneuge.

6.2.6 Kritik

Den eneste kritik jeg hører, er at poetry slam for Poul virker for svært for eleverne + det bliver udfordrende for lærerne at bruge filmmediet i undervisningen (deres egen tekniske kunnen og viden + tidsforbrug). Ved at lave et videoforløb eller et forløb, hvor man laver teknologisk understøttet undervisning, så sætter man nogen krav til lærerne. Nogle svage elever vil have svært ved at arbejde selv; det kræver rigtig meget struktur fra læreren, så det er op til den enkelte lærer, hvor tidskrævende det skal være. Dette kan ligeledes variere med undervisningsformen – om det er emneuge eller implementeret løbende i almindelig undervisning eller uu-timer. De forskellige typer af undervisningssammenhænge stiller forskellige strukturkrav. Det betyder ikke decideret noget for

designet af mit undervisningsforløb, men det er noget der skal gøres opmærksom på, hvis der skulle arbejdes videre med forløbet. Der vil ligeledes skulle tænkes i begreberne pædagogik og didaktik, da overvejelser på disse områder ikke indgår i specialet, men som er essentielle for et undervisningsforløb. Et andet kritikpunkt, som jeg skal være opmærksom på i designet af undervisningsforløbet, er, hvordan opgaven skal præsenteres, så eleverne ikke føler at der bliver stillet krav, som de ikke kan opfylde eller leve op til. Dette kan virke demotiverende, hvilket lige netop er det stik modsatte af, hvad jeg vil opnå med mit undervisningsforløb.

6.2.7 Begejstringen

Lærerne var begejstrede for projektet, da det gav dem nye læringsredskaber at arbejde med, bl.a. det at medtænke teknologi i deres undervisning i forhold til videomediet og andre teknologiske virkemidler, hvilket ligger op til begrebet multimodalitet, som er et begreb som lærerne skal undervise i. Ligeledes viste lærerne begejstring ved tanken om, at eleverne skal være engagerede, og at det derfor er godt at give dem opgaver, som er interessebaserede, og samtidig er sat i en ramme, så de opfylder nogen konkrete læringsmål i dansk. Ligeledes fandt lærerne, at det at tænke i at arbejde med et passionsbaseret emne, kan være en god hjælp til at løfte de svage elever.

Generelt følte lærerne, at det var rigtig sjovt at være med. De nød processen i det at brainstorme, lege og tænke og arbejde kreativt. Ligeledes blev lærerne grebet af hinanden engagement, hvor det vidste sig, at positivitet avler positivitet, hvilket fungerede som motiverende faktor for deltagelsen i workshopen, hvilket er noget jeg vil tage med videre i designet af mit undervisningsforløb ved at tænke i gruppedannelse.

6.3 Opsamling

Dette opsamlingsafsnit baserer sig på to dele: En evaluering af workshopen og en refleksion over egen læring.

6.3.1 Evaluering af workshopen

Begrebet research er et der er gået igen hele vejen ned gennem specialet. Det har betydning for fans deltagelse i fandom, da det som tidligere nævnt fungerer som en art katalysator for videre udforskning af det emne, som et individ er fan af. Fanfictionforfatterne kobledes research sammen med dedikation overfor den historie eller video, som skulle laves. Research er derfor vigtigt på videns-, deltagelses- og forberedelsesplan. Af disse årsager, fik det at lave research en fremtrædende plads i workshopen.

Det viste sig, at begge grupper enten ignorerede eller overså denne del af øvelsen og egentlig først gjorde brug af research for undersøge nogle faktarelaterede ting, såsom kriterierne for poetry slam. Manglen på research kan skyldes flere ting: Lærerne har muligvis ikke fundet det nødvendigt at lave research, da de har støt på deres egen baggrundsviden omkring karakterer og univers. Jeg har formentlig ikke tilstrækkeligt understreget betydningen og vigtigheden af, at foretage research, både for det endelige produkt og for gruppearbejdet. Ligeledes ville jeg gerne have grupperne til at researche, fordi det kan føre til nye indsigter og inspirationer omkring, hvordan de vil løse opgaven eller lave produktet. Det at foretage research kan have den effekt, at de får folk til at gøre brug af nogle redskaber i behandlingen af de oplysninger, som de finder via research. Disse redskaber er at tænke kritisk over oplysningerne, sortere og prioriteret i oplysningerne og formidle den viden, som de har opnået. Dette kunne have ført grupperne til at lave et andet produkt, end det de kom frem til, da det kunne have ført til nye indsigter. Indirekte, vil folk blive "tvunget" til at analysere på oplysninger og indhold, hvilket er en vigtig kompetence i den passionsbaserede læring. Hvis haiku-gruppen havde tjekket op på Sherlock som karakter (eller Watson) havde de muligvis opdaget nogen andre facetter af ham, end den forhåndsviden de havde, som bygger på nogen stereotype billeder af Sherlock Holmes, men ikke siger ret meget om ham som karakter.

Et andet aspekt, som den manglende research belyste, er som tidligere nævnt, forholdet med kun at lave research, når det er nødvendigt. Haiku-gruppen valgte kun Sherlock Holmes, da det var et emne, som alle kendte lidt til. Dvs. at opgaven med at skrive et haiku-digt, blev endnu mere tvungen læring, end den i forvejen var og pointen med at lave en tvungen danskfaglig opgave ud fra noget passionsbaseret, faldt lidt til jorden. De løser den konkrete opgave, men uden entusiasme for emnet. Der, hvor gruppens entusiasme lå, var i arbejdet med det lærerfaglige og det at lære noget nyt inden for deres egen faglighed, hvilket i stedet fungerede som motivation for at lave øvelsen. Paradoksalt nok, opnår de stadig passions- og motivationsbaseret læring, men ud fra et andet grundlag.

Denne del får mig dog stadig til at reflektere over, om jeg skulle have presset dem noget mere til at findes et fælles fodslag, men omvendt er de tre vidt forskellige mennesker med en stor aldersforskel i mellem sig. I en klasse er eleverne i det mindste jævnaldrende og jeg må gå ud fra, at i hvert fald nogle af dem, har samme interesser.

Selvom grupperne generelt ikke har researchet meget, så kunne Better mærke, at de har haft noget substans at arbejde med, hvilket i særdeleshed har været fremtræden i story board-gruppen, da Abalone som ægte fan, kunne levere på indhold og viden. Dette viser bl.a. undervisning modtages

bedre, når læreren rammer noget livsnært hos eleverne, altså noget de kender og kan identificere sig med. I det her tilfælde mig som lærer, der beder mine elever, lærerne, om at beskæftige sig med en ny lærerfaglighed.

6.3.1.1 Hvad jeg tager med videre vol. 2

Workshoppen tjente sit formål, ved at dække lærernes perspektiv på det at undervise i passionsbaseret læring.

Lærerne kunne godt lave et vellykket produkt, selvom de ikke researchede. Ligeledes viste workshoppen, at story board-gruppen blev korrigeret meget af Abelone, som var dén der bedst kendte karaktererne. Havde gruppen researched i fællesskab først, havde dette muligvis ikke været nødvendigt. Ligeledes bruge haiku-gruppen mange overfladiske karaktertræk til at beskrive Sherlock Holmes og John Watson og gik ikke i dybden med universet eller karaktertrækkene. Dette virkede ganske udmærket, da haikudigte består af en ganske kort tekst. Alligevel understreger det vigtigheden af, at hvis en gruppe elever samarbejder om et emne, skal de lave en fælles research på emnet, så der som minimum er en fælles forståelse og viden at gå ud fra. Da det tager lang tid at foretage research, kan dette være en opgave i sig selv, eller implementeret i et længere læringsforløb som en øvelse ud af mange.

Begreberne multimodalitet og intertekstualitet kom på banen mange gange og de er ligeledes skrevet ind i fagmål for faget dansk ("Fagformål for faget dansk", 2016). Tidligere i specialet, nævnte jeg et eksempel Lysa kom i interviewet, hvor fanteorier om bestemte forhold i en fandom knyttes sammen i en historisk, samfundsmæssig eller politisk sammenhæng. Dette er en form for intertekstualitet. Da intertekstualitet og multimodalitet bliver brugt i mange forskellige sammenhænge, skal disse begreber tages med videre i designet af læringsforløbet. I forbindelse med begrebet multimodalitet, som jeg vil udfolde senere, bliver teknologi nævnt som læremiddel til at opnå læring i multimodalitet. Det teknologiske grundlag var udfoldet i forbindelse med storyboard-øvelsen. Teknologien som læringsmiddel er vigtigt at implementere i læringsforløb, men kan dog være en udfordring for lærerne. Dette vil jeg dog ikke tage hensyn til i det videre design af læringsforløbet.

Alt i alt har workshoppen understøttet min undersøgelse af, at der skal gøres noget mere ud af passionsbaseret læring. Eleverne får mulighed for at arbejde med noget, de er personligt passioneret omkring og inddrage andre i den passion. Workshoppen viste ligeledes, at entusiasme smitter og at positivitet motiverer positivitet. Eleverne kan på denne måde blive medskabende for hinandens gode

læringsoplevelse. Ved at inddrage det medskabende element, bliver mit læringsforløb for et participatory design.

6.3.2 Refleksion over egen læring

I arbejdet med workshopen har jeg lært vigtigheden af, at være meget konkret i min forklaring af tingene, især i forbindelse med at lade lærerne lave research. Jeg skulle have understreget vigtigheden heraf, som nævnt i ovenstående afsnit. Som lærerne ind i mellem pointerede, så var er det vigtigt ikke at give eleverne et eksempel på eksempelvis en fanvideo, hvor standarden var meget høj. Jeg gjorde det selv samme med den fanvideo lavet af Limm. Det virkede faktisk på lærerne akkurat som de mente det kunne virke på eleverne: demotiverende. De så den som en udfordring, eleverne skulle leve op til indtil jeg fik dem forklaret, at det skulle eleverne bestemt ikke. Det var, hvad det var: et eksempel på, hvor dygtige nogle fans kan blive pga. fanentusiasme.

Ligeledes lærte jeg, at det er utroligt vigtigt at overholde tiden. Fordi jeg selv overskred den i første del af workshopen, gik det ud over responsen – både den respons, som lærerne skulle give hinanden og den respons de skulle give til workshopen. Responsdelen blev alt for kort. Derudover skulle flere af lærerne til møde efter workshopen og vi kunne derfor ikke forlænge tiden, selvom det oprindeligt var en mulighed. Da lærerne selv var under en stram tidsplan, og jeg vidste dette, skulle jeg derfor have designet en strammere struktur for min egen del af workshopen.

Jeg fik i store træk prøvet alle de kompetencer af, som jeg mener er det gode resultat for den passionsbaserede læring, selvom udførelsen ikke altid var så elegant i kraft af tid og manglende research.

7 Design af læringsforløb

Designet af læringsforløbet bygger på de kompetencer og læringsformål, som arbejdet med workshopen viste at være nødvendigt. I denne sammenhæng blev begrebet multimedialitet fremhævet ved flere lejligheder og jeg har derfor fundet det relevant, at udforske dette begreb yderligere inden designet af læringsforløbet, da multimedialitet, vil have en grundlæggende betydning for koncepterne.

7.1 Multimedialitet

Dette afsnit baseres på bogen *Mediedidaktik* der omhandler multimedialitet. Multimedialitet er et begreb som jeg finder vigtigt for specialets produktform, da den beskæftiger sig med, hvordan lærere kan undervise eleverne "[...]i at analysere og fortolke medier, i at producere medietekster og hvordan inddragelse af medier kan styrke danskundervisningen i det hele taget" (Gissel, 2011, s. 17). Jeg vil gøre opmærksom på, at *Mediedidaktik* er fra 2011 og tager udgangspunkt i uddannelsesministeriets fælles mål 2009 for dansk i folkeskolen. Den nye skolereform trådte i kraft efter sommerferien i 2014 og i led med dette, blev der lave nogle nye fælles mål for dansk i folkeskolen. De nye fælles mål er en sammenfatning af de tidligere fælles mål, men indholdet er mere eller mindre stadig det samme. (*Fælles mål 2009 - dansk*, 2009), ("Fagformål for faget dansk", 2016). Derfor anser jeg *Mediedidaktik* for en valid kilde.

Multimedialitet handler om, at enhver tekst gør brug af nogle forskellige repræsentationsformer, såsom ord, billede og lyd. Det kan ligeledes kaldes udtryksformer. Når flere repræsentationsformer er sammensættes er der tale om multimedialitet (Gissel, 2011, s. 13).

"Forskningen i læseforståelse viser, at det ikke er nok, at du som læser henter mening ud af teksten, som ligger i teksten selv. Du er nødt til at skabe ny betydning på basis af teksten så der opstår et samspil mellem det, du allerede ved om verden, og det nye, der står i teksten" (Gissel, 2011, s. 15). Dette er en hermeneutisk tilgang til læseforståelse.

Dansk er et sprogfag og som sådan er der et primært fokus på de talte og skrevne ord, hvis man ser på Fælles mål 2009. Da eleverne i deres fritid ofte fravælger en bog fremfor film, computerspil og kommunikation via internettet, er det ifølge Stig Tøke Gissel vigtigt, at lærerne lære at inddrage andre medier end de talte og skrevne ord i undervisningen. Da de talte og skrevne ord både har deres begrænsninger og fordele, såvel som billeder og lyd har begrænsninger i deres udtryksformer, er det

vigtigt eleverne lærer at forstå at benytte andre kommunikative udtryksformer, da det styrker dem i realisere egne kommunikative formål. I teorien om multimodalitet anskues de forskellige repræsentationsformer som semiotiske eller kommunikative ressourcer. ”En afsender får simpelthen flere strenge at spille på, når han behersker flere forskellige ressourcer til at repræsentere et indhold. At kende til ressourcernes fordele og ulemper er afgørende, når eleven skal designe sin tekst” (Gissel, 2011, s. 30). Her menes design som den proces, hvor eleven vælger de semiotiske ressourcer, vedkommende kender og har adgang til. Dette er for på bedste vis, at opfylde sin hensigt i situationen.

Betegnelsen ”Fælles mål” skiftede i 2016 til betegnelsen ”Fagformål for faget XX”, i dette tilfælde dansk. Når jeg omtaler de nye mål fra 2016, vil jeg omtale dem som fælles mål 2016, for at undgå yderligere forvirring, selvom de ganske vist hedder det andet. I fælles mål 2016

7.1.1 Koncepter

Multimodalitet som begreb understøtter den IT-baserede undervisningsform, hvilket vil være udgangspunktet for de kommende koncepter.

I løbet af hele specialprocessen har jeg fået mange ideer og forslag til, hvordan passionsbaseret undervisning kan bruges i folkeskolen. Det vil kunne implementeres i varierende skala på mange forskellige måder – fra små, skriftlige haiku-øvelser til hele kortfilm-projekter. I dette afsnit vil jeg ridse et par forslag til undervisningsforløb op.

7.1.1.1 Kort film

Det mest ligefremme eksempel i stor skala vil være, at lave en emneuge, hvor eleverne i grupper skal lave en kort film om et emne, de vælger efter egne interesser. Der vil her være flere læringsmæssige formål igennem processen:

- Eleverne skal researche på et emne for at give dem et fælles videns- og forståelsesgrundlag. Dette kan træne deres kildekritik, da de er nødt til at prioritere og sortere i de informationer, de finder.
- Eleverne skal bestemme sig for, om deres film skal stykkes sammen af eksisterende materiale fra film eller tv-serier, eller om de selv vil lave optagelser. De skal altså diskutere, hvordan deres emne bedst fremstilles.
- Eleverne skal lave et storyboard, som dels tjener til, at de skal gennem en ny analyseproces, men som ligeledes skal træne dem i konkret formidling. Storyboardet skal laves på computer,

og eleverne skal tænke i klipning, setting og underlægningsmusik. Er der dialog, skal de også skrive den, så den passer til karaktererne. Her bliver eleverne således nødt til at tænke i multimodalitet, og hvordan klip, musik og dialog kan understøtte hinanden bedst muligt.

- Eleverne skal (hvis de vælger det) filme. Her har de mulighed for at øve nogen tekniske færdigheder.
- Eleverne skal klippe deres film. Det involverer dels nogle IT-færdigheder, men ligeledes overvejelse om rytme, fremstilling af emotioner m.m.
- Grupperne skal vise deres film for hinanden, og redegøre for deres tanker bag. De andre elever skal så give positiv respons på filmen. Her trænes igen analyseevner såvel som sociale evner i at give kritik på en konstruktiv og positiv måde.
- Eleverne har deres mobiltelefon og/eller computer som værktøj.

Forløbet skal ligge i en emneuge, så læreren har mulighed for at lave et samlet øvelsessæt, som stramt kan strukturere elevernes og lærerens tid, da det har vist sig nødvendigt.

Lærerne har i forvejen erfaring med at lave kortfilm med eleverne. Derfor er scenariet ikke urealistisk. Forskellen er, at emnevalget her er passionsbaseret, hvilket gerne skal virke motiverende, både fordi eleverne i forvejen er inde i emnet; fordi de er fælles om at beskæftige sig med et emne, de er interesserede i, og fordi de så får lov at delagtiggøre andre i deres interesse, hvilket er motiverende. Derudover givet det et fagligt udbytte, hvor eleverne lærer at kommunikere ud fra et konkret medie, hvor sprog, film og lyd spiller sammen.

7.1.1.2 Reklameplakat

I 9. klasse skal der eksempelvis arbejdes med reklamer, og eleverne skal lære at tænke i reklametekst, billedkomposition m.m.

Dette kan ligeledes gøres passionsbaseret ved, at eleverne ikke bliver sat til at fremstille en reklame for et tilfældigt produkt, men for deres egen interesse – hvad enten det er en tv-serie, et fodboldhold, en musiker eller jobbet som landmand.

- Eleven skal finde eller tage billeder der præsenterer det fedeste/sejeste/mest fremhævelsesværdige ved éns interesse.
- Skrive en kort reklametekst ud fra nogle konkrete, stilistiske træk, som beskriver, hvorfor lige det her emne er godt.
- Eleven skal tænke i afsender- og modtagerforhold.

- Eleven skal samle billeder og tekst grafisk. De skal tænke komposition, farver og stemninger.
- Eleven skal fremlægge sit produkt, ud fra samme kriterier i forrige koncept.
- Eleven skal modtage og give positiv og konstruktiv kritik.
- Eleven har sin mobiltelefon og/eller sin computer som værktøj.

Dette forløb kan placeres mere fleksibelt. Det kunne være i uu-timer eller i den skemalagte undervisning. Det tænkte eksempel er lavet ud fra et individuelt læringsforløb, men det kan ligeledes laves i små grupper. Undervisningsforløbet kan derfor nemmere niveaudifferentieres, således at de stærke elever kan lave undervisningsforløbet i sin helhed, mens andre måske kun evner at skrive en kort reklametekst og så skitserer, hvordan resten af reklamen burde se ud, ud fra ovenstående kriterier. I dette undervisningsforløb, er eleverne ligeledes nødt til at tænke multimodalt, så tekstsproget og billedsproget kan fungere i sammenhæng med hinanden. Det faglige udbytte vil være en læring om, hvordan det skrevne ord og billedsproget hænger sammen og kan bruges i kommunikationssammenhænge.

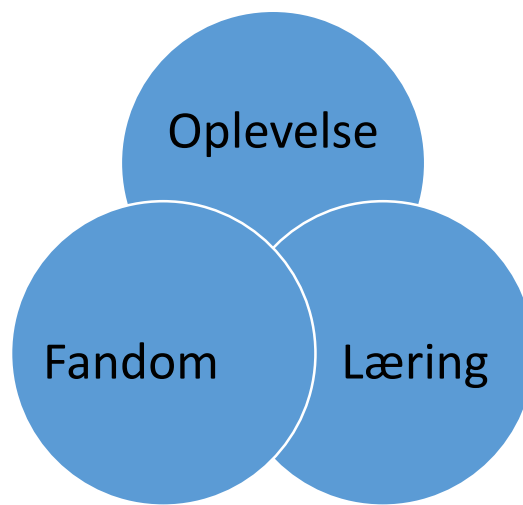
7.1.2 Opsamling

Begge koncepter understøtter den passions- og motivationsbaserede læring, som dette speciale stræber efter at designe. Begge koncepter er designet således eleverne, uanset om de er svage eller stærke, igennem den ellers tvungne undervisning, kan få styrket deres selvtillid, da begge forløb kan niveaudifferentieres til elevens niveau og at undervisningen dermed virker interessant og dermed kan føre til en positiv læringsoplevelse. Eleverne får mulighed for, at arbejde med noget der rammer ned i deres liv, noget de er personligt passionerede omkring. De får ligeledes muligheden for at inddrage andre i denne passion, da det sociale fællesskab omkring en interesse igennem interviewene og workshopen, har vist sig vigtig. I det sociale fællesskab opstår muligheden for, at eleverne kan blive medskabende af hinandens gode læringsoplevelser.

Der er nogle pædagogiske og didaktiske værktøjer, som jeg ikke har medtænkt i disse eksempler, men som klart skal udfoldes, hvis der skal arbejdes videre med et projekt som dette. Det pædagogiske og didaktiske indblik, kan kun tjene til at gøre koncepterne stærkere. Alle klasser består af forskellige individer, og elever og lærere vil få noget forskelligt ud af dem, da alle har et subjektivt narrativ at arbejde med. Koncepterne er designet således, at de gerne skulle ramme ned i nogle mere eller mindre universelle strukturer, som interviewene og workshopen har vist eksisterer.

8 Diskussion og konklusion: Hvad er læringspotentialiet i at beskæftige sig kreativt med fandom?

Mange danskfaglige færdigheder som eleverne i folkeskolen skal lære, såsom sprog, analyse, fortolkning og kildekritik, kan læres på mange forskellige måder. Min mission med dette speciale, er at undersøge, hvordan dimensionerne fandom, oplevelse og læring spiller sammen.



Figur 7 De tre dimensioner: Oplevelse, fandom og læring

Som kapitlet "Hvad fan' er den gode oplevelse" undersøger, ligger der et læringspotentialt i det at opleve. Læring og oplevelse hænger således sammen, selvom det førnævnte kapitel behandler begreberne separat. Det, begge teoriforståelser argumenterer for, er, at der opstår et brud med de forudgående erfaringer et individ har fra en tidligere oplevelse, som i dette speciale ligeledes tænkes som læringsoplevelse. (jf. afsnit 3.1.1 og 3.2.1, s. 10) Det kan være negative oplevelser, såvel som positive oplevelser. Da individet er subjektivt orienteret, er det aldrig til at vide, hvilke omstændigheder og forhold der udgør hhv. den gode og den dårlige læringsoplevelse, men det kan undersøges om der eksisterer nogle generelle strukturer der fordrer den gode læring. Illeris argumenterer for, at læring opstår i en samspilsproces mellem ydre og interne forhold. Fandom er det oplagte univers at undersøge denne lærings samspilsproces i, da fans er drevet af interne såvel som eksterne motiverende forhold: en gennemgribende passion for noget, som foregår via nogle interne

psykologiske processer og det fællesskab, som opstår omkring dette noget i mødet med andre fans, hvilket bliver en ydre påvirkning. Dette kommer der nogle fantastisk kreative og reflekterende mennesker og produkter ud af. Da jeg før specialeprocessens begyndelse både var interesseret i fandom, dog ikke som aktiv fan, og at læringspsykologien altid har optaget mig, blev disse to kategorier en oplagt sammenkædning at udforske. Oplevelsesbegrebet kan forstås vidt og bredt på en måde som ikke er udfoldet i dette speciale, men overvejelserne over det psykologiske essentielle ved det at opleve er så grundlæggende for menneskets udvikling og nysgerrighed på ny læring, hvad enten den er implicit eller ej, at det er en faktor som ligger latent i arbejdet med en fandom. Den vigtigste form for læringsdrivkraft er motivation. En motivations der i fandomsammenhæng hentes fra de ydre og interne faktorer og samspilsprocesser. Denne motivation fører en læring med sig.

Det der er at finde i den fine, lille trekant i midten af min model, som de tre cirkler danner, er motivation og hvilke emotioner og kompetencer denne motivation fører med sig. Kompetencer født af det motivationsdrevne arbejde er et herligt biprodukt, som fans, elever eller lærere ikke nødvendigvis er opmærksomme på. Disse kompetencer er researcharbejde, hvor der følger den del læringsegenskaber med; analyseegenskaber, formidlingsegenskaber og evnen til at tænke kritisk og konstruktivt. Disse egenskaber ligger selvfølgelig ikke kun implicit i evnen til at researche, men det at lave research fordrer disse egenskaber. Det har den bonus, at gøre en læreproces nemmere, da fans'ne, eller eleverne, kan bygge videre på en stor viden om et emne, der dels kan gøre processen mere paratelsk og dermed forbedre læringsprocessen.

En pointe der yderligere står klart efter behandlingen af den empiri der kom ud af interviewene og workshoppen, er, at fællesskabet er meget vigtigt, da det fungerer som motiverende faktor. Det fællesskab der opstår i forbindelse med en fandom er frivillig og drevet af førnævnte passion. Denne form for fællesskab kan i allerbedste grad højst efterlignes i et klasselokale, da eleverne er en tilfældigt sammensat gruppe, der er dannet, for at en offentlig institution skal fylde noget læring på dem. Groft sagt, er eleverne tvunget sammen om et fællesskab de ikke selv har bedt om, for at opnå et formål de ikke selv har sat. Pointen er, at de to former for grupper fællesskabsmæssigt lægger langt fra hinanden og at dette forhold, er noget der skal tages forbehold for i arbejdet med fandom og læring folkeskolen. Som sagt, fællesskabet kan i et klasselokale højst stimuleres, men ikke skabes.

I mit speciale har jeg arbejdet ud fra Kolbs læringcirkel, der blev brugt til det formål at vise min egen refleksive, læringsproces specialet igennem. For kort at opsummere: cirklen viser den konstante cyklus forskeren læringsmæssigt er igennem ved at arbejde problemorienteret. Udgangspunktet for

dette speciale, var at udforske hvad læringspotentialer i participatory design er, med særligt henblik på fanfiction. Dette udgangspunkt blev delvist ændret gennem arbejdet med specialet, da særligt empiriarbejdet afslørede flere forhold, som fik mig til at reflektere over den oprindelige problemformulering. Problemformuleringen har gradvist ændret sig til at handle om, hvilket læringspotentialer der opstår i det kreative arbejde med fandom og hvordan dette kan bruges i konkret undervisningssammenhæng. Da begrebet fanfiction er ændret til fandom, skyldes det to ting: for det første er det mindst lige så relevant at arbejde med fanvideoer, som det er at arbejde med fanfiction. Det viste undersøgelsen af området, og efterfølgende interviewene, mig. For det andet, har det vist sig at de sociokulturelle forhold er vigtige for den samlede betragtning af det kreative arbejde med fandom. Selvom der er konkrete kompetencer at hente fra det kreative fanarbejde, så kan det ikke adskilles fra det faktum, at fanarbejdet i første omgang opstår, bl.a. fordi der er et socialt fællesskab der omgiver arbejdet og fanen og som motiverer til yderligere arbejde omkring det. Det giver simpelthen fanen selvtilid gennem sit arbejde og sit fællesskab.

Derudover har det at have Kolbs læringscirkel in mente under hele specialeprocessen, tvunget mig til konstant at reflektere, og evaluere på, egen indsats og metode. Der er klart nogle ting der skal forbedres – særligt i refleksionen over egen interviewstil har det vist sig, at jeg har været for partisk i min udvælgelse af informanter, særlig med fanfictionforfatterne. Som akademiker har jeg selv, ubevidst, søgt andre akademikere og på sin vis, folk der fagligt befinder sig nær min egen livsverden. Jeg ville formentlig have fået et andet blik på mine spørgsmål i interviewguiden, havde jeg valgt informanter med en anden demografi. Specialeprocessen har i det hele taget givet mig større indblik i, hvordan jeg fungerer som interviewer, facilitator og studerende. Studerende vil jeg nok blive ved med at være resten af livet.

9 Litteraturliste

- Apter, M. J. (2007). *Reversal theory: the dynamics of motivation, emotion, and personality* (fully rev. and updated internat. ed). Oxford: Oneworld.
- Booth, P. J. (2015). Fandom: The Classroom of the Future. *Transformative Works and Cultures*, (19).
<http://doi.org/10.3983/twc.2015.0650>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2015). *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udgave). Kbh.: Hans Reitzel.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Fagformål for faget dansk. (2016). Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling; Styrelsen for undervisning og kvalitet. Hentet fra <http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf>
- Fælles mål 2009 - dansk. (2009) (Version 1.0). Undervisningsministeriet. Hentet fra <http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Dansk.aspx>
- Gissel, S. T. (2011). *Mediedidaktik - i teori og praksis* (1. udgave). Kbh.: Academica.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udgave, s. 137–151). Kbh.: Hans Reitzel.
- Hastrup, K. (Red.). (2012). *Ind i verden : en grundbog i antropologisk metode* (2. udgave). Kbh.: Hans Reitzel.
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udgave, s. 55–80). Kbh.: Hans Reitzel.
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jantzen, C. (2014). *Oplevelsesstedet : tekstanalytiske tilgange til oplevelsesdesigns*. (C. Jantzen, Red.) (1. udgave). Aalborg: MÆRKK.

- Jantzen, C., Vetner, M., & Bouchet, J. (2011). *Oplevelsesdesign: tilrettelæggelse af unikke oplevelseskoncepter*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers, and Gamers : Exploring Participatory Culture*. New York, NY, USA: New York University Press (NYU Press).
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press. Hentet fra <https://mitpress.mit.edu/books/confronting-challenges-participatory-culture>
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning*. London: Prentice-Hall.
- Kristiansen, S. (2015). Kvalitative analyseredskaber. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udgave, s. 481–496). Kbh.: Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Lauritsen, H. (2016, marts 23). Svær inklusion i klasse med 26 elever. *Folkeskolen*. Hentet fra <http://apps.infomedia.dk.zorac.aub.aau.dk/Ms3E/ShowArticle.aspx?outputFormat=Full&Du id=e5a1161>
- Learning Styles-The work of David Kolb. (2008, december 20). Hentet 22. juli 2016, fra http://learningmatters.typepad.com/learning_matters/2008/12/learning-stylesthe-work-of-david-kolb.html
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt [Main] ; New York: Campus Verlag.