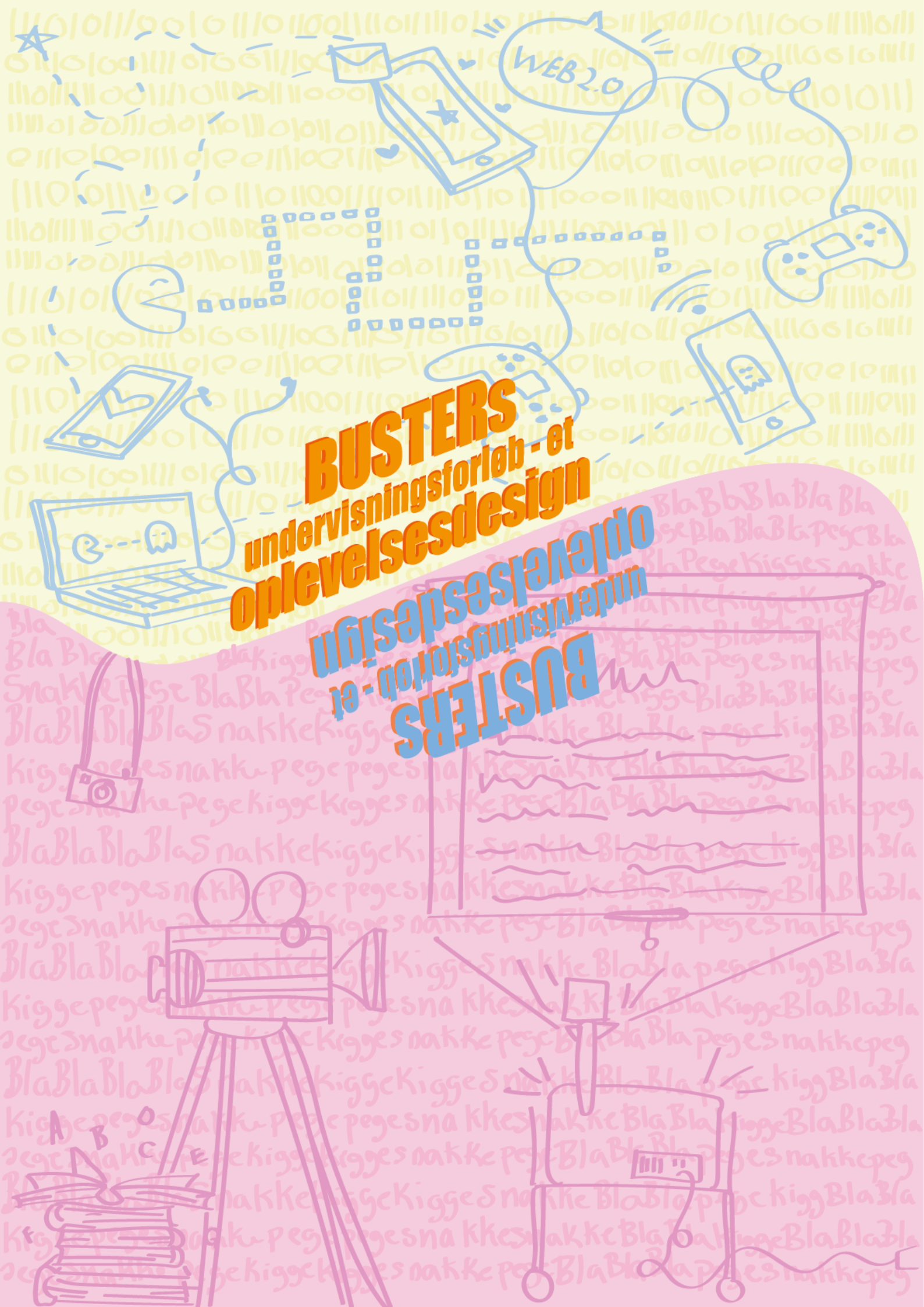




# BUSTERS

undervisningsforløb - et  
oplevelsesdesign

## BUSTERS

undervisningsforløb - et  
oplevelsesdesign

# BUSTERs undervisningsforløb - et oplevelsesdesign



**AALBORG UNIVERSITET**  
STUDENTERRAPPORT

**It-vest**  
samarbejdende universiteter

Oplevelsesdesign 10. semester – Kandidatspeciale

Vejleder: Thomas Ryberg

Studerende: Mia Bartholomæussen

Studienummer: 20153427

Studiemail: mbarth15@student.aau.dk

Antal anslag: 191.581

Antal normalsider: 80

Rapportens sideantal: 92

# Abstract

This Master thesis explores how experience design can help support the learning experience of students and the design process of educational designers. This study is conducted as a case study of the Buster film festival's educational material.

From my internship at Buster in the fall of 2019, as a program and event assistant, I gained a range of knowledge about the challenges Buster faces in relation to their educational material - among other things, that teachers do not use the material in Buster's desired rate. With my knowledge from my background (experience design) and my knowledge from my internship, I had a hypothesis that an experience design could be a solution to Buster's challenges.

Buster also faces a number of changes in relation to their educational material - including publishing the educational material as packages, where several films are included in a package with only one educational material per package. In addition, Buster will seek to make the educational material more relevant, by involving the media that children and young people themselves use, to support the learning experience. Buster is particularly working on involving digital games to support the learning experience of their material.

The Master thesis is conducted within a design discipline, which is why the thesis in its process of developing an experience design for Buster follows The British Design Council's Double Diamond process model (2020). Here, the thesis design approach changes from in the first half of the thesis being performed as research on design to, in the other half, research through design - in the first half of the thesis I try to understand Buster's challenges, their current design processes, their educational and strategy. I also sought to understand how gaming can contribute to the learning experience. In addition, I sought to understand how other media, besides digital games, children especially can be included in the teaching process and support it. Here, a literature review showed that social media both in 2019 and the beginning of 2020, is the kind of media most children use in their daily lives. Buster should, therefore, in their efforts to embrace children's and young people's media use, include both digital games and social media.

The second part of the thesis is conducted as research through design, whereby gathering findings from the first part of the thesis, I try to design and through this design, explore how the experience design best solves Buster challenges.

The final experience design is produced as a model that illustrates how Buster's future teaching course should be shaped to create the best possible learning experience for students. The model is based on and brings together Jantzen, Venter & Bouchet's (2011) psychological structure of the experience, Dewey's (1980) description of the experience process and Laurillard's (2012; 2002) conversational framework. The academic contribution of this thesis lies in this theoretical combination and can be seen as a solution to Buster's challenges, but can also be used as inspiration for other organizations or educational designers with similar challenges.

# Forord

Dette kandidatspeciale er udarbejdet som en afsluttende del af kandidatuddannelsen cand.it i Oplevelsesdesign hos Aalborg Universitet. Specialet er udarbejdet i samarbejde med Buster film- og mediefestival, deres ansatte og deltagende lærere fra festivalen 2019.

Jeg vil derfor takke Buster for at muliggøre dette specialesamarbejde, give adgang til jeres kyndige ansatte og interne forhold. Dette har dannet grundlaget for specialet. Jeg ønsker desuden, at takke de tre lærere, som har deltaget i mine undersøgelser. I har bidraget med vigtig og nødvendig viden til dette speciale. Jeg ønsker også at takke IT-vest for økonomisk støtte til at udføre undersøgelsesarbejdet. Jeres støtte har gjort det muligt at foretage et grundigt undersøgelsearbejde.

Jeg vil også rigtig gerne takke min vejleder, Thomas Ryberg, for inspirerende og kyndig vejledning.

Sidst vil jeg takke min kæreste og familie - for jeres tålmodighed, støtte og uendelige samtaler om alle mine overvejelser i forhold til specialet.

God læselyst.

## Indholdsfortegnelse

|          |                                                                            |    |
|----------|----------------------------------------------------------------------------|----|
| 1        | Introduktion .....                                                         | 3  |
| 1.1.     | Motivation .....                                                           | 3  |
| 1.2.     | Præsentation af Buster .....                                               | 4  |
| 1.3.     | Etablering af genstandsfelt .....                                          | 5  |
| 1.4.     | Et oplevelsesdesign til Buster .....                                       | 6  |
| 2.       | Specialet metodologi .....                                                 | 7  |
| 2.1      | Buster som casestudie .....                                                | 7  |
| 2.1.1.   | Et tværfagligt studie.....                                                 | 7  |
| 2.2.     | Design Research.....                                                       | 8  |
| 2.2.1.   | The Double Diamond.....                                                    | 9  |
| 2.3.     | Pragmatisme som designproces .....                                         | 11 |
| 3.       | Discover .....                                                             | 14 |
| 3.1.     | Busters undervisningsmateriale.....                                        | 14 |
| 3.1.1.   | Kortlægning af pædagogisk tilgang .....                                    | 18 |
| 3.1.2.   | Conversational framework.....                                              | 21 |
| 3.2.     | Buster som en dannende oplevelse .....                                     | 23 |
| 3.3.     | Præsentation af Busters spørgeskemaundersøgelse .....                      | 26 |
| 4.       | Define .....                                                               | 32 |
| 4.1.     | Interview af Busters ansatte .....                                         | 33 |
| 4.1.1.   | Affinity Diagram .....                                                     | 34 |
| 4.1.2.   | Interview med Busters sekretariatschef, Mariella.....                      | 35 |
| 4.1.3.   | Interview med Busters udvikler af undervisningsmaterialet, Amalie .....    | 38 |
| 4.2.     | Litteraturreview .....                                                     | 40 |
| 4.2.1.   | Et hul i forskningfeltet.....                                              | 41 |
| 4.2.1.1. | Undervisningsspillet's læringspotentiale.....                              | 42 |
| 4.2.1.2. | Filmens læringspotentiale .....                                            | 43 |
| 4.2.1.3. | Multimodal undervisning med sociale medier og dets læringspotentiale ..... | 45 |
| 4.2.1.4. | Opsummering .....                                                          | 48 |
| 4.3.     | Afgrænsning.....                                                           | 49 |
| 5.       | Develop .....                                                              | 52 |
| 5.1.     | At fordre en (lærings)oplevelse .....                                      | 53 |
| 5.2.     | Et multimodalt undervisningsdesign.....                                    | 57 |
| 6.       | Deliver .....                                                              | 61 |
| 6.1.     | Brugeren af oplevelsesdesignet.....                                        | 61 |

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| 6.2. Interview med skolelærer .....                                     | 62 |
| 6.2.1. Designkriterier for Busters fremtidige undervisningsforløb ..... | 66 |
| 6.3. Busters fremtidige undervisningsforløb .....                       | 66 |
| 6.3.1. Før-oplevelsen .....                                             | 68 |
| 6.3.2. Under-oplevelsen.....                                            | 69 |
| 6.3.3. Efter-oplevelsen .....                                           | 71 |
| 6.3.4. Oplevelsesdesignet som akademisk bidrag .....                    | 72 |
| 6.3.4.1. Designudfordringer .....                                       | 72 |
| 6.3.4.2. Problematikker .....                                           | 73 |
| 6.4. Evaluering .....                                                   | 73 |
| 6.4.1. 3 Customer Journeys .....                                        | 74 |
| 6.4.2. Tilføjelser til oplevelsesdesign .....                           | 79 |
| 6.5. Overlevering af designet .....                                     | 81 |
| 8. Diskussion.....                                                      | 82 |
| 8.1. Designtilgangens konsekvens .....                                  | 82 |
| 8.2. Generaliserbarheden af casestudiet .....                           | 83 |
| 7 Konklusion.....                                                       | 85 |
| 7.1. Opsamling af tidligere indsigter .....                             | 85 |
| 7.1.1. Discover: Problematikker.....                                    | 85 |
| 7.1.2. Define: Designudfordringer.....                                  | 86 |
| 7.1.3. Develop: Undervisningsstrategier.....                            | 86 |
| 7.1.4. Deliver: Besvarelse af problemformulering .....                  | 86 |
| 9. Litteraturliste .....                                                | 88 |
| 10. Bilagsliste .....                                                   | 92 |

# 1 Introduktion

## 1.1. Motivation

“Mit arbejde med Buster har resulteret i fremtidigt samarbejde i forbindelse med mit speciale. Jeg fik under mit praktikophold et indgående kendskab til Busters ønskede position i forhold til Københavnsområdets skoler, hvoraf jeg erfarede en række problematikker som skolerne oplever i forbindelse med Busters undervisningsmateriale. Jeg ser i dette tilfælde, at oplevelsesdesign kan udnyttes til at forstå og muligvis løse denne problemstilling. Hvis dette er tilfældet, tyder det på, at oplevelsesdesignere for festivaler ikke blot er relevante i forhold til udviklingen af arrangementer men også er værdifulde i forhold til læringstrategiske koncepter” (Bartholomæussen, 2019).

Sådan afsluttede jeg min praktikrapport i vinteren 2019, hvor jeg i efteråret havde været praktikant hos film- og mediefestivalen Buster. Jeg vidste det ikke dengang, men mine hovedopgaver hos Buster var ikke blot at lave sjov og ballade med underholdende filmarrangementer - jeg udviklede også læringsoplevelser. Jeg vil i nærværende speciale arbejde videre med læringoplevelser hos Buster, og undersøge, hvordan oplevelsen kan bruges til at forbedre Busters undervisningsforløb.

Buster afholder hvert år film- og mediefestival for børn og unge i alderen 3-16 år - her er det både skoleklasser og børnefamilier de inviterer. For Buster handler det dog ikke kun om at se film, men det handler om, at lære noget af filmen. Derfor udvikler Buster også undervisningsforløb og workshops, der skal indvie børnene i filmens verden og, hvordan sådan en oplevelse ikke bare er givet, men at der er tænkt nøje over hver enkelte skud i filmen.

Som oplevelsesdesigner hos Buster stod jeg blandt andet for at udvikle undervisningsmateriale og arrangere, afholde og afvikle filmarrangementer, der favnede børn og unges medievirkelighed. Buster stod dog overfor en række forandringer i 2019, hvor de netop havde adskilt fra deres søsterfestival CPH PIX og derfor nu skulle genfinde sig selv som selvstændig festival. Dette havde blandt andet indvirkning på deres undervisningsmateriale, som lærerne med deltagende skoleklasser tilbydes til at undervise eleverne i film og medier. Buster oplevede dog, at lærerne ikke brugte deres undervisningsmateriale i Busters ønskede grad. Dette skabte tvivl hos Buster om, hvordan undervisningsmaterialet bør udformes og målrettes.

Nærværende speciale vil tage udgangspunkt i dette undervisningsmateriale og undersøge, hvordan det kan udformes, sådan at det er meningsfuldt for lærerne at bruge i undervisningen til at skabe en læringsoplevelse omkring film og medier. Eftersom specialet tager udgangspunkt i en særskilt, enkeltstående sag (case) udarbejdes specialearbejdet som et casestudie (Flyvbjerg, 2010). Den konkrete og praktiske viden, som et casestudie fordrer har i dette speciale til formål, ikke blot at kunne anvendes til Busters fordel, men også videnskabeligt bidrage til andre lignende tilfælde. Casestudiets undersøgelsesarbejde vil afsluttes med en oplevelsesdesign, der løser problemstillingen, som fremanalyseres ved hjælp af teori, empirisk dataindsamling- og analyse.

I de følgende afsnit vil specialet indledes, ved at beskrive og præsentere genstandsfeltet, der skal danne grundlaget for casestudiet.

## 1.2. Præsentation af Buster

Buster har eksisteret siden år 2000 som en selvstændig festival og den har alle år kurateret filmoplevelser for en målgruppe af børn og unge fra 3-16 år. I 2008 blev Buster en del af De Københavnske Filmfestivaler, men den fortsatte stadig med at fungere som en selvstændig festival. Dette ændrede sig dog i 2015, hvor Buster blev en del af den større søsterfestival CPH PIX, der kuraterer fiktionsfilm som filmoplevelser for voksne. Festivalen blev derfor opdelt på den måde, at der om dagen var Buster for familiens yngste medlemmer og skoleklasser og om aftenen var der PIX for de voksne. Buster blev dog i 2019 igen en selvstændig festival, hvorfor Busters oprindelige dagsprogram er blevet taget i brug igen - om formiddagen er der filmvisninger for københavnsmrådets skoler og om eftermiddagen er der publikumsprogram, hvor børn og unge alene eller med deres forældre kan deltage i festivalens arrangementer. Buster måtte derfor i efteråret 2019 gentænke sig selv som selvstændig festival og indtænke nye arrangementer, tiltag og filmoplevelser, der passer til børn og unge i det nye årti (Bartholomæussen, 2019).

Uforandret gennem alle Busters år står dog prioriteringen af et skoleprogram. Buster har alle år prioriteret at udvikle et underholdende, dannende og relevant skoleprogram til københavnsmrådets skoler. Dette fokus på skoleprogrammet synes tydeligt Busters identitet, hvilket blandt andet fremgår i Busters offentlige beskrivelse af deres vision og mål:

### “Vision

Vi lever i en tid, hvor børn og unges mediebrug er i konstant forandring. Hvor ikke-kuraterede og umonitorerede onlinekanaler som YouTube, TikTok og Instagram trækker stadig mere opmærksomhed, med nye oplevelsesformater og ændrede koncentrationsmønstre som de umiddelbare mest tydelige forandringer.

BUSTER vil konfrontere og omfavne denne virkelighed. Vi vil møde vores unge kernepublikum i øjenhøjde og på deres platforme, og gennem et stærkt kurateret filmprogram, workshops, events, nye medier og interaktion invitere dem til at tage aktiv del i festivalen. Vi vil tilbyde læring, dannelse og meningsfuld underholdning, og sammen sætte fokus på filmens betydning for vores forståelse af verden” (Bilag 1).

### “Mål

At inspirere og bidrage til at skabe kreative, kritiske og bevidste unge mediebrugere gennem leg, læring og interaktion, med fokus på mediedannelse.

At invitere børn og unge til at involvere sig som aktive og demokratiske samfundsborgere gennem indholdsbaseerede samarbejder med skoler, medieplatforme og organisationer om samfundsrelevante tematikker og problemstillinger.

At engagere det unge publikum som medskabere af festivalen gennem tilgængelig teknologi og med inspiration og kyndig vejledning, for at bygge bro mellem børn og unges medievirkelighed og festivalens kuraterede platform.



At være den årligt tilbagevendende kulturbegivenhed i Danmark, der forener, inspirerer og udfordrer børn og unges mediebillede, og hvor film, kunst og nye medier møder sit publikum i øjenhøjde” (Bilag 1).

Ud fra disse mål og visionen bliver det tydeligt, at Buster gerne vil positionere sig selv som en form for almindendannende instans. Dette ses i både målene og visionen ved ord som “dannelse”, “læring”, “forståelse”, “vejledning” og “inspirere”. For at leve op til disse mål og visionen har Buster et motto der lyder “Mere end film”, der netop henviser til, at turen i biografen med Buster ikke blot er underholdning. “Mere end film” udgøres blandt andet af faglige oplæg inden eller efter filmvisningerne i skoleprogrammet, workshops omkring film, øvelser i forbindelse med filmvisninger og, som specialets hovedfokus, undervisningsmateriale. Buster udviklede til alle 32 film i skoleprogrammet sidste år undervisningsmateriale, der skulle fungere som et undervisningsforløb lærerne kunne tage deres elever igennem. Materialerne er gratis og kan downloades på Busters hjemmeside (buster.dk).

Buster har derfor flere tiltag lærerne kan bruge som et led i deres undervisning - enten til en lav pris (workshops) eller helt gratis (faglige oplæg og øvelser i forbindelse med film, og undervisningsmateriale). Festivalen er i kraft af disse tilbud også rettet mod skolerne, hvilket desuden afspejles i Busters billetsalg, hvor 75% af Busters festivalsgæster udgøres af skolelever og deres lærer (Bilag 13).

### **1.3. Etablering af genstandsfelt**

Specialets genstandsfelt tager afsæt i mit praktikophold på 9. semester, hvor jeg som praktikant hos Buster indgik i program- og eventafdelingen. Min praktik hos Buster kan i sammenhæng til specialet ses som et længerevarende, indledende feltstudie til mit undersøgelsesarbejde af Busters undervisningsmateriale. Mine arbejdsopgaver under praktikopholdet og erfaringer derfra kan bruges til at forstå Busters nuværende processer i udviklingen af undervisningsmaterialet. Derfor vil min redegørelse af festivalen i denne rapport som helhed være baseret på den viden jeg tilegnede mig under mit praktikophold. Jeg vil desuden også referere til min praktikrapport udført i forbindelse mit praktikophold, *Buster, film- og mediefestival for børn og unge* (Bartholomæussen, 2019).

Det var igennem dette praktikophold jeg fik indsigt i de udfordringer Buster står overfor i forhold til deres undervisningsmateriale. Som oplevelsesdesigner ser jeg udfordringer i henholdsvis udviklingsprocessen af undervisningsmaterialet og i det færdige materiale. De to udfordringer hænger sammen, eftersom det ene går forud det andet. Jeg adskiller dog de to udfordringer for at forstå udfordringens grundproblem og dermed, hvor jeg som oplevelsesdesigner kan bidrage: udfordringen omkring udviklingsprocessen giver anledning til at undersøge designprocesserne, teamstrukturer og ansvarfordeling hos Buster, samt hvilket belæg de har for, hvilke valg de tager i forhold til det færdige produkt; udfordringen omkring det færdige materiale giver inden for oplevelsesdesign anledning til at undersøge materialets format, distribution, oplevelsesmæssig værdi og læringsoplevelsen. Jeg vil starte specialet ud med en

problemanalyse, hvor begge udfordringer vil undersøges, hvorfra jeg vil klargøre, hvilken udfordring specialet vil søge at løse og hvor jeg som oplevelsesdesigner kan bidrage.

Jeg var som praktikant selv med til at udforme undervisningsmaterialer (udviklingsproces) og udsende spørgeskemaer til lærere, der omhandlede deres oplevelse af materialet (færdige materiale). Det var gennem denne spørgeskemaundersøgelse, at Buster fik indsigt i, at lærerne ikke brugte materialet i Busters ønskede grad. Busters ledelse fandt det problematisk, at de brugte tid og ressourcer på at udvikle materiale som den tilsigtede bruger ikke anvendte. Nærværende speciale vil derfor søge løsningsmuligheder, der kan appellere til lærerens behov i et undervisningsmateriale.

#### **1.4. Et oplevelsesdesign til Buster**

Med oplevelsesdesign som designdisciplin og omdrejningspunkt for dette speciale, vil jeg som løsningsmulighed til Busters udfordring forme et oplevelsesdesign, der fokuserer på læringsoplevelsen. Til at undersøge hvordan dette oplevelsesdesign bør tage form, har jeg udformet en problemformulering, der skal afgrænse mit undersøgelsesdesign og klargøre det grundlæggende fokus for specialet:

*Hvordan kan Buster gennem et fokus på oplevelsesdesign forbedre udviklingsprocessen og dermed læringsoplevelsen af deres undervisningsmateriale, sådan at lærerne finder materialet meningsfuldt og relevant til deres undervisning?*

Problemformuleringen skal ses som formulering på min initierende forståelse for den udfordring Buster står overfor, eftersom jeg gennem teoretiske analyser og empirisk dataindsamling- og behandling vil tilegne mig en dybere forståelse af, hvad Busters egentlige udfordring er. Derfor vil en endelig problemformulering, der afspejler hvor jeg med et oplevelsesdesign kan bidrage, være at finde på side 50, afsnit 4.3. *Afgrænsning*.

For at nærme mig denne forståelse yderligere, har jeg opstillet 4 undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvordan forstår og arbejder Buster med oplevelser og hvordan påvirker det den læringsoplevelse de gerne vil skabe?
2. Hvilken undervisningsstrategi ligger bag Busters nuværende undervisningsmateriale?
3. Hvordan oplever lærerne Busters nuværende undervisningsmateriale?
4. Hvilke mål har Buster selv med deres undervisningsmateriale?

Disse undersøgelsesspørgsmål bygger på de observerede udfordringer omkring henholdsvis Busters udviklingsarbejde af undervisningsmaterialet og Busters færdige materiale. Specialet vil igennem nærværende rapport antage dette todelte fokus og jeg vil ved den endelige problemformulering afklare, hvilket fokus der vil tages og dermed, hvor jeg med et oplevelsesdesign vil kunne bidrage på den mest meningsfulde måde.

## 2. Specialet metodologi

### 2.1 Buster som casestudie

Undersøgelsesarbejdet i et casestudie foretages af en specifik, enkeltstående sag(case), hvor det er kompleksiteten og sagens natur, der gør sagen specifik og enkeltstående (Bryman, 2012). Netop af denne grund eksisterer der blandt teoretikere uenighed om, hvorvidt resultatet af undersøgelsesarbejdet i et casestudie kan generaliseres og anvendes som et akademisk bidrag til andre lignende kontekster (Bryman 2012; Flyvbjerg, 2010; Yin, 1981). Alan Bryman argumenterer for, i sin udlægning af casestudiet fra bogen *Social Research Methods* (2012), at resultaterne fra casestudiets undersøgelsesarbejde ikke kan generaliseres til en bredere population, eftersom resultaterne er baseret på kontekstafhængig viden(Bryman, 2012).

Denne antagelse kan anfægtes med Bent Flyvbjergs udlægning af casestudiet fra bogen *Kvalitativ metode* (2010). Flyvbjerg mener, at det er en generel misforståelse, at “man kan ikke generalisere ud fra enkelttilfælde, og derfor kan enkeltstående casestudier ikke bidrage til videnskabelig udvikling” (Flyvbjerg, 2010, s. 463). Flyvbjerg mener at generaliserbarheden af et case-studiets fund blandt andet afhænger af, hvilket grundlag casen er valgt på (Flyvbjerg, 2010). Busters undervisningsmateriale som case blev valgt på grund af min egen personlige interesse for læringsoplevelser. Jeg valgte ikke at foretage et casestudie af Busters undervisningsmateriale fordi det specifikt var Buster jeg ville undersøge, men fordi Busters udvikling af undervisningsmaterialet og ønskede position som undervisende instans gav anledning til at undersøge, hvilken effekt det har på læringsoplevelsen. Ved at valget er taget med det formål at undersøge effekten af en organisations udviklingsproces af læringsoplevelser, øges generaliserbarheden, da andre organisationer kan stå over for samme problemstilling. Flyvbjerg understreger dog, at “Formel generalisering er midlertidigt overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, mens ‘eksemplets magt’ er undervurderet” (Flyvbjerg, 2010, s. 473).

Robert K. Yins finder også case-studiet generaliserbart, men han mener, at generaliserbarheden af cases-studiets undersøgelsesresultater er afhængig af *chain of evidence* (1981); “The chain of evidence consists of the explicit citation of particular pieces of evidence, as one shifts from data collection to within-case analysis to cross-case analysis and to overall findings and conclusions” (Yin, 1981, s. 63). For Yin er det derfor vigtigt at undersøgelsesarbejdet i casestudiet udlægges så eksplicit som muligt, sådan at det bliver tydeligt, hvor det generaliserbare består og kan give inspiration til andre lignende cases. Jeg vil derfor gennem specialet søge at fordre *Chain of evidence*, da formålet med dette case-studie ikke blot er at skabe ny og brugbar viden til Busters, men også videnskabeligt bidrage til andre lignende tilfælde.

#### 2.1.1. Et tværfagligt studie

Ved at udvikle et oplevelsesdesign omkring et undervisningsforløb indskrives specialet i et tværfagligt studie. Oplevelsesdesign (Experience design, XD) er som designdisciplin allerede tværfagligt funderet, da designgrenen både arbejder med kommunikation, adfærdspsykologi og

design (Jantzen et al., 2011). Design af undervisningsforløb nærmer sig i stedet designdisciplinen undervisnings- og læringsdesign (Learning Design, LD). Der findes dog en designdisciplin, der kombinerer fokusområderne fra henholdsvis XD og LD - denne designdisciplin kaldes *Learning Experience Design* (LXD) (Bean, 2010; Malamed, ND; Weigel, 2015). LXD arbejder med oplevelsen som et middel til at udvikle den bedst mulige læring til designkonteksten (Bean, 2010; Malamed, ND; Weigel, 2015). Dette er netop formålet med nærværende speciale. Jeg vil dog med min baggrund løbende gennem specialerapporten undersøge denne sammentænkning af to discipliner i ét, nyt felt.

På trods af, at rapporten med sit fokus på både undervisning og oplevelse indskrives sig i LXD-feltet, skal specialet stadig læses som et studie inden for oplevelsesdesign - jeg vil tage udgangspunkt i oplevelsesteori, designprocesser særlig anvendt inden for denne designgren og ikke mindst vil specialet tage udgangspunkt i oplevelsens indflydelse på udviklings- og designprocessen af et undervisningsprodukt.

## 2.2. Design Research

Med oplevelsesdesign som den faglige baggrund for casestudiet af Busters undervisningsmateriale, foretages undersøgelsesarbejdet af genstandsfeltet i en designpraksis. For at specificere den designtilgang specialet vil antage, inddrager jeg artiklen *Demystifying 'Design Research': Design is not research, research is design* af Trygve Faste & Haakon Faste (2012). Faste og Faste inddrages desuden for at gøre mit undersøgelsesarbejde så explicit som muligt, for at læseren kan følge med i den proces, der skal lede til et oplevelsesdesign til Buster. På den måde kan jeg fordre *Chain of evidence* (Yin, 1981), hvilket ifølge Faste og Faste sjældent er tilfældet i en designpraksis: "While practicing designers tend to know exactly what they mean when describing their activities as "research," more rigorously oriented academic or technical researchers are easily confused by the vagaries of design" (Faste & Faste, 2012, s. 1). Design og forskning er dog i dag ikke to adskilte discipliner (Faste & Faste, 2012), hvilket mit studie, Oplevelsesdesign, er et eksempel på. Derfor konkretiserer Faste og Faste forskningsfeltet *Design Research*, som dækker over udforskning af viden gennem meningsfuld design (Faste & Faste, 2012). Herindenfor eksisterer der ifølge Faste og Faste 4 former for design research, hvor jeg vil gøre brug af to af dem - *research on design* og *research through design*:

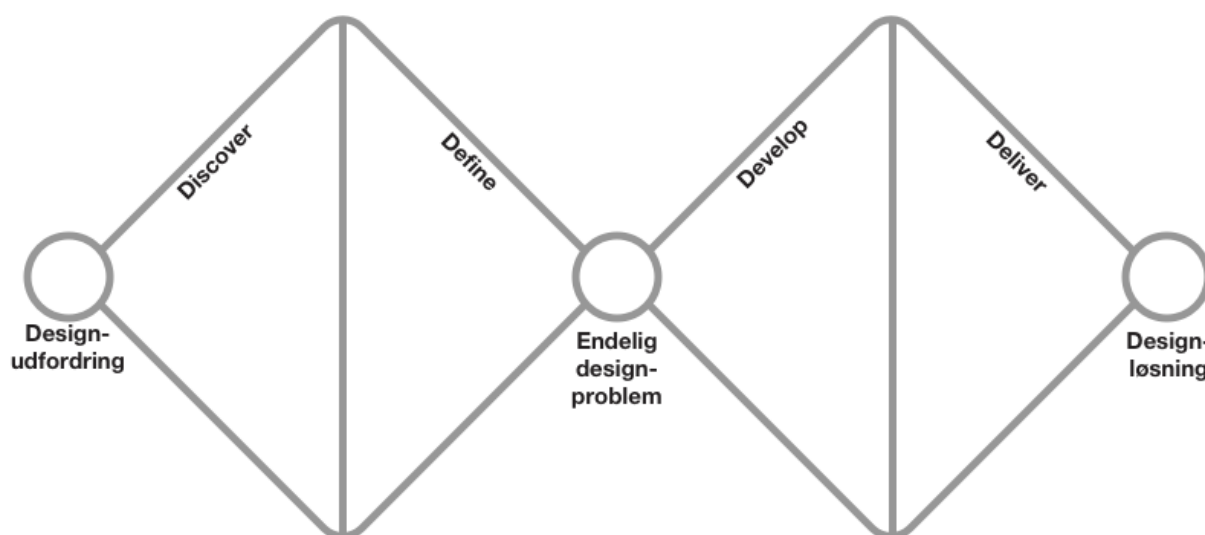
"(3) research on design, wherein researchers interested in improving design practice examine it, often by studying design practitioners at work or manipulating experimental variables to influence design behaviors and outcomes, thereby revealing relevant design process knowledge; and (4) research through design, wherein designers design things "as usual" but consider their results research because, in addition to shaping tangible outcomes, they have learned something new about their practice" (Faste & Faste, 2012, s. 1).

*Research on design* uddyber Faste og Faste med, at designarbejdet her antager “the critical role of examining design processes to enhance the effectiveness and efficiency of a given design method or process. [...] By revealing relevant design process knowledge, research on design has the power to empirically validate the effectiveness of a given design practice” (Faste & Faste, 2012, s.6). Ifølge Faste og Faste “diagnosticerer” forskeren den gældende designproces og derigennem klargøre, hvordan den kan forbedres (Faste & Faste, 2012). Dette vil hovedsageligt være mit fokus i specialets første halvdel, hvor jeg undersøger, hvad det egentlig problem er i forhold til Busters undervisningsmateriale og hvorfor denne problemstilling opstår. Her vil jeg særligt analysere, hvilken indflydelse Busters designproces af undervisningsmaterialet har på det endelige produkt. Ved *Research through design* genereres viden gennem selve designprocessen, hvilket vil anvendes i specialets anden del. Her vil jeg skifte fokus fra at forstå Busters designpraksis til selv at designe og derigennem forstå, hvilket design vil passe bedst muligt til Buster og deres brugere (Faste & Faste, 2012).

Med begge tilgange repræsenteret i specialet vil jeg i det følgende afsnit søge at illustrere, hvordan de to tilgange vil anvendes og hvorfor. Til at illustrere dette undersøgelsesarbejde vil jeg inddrage designprocesmodellen *Double Diamond*, udviklet af The British Design Council (2020)

### 2.2.1. The Double Diamond

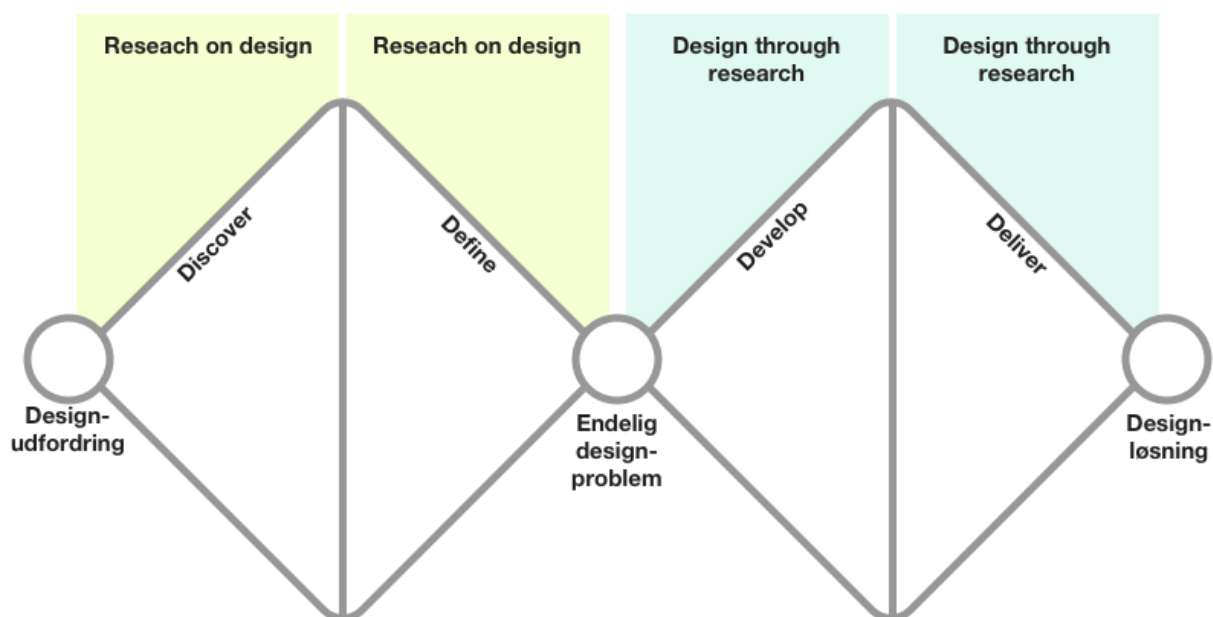
*Double diamond* er en designprocesmodel, der både illustrerer en designproces, men den kan også anvendes som et værktøj under selve processen. Modellen er særligt kendt for sine 4 faser, der udgøre en designproces enkelte led: Discover, Define, Develop og Deliver. Faserne er skiftevis divergerende og konvergerende (The British Design Council, 2020). Designprocessen er illustreret nedenfor:



Figur 1: Double Diamond model (inspireret af The British Design Council)

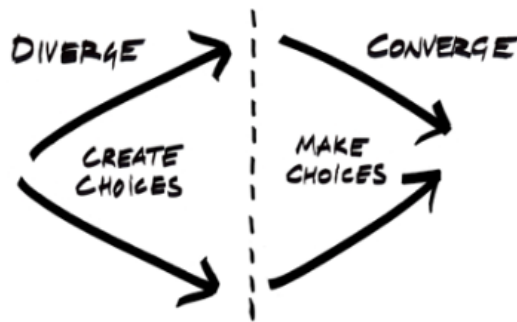
Figur 1 illustrerer fasernes rækkefølge, som skiftevis divergerer og konvergerer. The British Design Council understreger dog, at modellen ikke skal læses som lineær, da en vigtig del af denne

designproces er, at det er en iterativ proces, hvor designeren kan skifte på tværs af faserne (The British Design Council, 2020; Preece, Rogers & Sharp, 2019). De to første faser i modellen handler for designeren om at forstå, hvilket designproblem denne står overfor. I fase 1, *Discover*, introduceres designeren for problemet og forsøger at forstå problemet gennem brugerne af designet. I fase 2, *Define*, har designeren til opgave at afgrænse problemet og afklare, hvori den egentlige designopgave består. De to næste faser handler om at udvikle et design, der kan løse designudfordringen. I fase 3, *Develop*, undersøges, hvilke løsningsmuligheder der kan være på designudfordringen. I fase 4, *Deliver*, vælges og udfærdiges en løsning. Løsningen søges ofte testet i en mindre scala for derefter at itereres på inden den leveres til brugeren (The British Design Council, 2020; Preece, Rogers & Sharp, 2019). Det er i beskrivelsen af disse fire faser, at min tilgang til Design Research kan illustreres. Jeg beskriver tidligere, hvordan første halvdel af specialet vil være funderet i *research on design* mens den anden halvdel er udformet som *research through design*. Dette tydeliggøres i modellen nedenfor. Her har jeg sammensat de to tilgange fra Faste og Fastes teori med The Double Diamond modellen. Faserne *Discover* og *Define* antager en designtilgang baseret på *research on design* mens faserne *Develop* og *Deliver* er baseret på *Design through research* (Faste & Faste, 2012).



Figur 2: Double Diamond model som design research

De fire faser er som nævnt skiftevis divergerende og konvergerende, hvilket vil sige, at designeren i faserne *Discover* og *Develop* mentalt åbner op for og undersøger nye ideer. Modsat i de konvergerende faser, *Define* og *Deliver*, udvælges der blandt ideerne, hvorfor designeren mentalt indsnævre mulighedsfeltet (Brown, 2009). Jeg vil som oplevelsesdesigner på samme måde i de enkelte faser antage skiftevis divergerende og konvergerende mindset, for at nå frem til et løsningsforslag.



Figur 3: Illustration af divergent- og konvergent tankegang (Brown, 2009, s.67)

### 2.3. Pragmatisme som designproces

Specialets videnskabsteori vil, i kraft af den designpraksis det udformes indenfor, tage udgangspunkt i pragmatismen. Ifølge Peter Dalsgaards udlægning af pragmatisme i eksisterer der stærk lighed mellem diverse designdiscipliners tilgang og proces og pragmatismens tankegods og tilgang til forskning (Dalsgaard, 2014). Dalsgaard forholder sig i sin artikel *Pragmatism and design thinking* (2014) til pragmatismen ud fra John Deweys udlægning af videnskabsteorien. Dewey antager samme grundtanke til pragmatismen, som de fleste pragmatister kan blive enige om; praksis går forud teori, hvorfor vores konceptualisering af verden med vores ideer, forudantagelser og teorier bør forstås og evalueres på baggrund af deres konsekvenser i praksis (Dalsgaard, 2014). I artiklen klargøres det, at der mellem designdiscipliner og pragmatisme er sammenfald i både undersøgelsesarbejdet i forhold til problemanalyse og udviklingsproces af løsningsforslag (Dalsgaard, 2014). Jeg vil derfor både i mit undersøgelsesarbejde og udvikling af et oplevelsesdesign til Buster tage udgangspunkt i pragmatismen som videnskabsteori. Fra Dalsgaards sammenligning vil jeg særligt forholde mig til emnerne (1) *Theory-practice and reflection-action are intertwined in design*, (2) *Design is characterized by emergence and interaction* og (3) *Design is situated and systemic* (Dalsgaard, 2014, s.145).

***Theory-practice and reflection-action are intertwined in design*** (Dalsgaard, 2014, s.145) omhandler, hvordan designudfordringer tager udgangspunkt i et praktisk problem for brugeren og som sjældent blot kan løses gennem teoretisk analyse. Designeren må konstant veksle mellem praksisnær undersøgelsesarbejde og teori. På samme måde stammer designudfordringen i designteori fra praktikken og må forstås gennem den praktiske brug af et design (Dalsgaard, 2014). Samme er tilfældet, ved måden jeg opdagede en række problematikker omkring Busters undervisningsmateriale - i mit praktiske arbejde under mit praktikophold og ved feedback fra læreres praktiske erfaring med materialet forstod jeg designets udfordringer. Jeg kan forsøge at forstå problematikken og løse den med teori, men en egentlig forståelse og løsning må opnåes gennem praksisnære metoder.

***Design is characterized by emergence and interaction*** (Dalsgaard, 2014, s.145)

indbefatter den foranderlige kontekst designere ofte arbejder i. I løbet af en designproces kan konteksten for en designudfordring ændres på grund af interaktioner, ønsker fra stakeholders, skift af stakeholders mm. Samme foranderlighed tager pragmatismen udgangspunkt i. Eftersom pragmatismen forstår omverden ud fra praksisnære konsekvenser af vores teorier, kan vi ikke “rely solely on given conceptualizations for they will likely change their meaning in time. We can, however, establish temporary stability in a given situation. In other words, the world and phenomena in it are emergent” (Dalsgaard, 2014, s.146). Denne foranderlighed er også tilfældet i forhold til Buster som designkontekst; Buster fik i januar 2020 ny sekretariatschef, hvis ønsker om mål med deres undervisningsmateriale er andelede end den sekretariatschef jeg var i praktik ved i efteråret 2019. Derfor er designrammen- og udfordringen for mit speciale forandret.

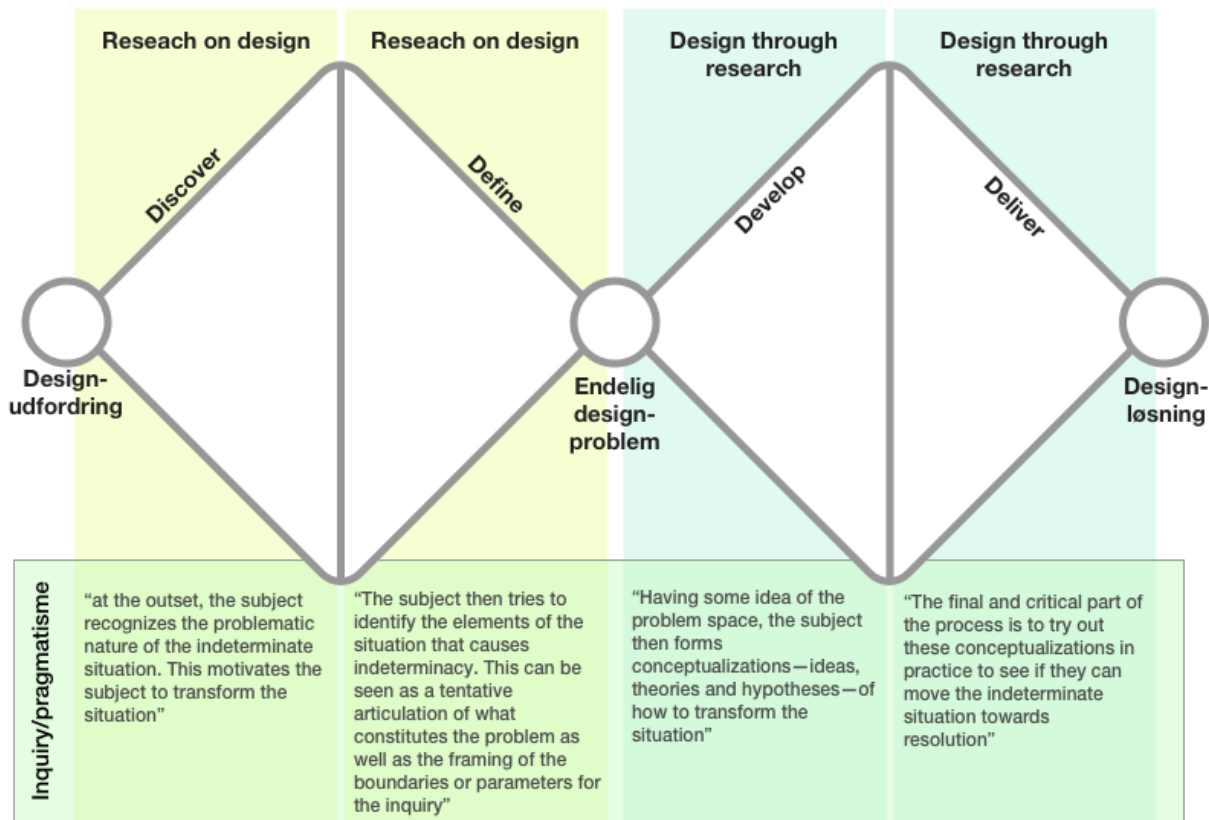
***Design is situated and systemic*** (Dalsgaard, 2014, s.145) omhandler, at design altid er funderet i en uklar, foranderlig og kompleks situation, hvorfor design, ligesom pragmatismen, skal opfattes som situeret og systematisk. Derfor opstår der for designeren et *hermeneutical gap* (Dalsgaard, 2014). Det *hermeneutical gap* skal forstås som kløften mellem designproblemet- og løsningen og indbefatter, hvordan designeren gennem en iterativ proces må nå frem til løsningen ved konstant at veksle mellem en forståelse af designkontekstens del og helhed: “the systemic nature of design [is characterized by] designerly inquiry as a deliberately iterative process of moving between the whole and the parts [...] a rational designer works on many alternative designs in parallel in an iterative way, while going back and forth between the whole and the details” (Dalsgaard, 2014, s.145). Denne iterative tilgang og vekslen mellem del og helhed vil også fremgå i både min problemanalyse og designproces.

Ifølge Dalsgaard eksisterer der mellem designdiscipliner og pragmatisme dermed sammenfald i form af (1) *forholdet mellem teori og praksis*, (2) *emergens* og (3) *situeret og systematisk proces* (Dalsgaard, 2014). Fælles for de tre er desuden, at de gør sig særligt gældende inden for Deweyanske pragmatismes undersøgelsesbegreb, *Inquiry* (Dalsgaard). *Inquiry* omfatter hele undersøgelsesprocessen fra indledende forståelse af et problem, til at overkomme det *hermeneutical gap* og nå frem til en løsning. Dalsgaard beskriver *Inquiry* processen som følgende:

“at the outset, the subject recognizes the problematic nature of the indeterminate situation. This motivates the subject to transform the situation. The subject then tries to identify the elements of the situation that causes indeterminacy. This can be seen as a tentative articulation of what constitutes the problem as well as the framing of the boundaries or parameters for the inquiry. Having some idea of the problem space, the subject then forms conceptualizations—ideas, theories and hypotheses—of how to transform the situation. The final and critical part of the process is to try out these conceptualizations in practice to see if they can move the indeterminate situation towards resolution” (Dalsgaard, 2014, 147).



Denne procesbeskrivelse kan siges at være indelt i fire faser og har stærk lighed til procesbeskrivelsen af Double Diamond-modellen. Derfor kan Double Diamond som designprocesmodel sammenflettes med den Deweyanske inquiry proces til en sammenhængende model:



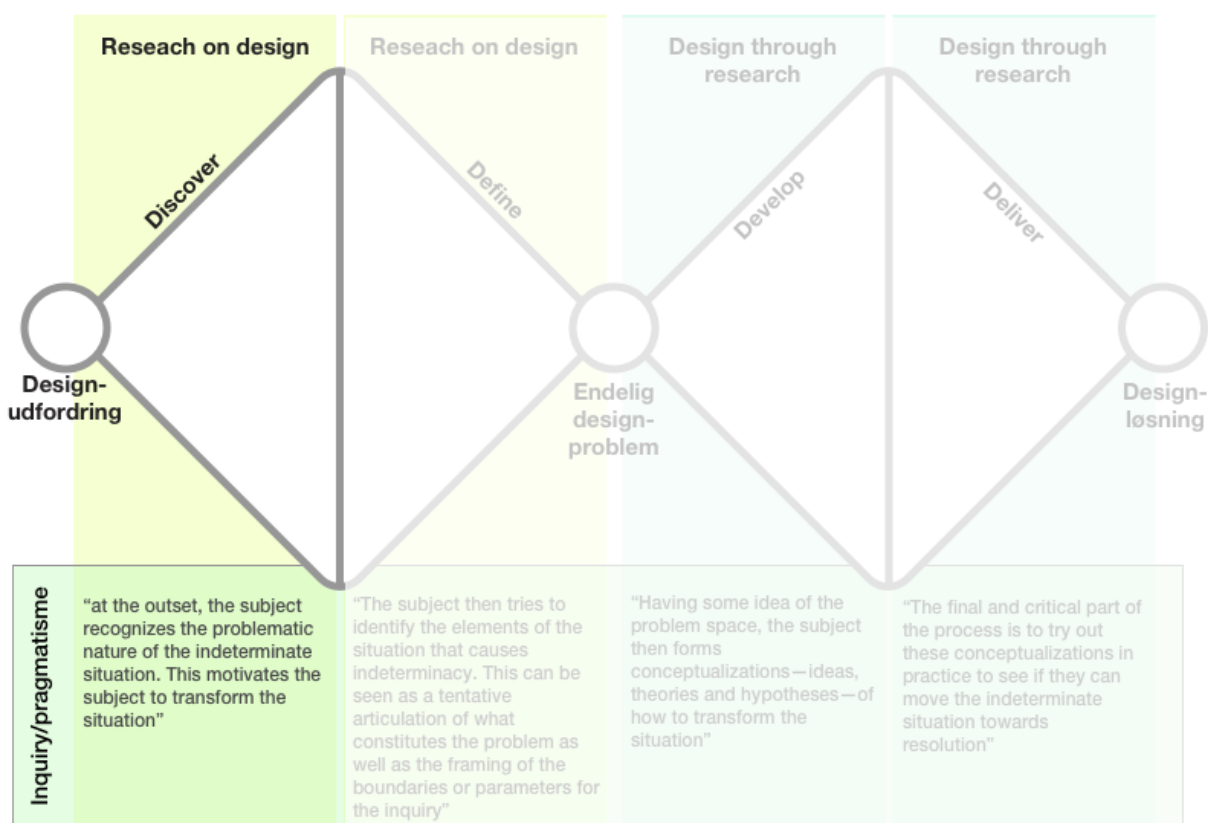
Figur 4: Specialets designprocesmodel

Specialets videnskabsteoretiske tilgang og designproces smelter derfor sammen og vil være udgangspunktet for mit videre undersøgelsesarbejde. Specialet vil nu starte dette undersøgelsesarbejde, hvor første fase vil være discover-fasen.

### 3. Discover

For forstå hvilket problem Buster reelt står overfor, vil jeg i denne discover-fase foretage en problemanalyse. På denne måde vil jeg kunne klargøre, hvor jeg som oplevelsesdesigner kan bidrage.

Problemanalysen vil i denne fase være baseret på min viden fra mit praktikophold. Her vil blandt andet selve udviklingsprocessen af undervisningsmaterialet diskuteres i forhold til undervisningsstrategi. Desuden vil jeg klargøre, hvordan Buster forholder sig til *oplevelsen*. Sidst vil jeg analysere den spørgeskemaundersøgelse, der indviede mig i, at lærerne ikke bruger Busters undervisningsmateriale. Disse tre analyser vil udgøres som en del af Double Diamond modellens første fase, *Discover*, hvor designeren søger at forstå, hvor mange og hvilke problemer der eksisterer (The British Design Council, 2020).



Figur 5: Problemanalyse i Double Diamond model

#### 3.1. Busters undervisningsmateriale

Som praktikant hos Buster havde jeg blandt andet som arbejdsopgave at udvikle undervisningsmateriale under ledelse af Busters fastansatte, Amalie Brok, som jeg senere vil afholde et interview af. Udviklingen af undervisningsmateriale var fordelt mellem mig og tre andre praktikanter, hvor Amalie agerede redaktør på vores arbejde. Til at udvikle materialet havde vi en skabelon som arbejdsmodel, der kan findes i bilag 2. I denne skabelon står der blandt andet:

**Længde:** Hele materialet skal helst fylde max **én - halvanden A4 side** - så det skal bare være kort og straight to the point.

**Tid sat af:** udover den tid I bruger på at se filmen (hvor I skal huske at notere ned, hvad I synes kunne være relevante spørgsmål at arbejde med), skal I kun bruge omkring **2 timer** til at kigge på Fælles Mål, udvikle spørgsmål og finde 1-2 baggrundsartikler.

**Faganbefalinger:** Der står ofte flere faganbefalinger under hver film på hjemmesiden.

Vælg at målrette filmen til det fag temaet passer bedst til. Er der et 'Mere End Film' arrangement knyttet på, så sørg for at arbejdsspørgsmålene og fokus taler ind i det arrangementet skal handle om. Kan man udarbejde arbejdsspørgsmål der taler til flere fag, gør man gerne det. (Bilag 2)

Beskrivelsen ovenfor skildre nogle klare retningslinjer for undervisningsmaterialet, jeg som praktikant skulle følge. I retrospekt er det dog tydeligt, at mængden af afsat tid til at udvikle dette materiale i for en praktikant er begrænset. Desuden tydeliggør beskrivelsen også, at der lægger en større vurderingsopgave på praktikantens skuldre - såsom at vurderer, hvilket undervisningsfag filmen passer bedst til og hvilke af statens 'Fælles Mål' for folkskolen undervisningsmaterialer bør rettes mod. Da hverken jeg eller de tre andre praktikanter er uddannede fagpersoner inden for de enkelte skolefag var denne vurderingsopgave svær at varetage, hvilket kan have påvirket kvaliteten af det færdige materiale.

1. problematik:  
Udviklerne af materialet har ikke nogen faglig relevant baggrund til de enkelte undervisningsfag.

Figur 6: 1. Problematik

Vi havde dog som praktikanter også en anden "guide" vi kunne følge, hvilket var Busters officielle mål og vision. Disse mål og denne vision, synes dog ikke særlig reflekteret i det endelige undervisningsmateriale eller i skabelonen til at udvikle materialet. Jeg vil derfor indledende analyserer undervisningsmaterialet i forhold til Busters mål og vision for dernæst at sammenholde materialet med teori om undervisningsstrategi. Busters mål og vision vil også blive sammenholdt med teori om undervisningsstrategi, for at klargøre, hvilken strategi de ifølge dem selv bør føre.

Jeg har i bilag 7, 8, 9 og 10 vedhæftet eksempler på undervisningsmateriale som var tilknyttet henholdsvis filmen *The miseducation of Cameron Post*, *Rekonstruktion Utøya*, *Social\_Animals* og *Q's Barbershop*. Materialerne indledes alle med en kort introduktion til filmen og dernæst en beskrivelse af hvilke fag og fællesmål filmen henvender sig til. Herefter følger de egentlige arbejdsopgaver, der består af tre dele: (1) *læg mærke til dette når du ser filmen*, (2a) *Arbejdsopgaver efter filmen* og/eller (2b) *Fælles diskussion* og sidst (3) *Links til brug i undervisningen*. Anskues disse tre dele i forhold til Buster mål og vision, lever de generelt op til

Busters krav, men selve arbejdsopgaver under de tre dele synes at mangle Busters særlig fokus på medier og børns medievirkelighed.



Figur 7: Busters mål og vision i forhold til undervisningsmaterialet

Jeg har i figur 7 med grøn understegning markeret Busters fokus på medier og børns medievirkelighed. Med rød har jeg markeret elementer som synes særlig tydeligt i undervisningsmaterialet. Flere af arbejdsopgaverne i de fire udvalgte undervisningsmateriale-eksempler stiller arbejdsopgaver, der kan skabe “kritiske og bevidste unge”, “interaktion”, “involvere sig som aktive og demokratiske samfundsborgere”, give “inspiration og kyndig vejledning”, et fokus på “film”, arbejde med et “stærkt kurateret filmprogram, workshops og events” og sidst “tilbyde læring, dannelse og meningsfuld underholdning, og sammen sætte fokus på filmens betydning for vores forståelse af verden” (Buster factsheet, se bilag 1). Disse dele af målene og visionen ses blandt andet i arbejdsopgaver som:

“Diskuter på klassen om, hvad der får en person til at begå terrorangreb. Brug undervisningsmaterialets supplerende artikler og søg selv på nettet” (Rekonstruktion Utøya, bilag 8)

“Kender I til andre steder hvor homoseksualitet i dag er forbudt eller bliver set ned på? Hvad synes I at den generelle holdning til homoseksualitet er herhjemme i Danmark?” (The miseducation of Cameron Post, bilag 10)

“Se i klassen, YouTube-videoen “Fremtidens Vollsmose” (se link nedenfor). Læs evt. også artiklen “Fakta om Vollsmose”. Hvad tror I det vil betyde for Vollsmoses beboere når der kommer letbane, veje osv. i området?” (Q’s Barbershop, bilag 7)

“Hvordan synes I tonen er på de sociale medier? Er der noget I kan gøre anderledes for at være med til at skabe en endnu bedre tone på de sociale medier?” (Social\_Animals, bilag 9)

Opgaverne synes dog ikke at lægge op til at arbejde på og i børnenes “medieplatforme”, “teknologi”, “medievirkelighed”, “nye medier” eller “onlinekanaler som YouTube, TikTok og Instagram” (Figur 7). Arbejdsopgaverne til filmen *Social\_Animals* lægger op til samtale om sociale medier, eftersom filmen handler om unges liv på Instagram. Men ellers synes arbejdsopgaverne ikke at tage form af egentlig arbejde med eller på disse medier.

Det er dog ikke blot undervisningsmaterialets arbejdsopgaver, der kan forstås i forhold til målene og vision, men også materialets format. Undervisningsmaterialet tager form af en PDF-fil i A4 størrelse, men arbejdsopgaverne opstillet på. Formatet er enkelt, let forståeligt og velkendt, men det synes eksempelvis ikke at “konfrontere og omfavne denne [medie]virkelighed” på “deres [børnenes] platforme” (Figur 7).

Busters undervisningsmateriale lever derfor ikke op til alle Busters egne mål og dele af deres version - både i henhold til arbejdsopgaver og format. Dette kan have konsekvens for den måde lærerne tilgår materialet på, da Busters identitet er et (ud fra deres mål og vision) men deres materiale afspejler noget andet.



**2. problematik:**  
**Buster lever ikke op til egne mål og vision.**

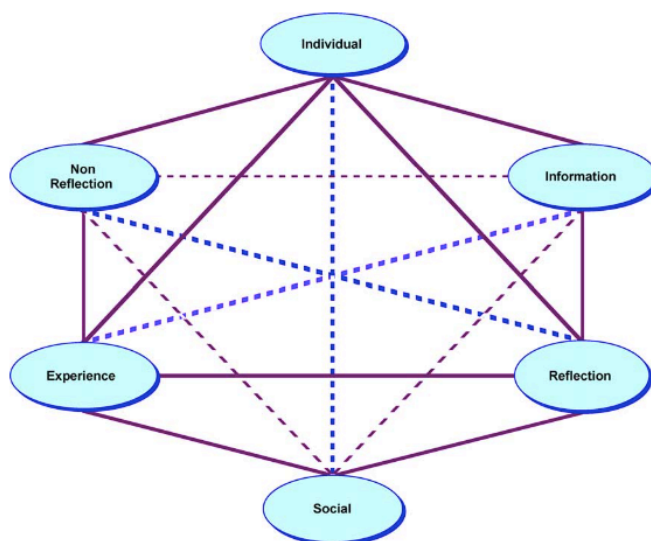
Figur 8: 2. Problematik.

Materialets arbejdsopgaver kan desuden ansues i et oplevelsesperspektiv, i forhold til hvilken brugskontekst opgaverne henvender sig mod. Opgaverne er særlig henvendt til brug under og efter filmvisningen. Materialet er inddirekte også henvendt til brug inden filmvisningen, idet arbejdsopgave 1 kræver, at materialet gennemgås inden filmvisningen, sådan eleverne forinden ved, hvad de skal holde øje med under filmen. Anskues dette i et oplevelsesteoretisk perspektiv fokuseres materialet på under- og efter-oplevelsen og ikke før-oplevelsen. Dette er der som sådan ikke noget galt i, men ved at fokuserer på før-oplevelsen kan oplevelsen under og efter filmen påvirkes. Før-oplevelsen fungerer som et “set-up”, hvor en række forventninger opstilles til til den oplevelse, der skal til at ske. Disse forventninger kan være med til at påvirke vores erfaringer fra tidligere lignende situationer og dermed også udfaldet af selve oplevelsen (Jantzen et al., 2011). Sammenholdes dette med en undervisningskontekst, ville Buster ved at fokusere mere på før-oplevelsen i deres undervisningsmateriale bedre kunne opsætte et “set-up” til selve turen i biografen og den senere undervisning hjemme i klassen. Dette “set-up” vil blandt andet for læreren kunne indebære en forventning til pædagogisk tilgang.

### 3.1.1. Kortlægning af pædagogisk tilgang

For at klarlægge denne pædagogiske tilgang Buster fører nu og bør føre ud fra deres mål vil jeg analysere eksempler på materiale fra sidste års festival ud fra Conole, Dyke, Oliver & Seals tekst *Mapping pedagogy and tools for effective learning design* (2004). Ud fra Conole et al. kortlægning vil jeg kunne klarlægge, hvilken pædagogisk tilgang Busters undervisningsmateriale tager afsæt i, hvilken pædagogisk tilgang Buster mål og vision afspejler og hvordan disse to adskiller sig. Forskellen mellem undervisningsmaterialet og de mål Buster reelt har for det, vil jeg desuden bruge til at afklare, hvilken pædagogik festivalen ud fra deres egne mål og vision fremadrettet bør arbejde med. Jeg vil dog i denne forbindelse understrege, at Buster hverken offentligt eller internt har fastlagt sig på en pædagogiske tilgang til deres undervisningsmateriale, hvorfor min analyse vil afspejle en konklusion af et ubevidst valg Buster har taget i forhold til deres undervisningsmateriale. Conole et al. er netop i deres tekst bevidste om, at mange e-læringsudviklere ikke forholder sig til de pædagogiske grundprincipper bag den læring som e-læringsmaterialet netop fordre: "One reason for the lack of application of models and theories by e-learning practitioners may be that, as academics outside the field of education, they find the diverse array of theoretical perspectives alien and overwhelming" (Conole et al., 2004, s. 18). Conole et al. referer desuden til undersøgelser, der viser, at bevidstgøres og indarbejder e-læringsdesigneren pædagogiske læringsprincipper i sit materiale øges engagementet og refleksionen hos slutbrugeren af materialet (Conole et al., 2004). Derfor bør Buster også indvies i denne viden.

Conole et al. fremlægger et framework, der kan bruges til at kortlægge, hvilken pædagogisk tilgang man bør arbejde med. Frameworket illustreres som i nedenstående figur:



Figur 9: Octahedron representation of the model (Conole et al., 2004, s.24)

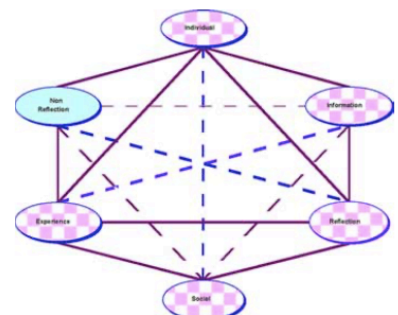
Framework skal læses som et "kort" og består af seks komponenter for læring. Det første to komponenter er *Individual* og *Social*. *Individual* handler om, at individet er fokus for læringen, hvor *Social* indbefatter læring, der opnåes på grund af interaktion med andre så som samarbejde,



debat og andre sociale kontekster. De to næste komponenter er *Reflection* og *Non Reflection*. *Reflection* indebærer, at eleven bevidst tager valget om at reflekterer over det hændte. Her leder den bevidste refleksion til læring. *Non Reflection* handler om læring, hvor refleksion ikke er nødvendigt, hvilket ofte er tilfældet ved udenadslæring, rim og remser eller træning af fysiske evner. Sidst er de to komponenter *Experience* og *Information*. Ved *Experience* opstår læringen igennem aktive oplevelser, hvor læringen ved *Information* opstår ud fra indtag af information, så som læsning, informationsvideo eller lydbog (Conole et al., 2004). Selvom de forskellige komponenter kan lyde modsatrettet skal det ikke forstås som, at undervisning ikke kan indeholde eksempelvis både *Experience* og *Information*. De enkelte komponenter kan netop være med til at understøtte hinanden (Conole et al., 2004). Forskellige kombinationer af de seks komponenter fordrer forskellige pædagogiske tilgange. Hvordan det ser ud og kan lade sig gøre vil jeg demonstrere gennem min analyse.

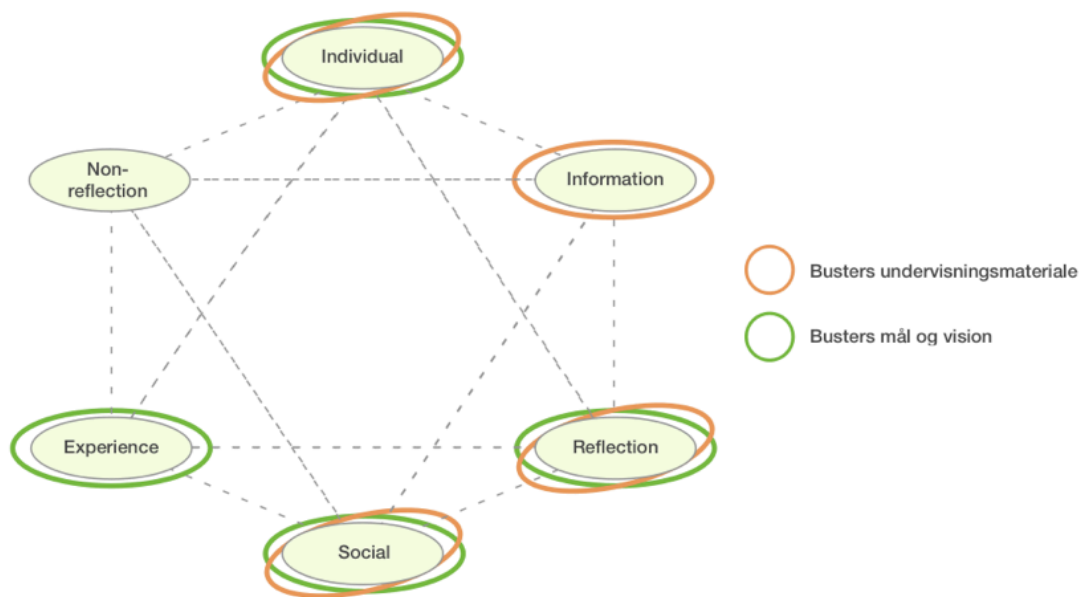
Conole et al. "kort" vil anvendes som analyseværktøj, hvorudfra jeg kunne kortlægge, hvilke komponenter henholdsvis Busters undervisningsmateriale bruger og Busters mål bruger. Rent praktisk tegnede jeg kortet på et stykke papir og med papiret ved siden af mig gennemgik jeg først hver af de 4 eksempler på undervisningsmateriale jeg før har henvist til. Derefter gennemgik jeg Busters b mål og vision ud fra samme kort. Jeg har bilag 3 vedlagt en dybdegående analyse af, hvilke komponenter og hvorfor henholdsvis Busters mål og deres undervisningsmateriale appellerer til disse komponenter.

Busters mål appellerer særligt til komponenterne *Experience*, *Social*, *Reflective* og *Individual* mens deres undervisningsmateriale appellerer til komponenterne *Information*, *Social*, *Reflective* og *Individual*. Kombineres disse komponenter til én pædagogik indskrives Buster sig ud fra Conole et al. framework i pædagogikken *Conversational Framework* af undervisningsteoretikeren Diana Laurillard. Modellen for denne undervisningsteori ser i Conole et al. framework ud, som illustreret nedenfor:

| Learning theory                                    | Characteristics                                                                                                                                                                                                                                                          | Highlighted aspects of the model                                                      |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Conversational framework<br>(Laurillard, 1993:103) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutor describes concepts</li> <li>• Tutor Student Dialogue</li> <li>• Tutor adapts concepts</li> <li>• Tutor sets task</li> <li>• Student completes task</li> <li>• Dialogue on action</li> <li>• Student reflection</li> </ul> |  |

Figur 10: Conversational framework (Conole et al., 2004, s.26)

De to komponenter, der adskiller i analysen af Buster undervisningsmateriale og analysen af Buster mål og vision er *Information* og *Experience*:



Figur 11: Kortlægning af pædagogisk tilgang i Busters UV-materialer samt mål og vision

Busters mål og vision fokuserer i langt højere grad på *Experience* - altså den oplevelsesmæssige del af en læringsproces. Den oplevelsesmæssige del i Busters mål og vision er særligt rettet mod de unges egen mediebrug, hvor oplevelserne både omhandler, men også beskrives som understøttet af "teknologi", "medieplatforme", "nye medier" og "mediedannelse" (jf. Busters mål og vision). Disse "teknologier" og "medier" er svære at finde i Busters undervisningsmateriale. Kun i undervisningsmaterialet til filmen *Q's Barbershop* henvises der til anden mediebrug i en enkelt opgave:

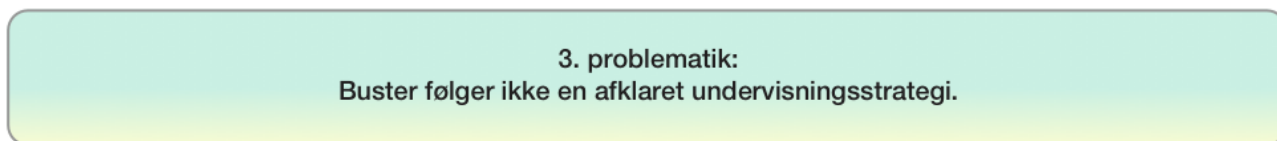
"Se i klassen, YouTube-videoen "Fremtidens Vollsrose" (se link nedenfor). Læs evt. også artiklen "Fakta om Vollsrose". Hvad tror I det vil betyde for Vollsroses beboere når der kommer letbane, veje osv. i området?" (*Q's Barbershop*)

Opgaver i Busters undervisningsmateriale lever dog ikke direkte op til Busters mål om at bruge, "interagere" "involvere" eller "medskabe" "gennem tilgængelig teknologi" (jf. Busters mål og vision). Netop interaktion, involvering og medskabelse er det, der ifølge Conole et al., skaber *Experience* som læringsrum: "Where learning arises through direct experience, activity and practical application" (Conole et al., 2004, s. 23).

Gennem denne analyse tydeliggøres det, at Busters udviklingsproces af undervisningsmateriale, har resulteret i materiale, der ikke lever op til deres egne mål. Dette kan skyldes, at festivalen internt ikke har været afklaret omkring, hvilken undervisningsstrategi de vil føre. For at leve op til egne mål bør Buster fremover i et undervisningsteoretisk perspektiv også inddrage *Experience* i deres undervisningsforløb. Ved at satse mere på den oplevelsesmæssige del i en læringssituation vil Buster formå at møde sit unge publikum på deres egne platforme. Den



fremadrettede undervisningsstrategi bør derfor ud fra Conole et al. framework tage afsæt i *Conversational framework*.



Figur 12: 3. Problematik

### 3.1.2. Conversational framework

Diana Laurillards *Conversational framework* er særlig hensigtsmæssig at bruge i forbindelse med Busters undervisningsmateriale, da Laurillards undervisningsstrategi netop fokuserer på mediebrug i undervisning. Undervisningsstrategien vil derfor fremadrettet kunne anvendes til at udvikle undervisningsmateriale, der lever op til Buster mål og vision om brug og interaktion med de unges egne medier.

Laurillards *Conversational framework* tager udgangspunkt i dialogen mellem lærer og elev som grundstenen i en læringsproces. Dialogen skal ses som et evaluerings-redskab, der både understøtter og forbedrer lærerens tilrettelæggelse af undervisning og elevens dannelse - evaluering fra eleven til læreren hjælper læreren med at forstå elevens læringsproces og dermed forbedre sin undervisning, og lærerens feedback til eleven understøtter elevens læringsproces sådan denne reflekterer over det lærte (Laurillard, 2002). For at styrke dialogen mener Laurillard, at 6 forskellige læringsaktiviteter understøttet af digitale teknologier kan inddrages i undervisningen (Laurillard, 2012):

| <i>Learning through</i> | <i>Conventional technology</i>                                                                                                                                                                                                     | <i>Digital technology</i>                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Acquisition</i>      | Reading books, papers; Listening to teacher presentations face-to-face, lectures; Watching demonstrations, master classes.                                                                                                         | Reading multimedia, websites, digital documents and resources; Listening to podcasts, webcasts; Watching animations, videos.                                                                                                                             |
| <i>Inquiry</i>          | Using text-based study guides; Analyzing the ideas and information in a range of materials and resources; Using conventional methods to collect and analyze data; Comparing texts, searching and evaluating information and ideas. | Using online advice and guidance; Analyzing the ideas and information in a range of digital resources; Using digital tools to collect and analyze data; Comparing digital texts, using digital tools for searching and evaluating information and ideas. |
| <i>Practice</i>         | Practicing exercises; doing practice-based projects, labs, field trips, face-to-face role-play activities.                                                                                                                         | Using models, simulations, microworlds, virtual labs and field trips, online role-play activities.                                                                                                                                                       |
| <i>Production</i>       | Producing articulations using statements, essays, reports, accounts, designs, performances, artifacts, animations, models, videos.                                                                                                 | Producing and storing digital documents, representations of designs, performances, artifacts, animations, models, resources, slideshows, photos, videos, blogs, e-portfolios.                                                                            |
| <i>Discussion</i>       | Tutorials, seminars, email discussions, discussion groups, online discussion forums, class discussions, blog comments.                                                                                                             | Online tutorials, seminars, email discussions, discussion groups, discussion forums, web-conferencing tools, synchronous and asynchronous.                                                                                                               |
| <i>Collaboration</i>    | Small group project, discussing others' outputs, building joint output.                                                                                                                                                            | Small group project, using online forums, wikis, chat rooms, etc. for discussing others' outputs, building a joint digital output.                                                                                                                       |

Figur 13: "Types of Learning and the Different Types of Conventional and Digital Learning Technologies that Serve Them" (Laurillard, 2012, s. 96)

Laurillard illustrerer gennem modellen, hvordan nyere teknologier (Digital teknologi) kan anvendes på samme måde som traditionelle undervisningsredskaber (Conventional technology) til at understøtte forskellige måder at lære på: *Acquisition*, *Inquiry*, *practice*, *production*, *discussion* og *collaboration* (Laurillard, 2012). Hver måde at lære på har sine fordele og er anvendelige til forskellige undervisningsemner og læringsmål. Derfor ser Laurillard lærerens opgave med at tilrettelægge undervisning, som en designopgave. Læreren må designe, hvordan, hvornår og hvilke teknologier, der skal sammensættes for at understøtte måder at lære på og dermed leve op til de læringsmål eleverne skal nå (Laurillard, 2012)

Jeg vil på grund af Laurillards fokus på *Experience* og mediebrug anvende Laurillards framework som et designværktøj til at udvikle et oplevelsesdesign til Buster i specialets tredje del (*Develop*).

### 3.2. Buster som en dannende oplevelse

Jeg har igennem min analyse af Busters nuværende undervisningsstrategi klargjort at *Experience* fylder meget i Busters mål og vision. Jeg har indtil nu oversat begrebet *experience* til *oplevelse*. Denne oversættelse er dog ikke præcis, da det engelske ord både dækker over det danske ord *oplevelse* og ordet *erfaring*. Ifølge oplevelsesteoretiker Christian Jantzen er skelnen mellem *oplevelse* og *erfaring* vigtig, da disse definerer tre dele af en oplevelsesproces (Jantzen, 2013). I bogen *Oplevelsesdesign - Tilrettelæggelse af unikke oplevelser* (2011) af Christian Jantzen, Mikael Vetner og Julie Bouchet beskriver de tre teoretikere, hvordan enhver oplevelse opstår med et brud på erfaring og afsluttes med ny erfaring. Erfaring går derfor både forud oplevelsen og er resultatet af en oplevelse. Af denne grund går oplevelse også forud erfaringen (Jantzen et al., 2011). Erfaring kan forstås som ny viden, hvilket i en undervisningskontekst er formålet med undervisningen - at eleven har tilegnet sig ny viden (erfaring). Derfor er oplevelsen i en undervisningskontekst særlig relevant, da dette kan have betydning, hvordan den nye viden lagres hos eleven og hvordan eleven vil tilgå undervisning fremadrettet. Af denne grund anser jeg oplevelsesdesign som særlig relevant til design af undervisningsmaterialer og planlægning af undervisningsstrategi. Af samme grund vil jeg fremover bruge termen *læringsoplevelse*, som dækker over elevens møde med ny erfaring.

Fremadrettet i dette afsnit vil jeg analysere, hvilken form for oplevelse Buster arbejder med, for dermed at forstå, hvilken læringsoplevelse Buster sætter rammerne for. Desuden vil resultatet af denne analyse også give mig indsigt i, hvor jeg netop kan bidrage som oplevelsesdesigner. Det er dog vigtigt for mig at understrege, at Buster ikke har defineret, hvordan de arbejder med *oplevelsen* eller har nogen klar oplevelsesteori de offentlig hævder, at de lærer sig op ad. For at undersøge, hvordan Buster forholder sig til *oplevelsen* vil jeg igen inddrage Busters vision og mål, da disse er grundtankerne Buster udvikler alle koncepter og arrangementer ud fra, hvorfor det også er disse tanker Buster også må klargøre deres forståelse af oplevelse.

Da jeg som nævnt var i praktik ved Buster i efteråret 2019, udfærdigede jeg i den sammenhæng også en rapport, der skulle klargøre mine erfaringer fra mit praktikophold. I den rapport sammenholdte jeg også Busters mål og vision med oplevelsesteori (Bartholomæussen, 2019). En del af dette afsnit vil trække på den sammenligning, for netop at besvare, hvordan Buster forstår og arbejder med oplevelser.

Jeg har i figur 17 opstillet Busters mål og vision fra deres offentlige dokument. Herpå har jeg markeret ord, som jeg ud fra et fagligt perspektiv som oplevelsesdesigner mener relaterer sig til oplevelsesdesign:

| VISION                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | MÅL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Vi lever i en tid, hvor børn og unges mediebrug er i konstant forandring. Hvor ikke-kuraterede og umonitorede onlinekanaler som YouTube, TikTok og Instagram trækker stadig mere opmærksomhed, med nye oplevelsesformater og ændrede koncentrationsmønstre som de umiddelbare mest tydelige forandringer.</p> <p>BUSTER vil konfrontere og omfavne denne virkelighed. Vi vil møde vores unge kernepublikum i øjenhøjde og på deres platforme, og gennem et stærkt kurateret filmprogram, workshops, events, nye medier og <u>interaktion</u> invitere dem til at tage <u>aktiv del i festivalen</u>. Vi vil tilbyde <u>læring, dannelse og meningsfuld underholdning</u>, og sammen sætte fokus på filmens betydning for <u>vores forståelse af verden</u>.</p> | <p>At <u>inspirere</u> og bidrage til at skabe kreative, kritiske og bevidste unge mediebrugere gennem leg, <u>læring</u> og <u>interaktion</u>, med fokus på <u>mediedannelse</u>.</p> <p>At invitere børn og unge til at <u>involvere</u> sig som <u>aktive og demokratiske samfundsborgere</u> gennem indholds-baserede samarbejder med skoler, medieplatforme og organisationer om samfundsrelevante tematikker og problemstillinger.</p> <p>At engagere det unge publikum som <u>medskabere af festivalen</u> gennem tilgængelig teknologi og med inspiration og kyndig vejledning, for at bygge bro mellem børn og unges medievirkelighed og festivalens kuraterede platform.</p> <p>At være den årligt tilbagevendende kulturbegivenhed i Danmark, der <b>forener, inspirerer og udfordrer</b> børn og unges mediebillede, og hvor film, kunst og nye medier møder sit publikum i øjenhøjde.</p> |

Figur 14: Oplevelsesdesign i Busters vision og mål (Bilag 1 (Factsheet, s. 3 og 4))

Samme metode har jeg gjort brug af i min praktikrapport, hvor ordene markeret i visionen også var *interaktion, meningsfuld underholdning, aktiv del i festivalen, læring, dannelse og forståelse af verden*. Jeg havde også markeret samme ord i målene, som var *inspirere, læring, interaktion, dannelse, involvere, aktive og medskabere* (Bartholomæussen, 2019). For at sortere i disse ord, inddelte jeg i min praktikrapport de markerede ord i to kategorier som ses i modellen nedenfor:

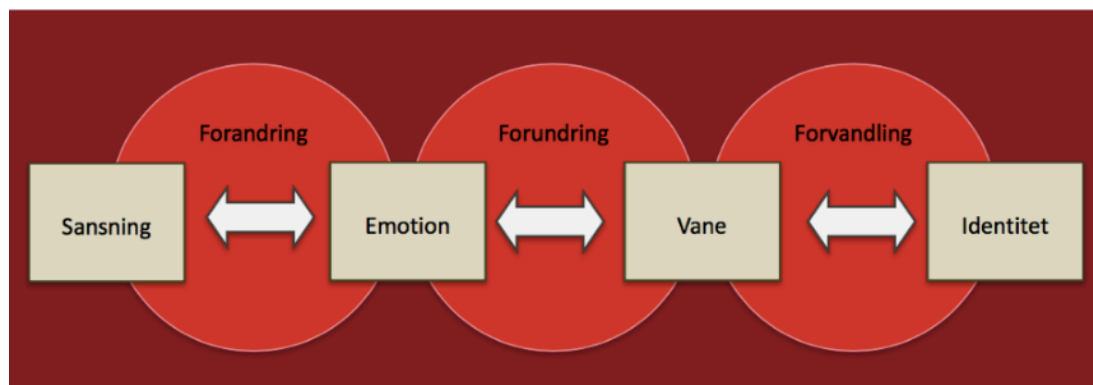
| Under oplevelsen          | Resultatet af oplevelsen |
|---------------------------|--------------------------|
| Interaktion               | Inspirere                |
| Meningsfuld underholdning | Læring                   |
| Involvere                 | Dannelse                 |
| Aktiv del i festivalen    | Forståelse af verden     |
| Medskabere                |                          |
| Aktive                    |                          |

Figur 15: Inddeling af ord fra Busters vision og mål (Bartholomæussen, 2019)

Ordene blev inddelt ud fra den adfærd Buster forventer deres festivalsgæster vil have under deres arrangementer og hvilket udbytte gæsterne forventes at skulle have fra at deltage i arrangementerne (Erfaring) (Bartholomæussen, 2019). Denne inddeling af oplevelsen kan sammenholdes med filosof og pædagog, John Deweys, begreber *Doing* og *Undergoing* fra Deweys hovedværk *Art as Experience* (1980). I dette værk beskriver Dewey, hvordan menneskets erfaringsproces kan struktureres ud fra en begyndelse og en slutning. Erfaringens begyndelse

kalder Dewey *Doing*. Her sanser den erfarene en given hændelse og hvis hændelsen er spændende, pirrende eller interessant (*Meningsfuld underholdning*) nok, motiveres den oplevende/erfarende til at fortsætte hændelsen, blandt andet gennem *Interaktion, involvering, aktiv deltagelse* eller ved at være *medskabende* (Dewey, 1980). Resultatet af denne hændelse og dermed afslutningen på hændelsen kalder Dewey *Undergoing*. Her opstår der refleksion af det hændte som kan påvirke os emotionelt og skabe forandring i os (Dewey, 1980) - heraf eksempelvis *inspiration, læring, dannelse* eller en ny *forståelse af verden* (Bartholomæussen, 2019).

Deweys erfaringsstruktur har for oplevelsesteoretikere givet inspiration til at formulere oplevelsens struktur, hvilket blandt andet ses i oplevelsesteoretikerne Jantzen et al. beskrivelse af *Oplevelsens psykologiske struktur* (2011). *Oplevelsens psykologiske struktur* har også en begyndelse og en slutning. Men i denne struktur fokuseres der særligt på overgangen fra at være i oplevelsen (*Doing*) til at forandres af oplevelsen (*Undergoing*). Derfor har oplevelsens struktur et mellemlid kaldet *Forundring*:



Figur 16: Oplevelsens psykologiske struktur (Jantzen et al., 2011, s. 47)

Som ved Deweys erfaringsstruktur, starter oplevelsen her også ved sansning, hvor vi ifølge Jantzen et al. fysisk reagerer på det oplevede. Herefter forholder vi os emotionelt til det oplevede og oplevelsen bliver nu fysiologisk. Hvis oplevelsen er spændende, pirrende eller interessant (*Meningsfuld underholdning*) nok forundres vi. Selve forundringen sammenligner Jantzen et al. med en "gåde". "Gåden" kalder på at blive fortolket og "Dette fortolkningsarbejde indebærer refleksion, som kan udvide erfaringsgrundlaget og ændre individets selvforståelse" (Jantzen et al., 2011, s. 268). Udvides erfaringgrundlaget og påvirkes vores selvforståelse vil vi som oplevende ændre vores vaner, hvilket kan lede til forvandling i vores identitet. Resultatet af begge oplevelsesstrukturer er, at oplevelsen kan være identitetskabende. For Jantzen et al. er det særlige ved oplevelsen, at den forandre noget i os, hvilket erfaring nødvendigvis ikke altid gør. Derfor bygger alle meningsfulde oplevelser for Jantzen et al. på en erfaring, men ikke alle erfaringer bliver til oplevelser (Jantzen et al., 2011).

Dewey mener også at erfaringen kan være mere end en erfaring, der indvier os i ny viden. Det er netop i denne forbindelse, at begrebet *Undergoing* bliver relevant, da det er i denne proces at den nødvendige refleksion af erfaringen foretages. Refleksionen af erfaringen kan lede til

identitetsforandrende forståelse af verden og i den forbindelse vil jeg inddrage Deweys forståelse af dannelse. Ifølge Dewey er refleksion et led i menneskets dannelse og vi må konstant reflekterer for at blive og forblive dannede mennesker. Dannelse bunder ifølge Dewey i den kommunikation, der eksisterer mellem mennesker og som videregives mellem mennesker: "at være modtager kommunikation er ensbetydende med at få udvidet og ændret erfaring" (Dewey, 1980, s.27). Men det er også i videregivelsen af erfaring vi dannes, da vi ved at sætte ord på vores erfaring genovervejer og reflekterer over erfaringsudbyttet. Derved er det både modtagelse og videregivelse af kommunikation, der er grundlaget for vores dannelse. I denne forbindelse understreger Dewey vigtigheden i, at vi som mennesker indgår i sociale fællesskaber for netop at få muligheden for både at modtage og videregive kommunikation. Her får skolen netop den rolle at facilitere det fællesskab, hvori vi kan kommunikere (Dewey, 1980). Denne modtagelse og videregivelse af information i sociale fællesskaber kan sammenholdes med Laurillards framework, hvor dialogen mellem eleven og læreren netop er grundstenene i læringsoplevelsen. Samspillet mellem de to teorier understreger igen sammenhængen mellem læring og oplevelse.

Jeg kan fra denne analyse uddrage, at Buster ud fra deres mål og vision, arbejder med en forståelse af oplevelse, hvor oplevelsen påvirker den oplevenes verdens- og selvforståelse. Denne oplevelse skal frembringes gennem fællesskab, da Buster ønsker samarbejde, medskabelse og aktiv deltagelse for deres publikum. Publikum skal derfor selv være med til at forme oplevelsen. Analysen har desuden givet mig indsigt i den vigtige sammenhæng, der er mellem *oplevelse* og *læring*, hvilket betyder, at Buster i deres stræben efter at danne deres publikum især må arbejde med, hvilken læringsoplevelse de sætter rammerne for, for at give deres publikum ny erfaring med verden. Det er netop i denne rammeopsætning for læringsoplevelsen, at jeg som oplevelsesdesign kan bidrage.

### **3.3. Præsentation af Busters spørgeskemaundersøgelse**

For at evaluere på lærernes oplevelse af deltagelse i Buster filmfestival udseender Buster hver eftermiddag under festivalen spørgeskemaer ud til de lærer, der deltog til dagens arrangementer. Heraf valgte 88 af de lærer, der havde deltaget i festivalen at besvare spørgeskemaet. Lærerne der besvarede underviste i henholdsvis indskoling, mellemtrin, udskoling, 10. klassecenter og gymnasium. Derudover fordelte de sig sådan, at de kom fra 17 forskellige undervisningsfag. Buster har selv udformet spørgeskemaet som består af 16 spørgsmål, hvoraf spørgsmål 2, 3, 4, 6 og 8 vil være relevante for dette speciale. Disse spørgsmål omhandler undervisning, undervisningsmateriale og hvordan læreren bruger filmoplevelsen efterfølgende. Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen er at finde i bilag 5. For at konkretisere spørgeskemaets udformning og præsenterer besvarelserne vil jeg gøre brug af Brymans (2012) udlægning af spørgeskemaundersøgelser.

Spørgeskemaundersøgelsen er en typisk kvantitativ metode men den kan bruges til at understøtte kvalitativt undersøgelsearbejde samtidigt med (Bryman, 2012). Jeg har til henseende at arbejde kvalitativt med besvarelserne fra spørgeskemaundersøgelsen fra 2019. Jeg vil kort give

en beskrivelse af udformningen af skemaet for at give en forståelse for de besvarelse jeg vil analysere.

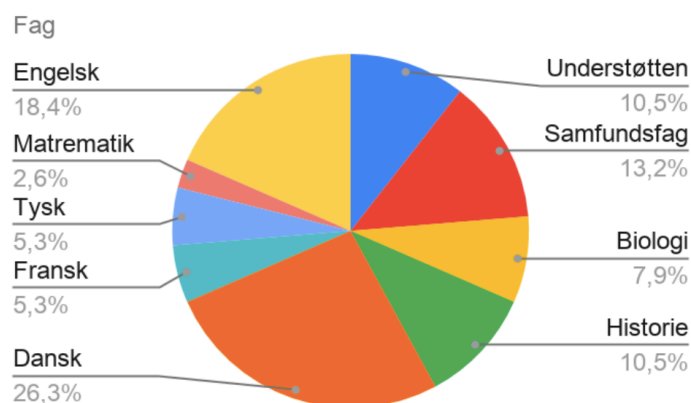
Indledende starter Busters spørgeskema ud med lukkede spørgsmål, der kan besvares ved afkrydsning. Hertil kan spørgsmål 2, 4, 6, og 8 uddybes med kommentarer. Besvarelser med afkrydsning kan illustreres gennem diagrammer, hvor de uddybende besvarelser kan analyseres kvalitativt (Bryman, 2012). Jeg valgte kvalitativt at arbejde med lærernes besvarelser af spørgeskemaet ved at tematisere besvarelserne inden for et *Affinity diagram*. Jennifer Preece, Yvonne Rogers og Helen Sharp beskriver i deres bog *Interaction Design: beyond human-computer interaction* (2019) *Affinity diagram* som en data-sorteringsteknik, hvor data kategoriseres ud fra ligheder imellem datafund. Praktisk fungerer det ofte med en mængde post-its, hvorpå datafund nedskrives (Preece et al., 2019). Jeg valgte dog at printe alle besvarelserne fra spørgeskemaet, klippe hver enkelte besvarelse ud og sortere besvarelserne, der havde ligheder (billede af min arbejdsproces findes i bilag 4). Ved denne arbejdsteknik er det vigtigt at lade dataet "kategorisere sig selv", forstået på den måde, at jeg forinden mit arbejde ikke har fastlagt nogle temaer, som jeg mener de enkelte besvarelser passer under. Temaerne opstår først når besvarelserne er sorteret efter hvilke, der har ligheder. Herfter kan de enkelte sorteringes tildeles et navn, som ofte afspejler et tema (Preece et al., 2019). I mit tilfælde dannede dataen fire tendenser, som vil beskrives længere nede i afsnittet.

Jeg har for specialet skyld valgt at indsnævre mit fokus til lærer, der har besvaret fra udskoling, 10. klassecenter og gymnasium. Disse udgør 43,32% af respondenterne på spørgeskemaundersøgelsen, hvilket svarer til 38 lærer, som fordeler sig på 9 undervisningsfag. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i en bestemt årgang, da jeg ved at arbejde med blot én årgang ville kunne lave et oplevelsesdesign, som præcist og specifikt passer til den udvalgte årgang. Valget af netop udskolingen skyldes for det første, at disse udgør størstedelen af respondenterne, hvilket giver mig mere data at designe udefra. For det andet er udskolingen en anderledes årgang at skulle designe til sammenlignet med indskolingen og mellemtrinnet, da udskolingen i slutningen af hvert skoleår enten har årsprøver eller afsluttende eksaminer. Derfor skal det undervisningsmateriale lærerne bliver tilbudt også være meningsfuld for, at de vil anvende det i deres pensum. Denne sidste påstand vil jeg understøtte senere med nogle af de besvarelser udskolingslærerne har givet. Jeg har samlet udskolingslærernes besvarelser i oversigt, som findes i bilag 6.

Spørgeskemaets spørgsmål 2 omhandler, hvilken film læreren havde haft sin klasse med ind at se, hvilket kunne uddybes med en begrundelse. Her finder jeg begrundelsen relevant, da denne fortæller noget om, hvad det er ved filmene, der får læreren til at tage sin klasse med i biografen og dermed, hvad der gør Buster relevant for lærerne. Begrundelsen for at tage ind og se film var for størstedelen af lærerne, at filmen relaterede sig til det fag de underviser i - eksempelvis relaterede filmene sig til et af de emner lærerne gennemgik med eleverne daværende tidspunkt i faget. Dette er blandt andet tilfældet hos respondent 11, der underviser i samfundsfag: "[vi så filmen] Social\_animals. Vi skal til at arbejde med identitet i samfundsfag + vi løbende arbejder med digital dannelse - filmen passede perfekt til begge dele" (Se bilag 6). Med min viden fra min

tid som praktikant hos Buster ved jeg, at filmene netop udvælges til Busters skoleprogram med undervisningsfagene in mente, sådan at der er film, som hver især er relevante for de forskellige undervisningsfag. Der tenderer dog til at være et fokus på de humanistiske undervisningsfag.

Dette bekræftes delvist i besvarelsene fra spørgsmål 3, hvor 66% af lærerne kommer fra humanistiske undervisningsfag (Engelsk, Tysk, Fransk, Historie og Dansk (Se bilag 6)).



Figur 17: cirkeldiagram over fag-fordeling af lærer

Dette fokus på de humanistiske fag kan muligvis være grunden til, at der ikke er flere lærere fra de naturvidenskabelige fag der deltager.

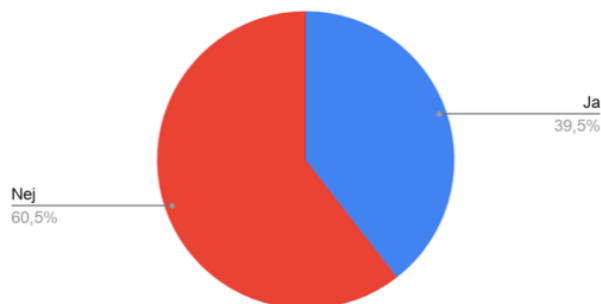
De næste 5 spørgsmål omhandler brugen af Buster i undervisningen. Disse 5 spørgsmål kunne besvares ved afkrydsning og uddybes med en kommentar. Her er spørgsmål 4 og 6 relevante i forhold til buster undervisningsmateriale:

Spørgsmål 4: Har du brugt, eller har du planer om at bruge BUSTER aktivt i din undervisning?



Figur 18: Cirkeldiagram over besvarelser på sp. 4

Spørgsmål 6: Har du ladet dig inspirere af, eller benyttet dig af undervisningsmaterialet tilknyttet filmen?



Figur 19: Cirkeldiagram over besvarelser på sp. 6

I spørgsmål 4 svarer 78,9% af lærerne, at de har tænkt sig at bruge Buster i undervisningen. De resterende 21,1% svarer nej - heraf svarer 7 'nej' uden at uddybe hvorfor. 2 andre svarer også 'nej' men uddyber med, at de mangler tid (respondenter 41 og 56). 12 af lærerne, der svarer 'ja', uddyber ikke hvordan eller hvorfor. 16 andre svarer også 'ja', men uddyber med, at de selv vil



forme et undervisningsforløb som enten lever op til pensum eller et specielt emne de arbejder med i klassen. En enkelt svarer ja, og at denne vil bruge Busters egen undervisningsmateriale (respondent 66). Lærernes ønske om selv at forme et undervisningsforløb afspejles også i spørgsmål 6, hvor 60,5% svarer, at de hverken har ladet sig inspirere eller benyttet sig af Busters undervisningsmateriale. Dette svarer til 23 lærere. De resterende 39,5% svarer 'ja' hvilket svarer til 15 lærere. Herfra svarer 12 af lærerne 'ja' uden at uddybe. 3 lærere uddyber med, at de har brugt materialet som inspiration (respondenter 43, 48 og 71). I begrundelserne for ikke at bruge materialet varierer det dog mere. Her har 6 ud af de 23 der svarede 'nej' uddybet med følgende forskellige begrundelser:

Respondent 3: "Jeg har ikke nået det men planlægger at bruge det efterfølgende"

Respondent 12: "Jeg havde opdaget folkedrab.dk som har meget om emnet"

Respondent 22: "Har ikke haft kendskab til det. Men har ikke være aktivt søgende. Ved godt, at der normalt er tilknyttet undervisningsmateriale til filmene"

Respondent 27: "jeg har bare en dialog med klassen om film"

Respondent 56: "Ikke udførligt nok"

Respondent 88: "nej da der så vidt jeg kan se ikke er noget til engelskundervisningen"

Disse besvarelser giver indblik i nogle gennemgående tendenser, som kan inddeles i fire tendenser for, hvorfor lærerne ikke har brugt Busters undervisningsmateriale. Jeg har opstillet tendenserne nedenfor, udefra respondenter med uddybende besvarelser:

| Tendenser ->               | Der er ikke tid nok til at arbejde med uv-materialet efterfølgende. | Læreren har lavet sit eget uv-materiale/forløb.                                             | Materialet er ikke udført godt nok til eller målrettet udskolingen. | Læreren finder andet undervisningsmateriale. |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Spørgsmål 4<br>Respondent: | 41<br>56                                                            | 7<br>12<br>15<br>22<br>25<br>27<br>31<br>42<br>43<br>47<br>48<br>55<br>71<br>74<br>83<br>88 |                                                                     |                                              |
| Spørgsmål 6<br>Respondent: | 3                                                                   | 27                                                                                          | 56<br>88                                                            | 12<br>64                                     |

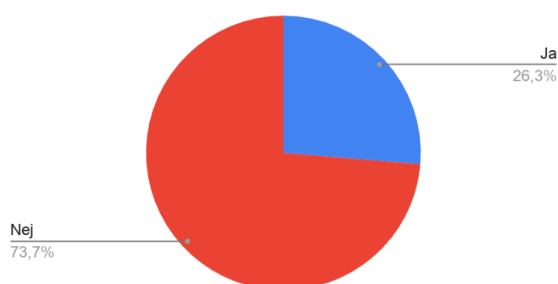
Figur 20: Inddeling af lærernes besvarelse

Disse tendenser vil jeg forsøge at forstå og få uddybet, både i mit interview med to af Buster ansatte for at høre, hvad de tænker om disse tendenser.

I modsætningen til at få lærerne til at beskrive, hvad de manglende og hvorfor de ikke brugte Buster uv-materiale, kunne data omkring, hvad der har fået dem til at bruge undervisningsmaterialet være brugbart. Ved at udpege, hvad det var de lærer, der brugte materialet, fandt relevant, kunne jeg have fået indsigt i, hvad der muligvis bør bibeholdes i et oplevelsesdesign. Dette er som sådan ikke en fejlkilde ved spørgeskemaets opbygning, da spørgsmål 6 kalder på, at læreren også kan uddybe dette. Spørgeskemaet kunne dog forbedres ved at læreren skulle uddybe det, for at indsende sin besvarelse.

Det sidste spørgsmål jeg vil tage udgangspunkt i fra spørgeskemaundersøgelsen er spørgsmål 8. Spørgsmål 8 lyder:

Spørgsmål 8: Føler du, at du savner noget, for bedre at kunne bruge filmen aktivt i undervisningen?



Figur 21: Cirkeldiagram over besvarelser af sp. 8

Som cirkeldiagrammet afspejler at størstedelen ikke 'savner' noget, for at kunne bruge Busters film aktivt i undervisningen. De 26,3%, der svarer 'ja', svarer til 10 lærere, hvoraf 7 uddyber deres besvarelse; 2 uddyber at filmene til udskolingen også behøver undertekster (respondenter 29 og 71); 1 svarer at filmene gerne må være mere relaterbare for udskolingen (respondent 1); 2 lærer ønsker at filmene skal være mere målrette de enkelte klassetrin. Disse besvarelser er ikke nogen jeg vil arbejde videre med i denne specialerapport, da det lægger uden for mit genstandsfelt at arbejde med udvælgelsen af selve filmene. Jeg kan dog arbejde videre med de to næste besvarelser, som er et ønske om, at undervisningsmaterialet målrettes de enkelte klassetrin i udskolingen (respondent 56 og 88). Respondenterne her er de samme som ses i figur 21, som med deres besvarelse i spørgsmål 6 placeres i tendensen *Materialet er ikke udført godt nok til eller målrettet udskolingen*. Dette ønske om undervisningsmateriale til de enkelte klassetrin i udskolingen vil jeg også tage med videre i mit interview af Busters ansatte, for at undersøge, hvordan de opfatter denne mulighed.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen har ledt til 4 tendenser som går igen for de relevante spørgsmål for mit genstandsfelt: (1) *Der er ikke tid nok til at arbejde med uv-materialet efterfølgende*, (2) *Læreren har lavet sit eget uv-materiale/forløb*, (3) *Materialet er ikke udført godt nok til eller målrettet udskolingen* og (4) *Læreren finder andet undervisningsmateriale*. Disse fire

tendenser er alle nogen jeg vil forhøre og søge uddybet hos Busters ansatte. Tilsammen vil dette i den næste define-fase lede til en endelig forståelse af genstandsfeltet og dermed en endelig problemformulering.

**4. problematik:**  
**Lærerne bruger ikke Busters undervisningsmateriale i Busters ønskede grad.**

Figur 22: 4. Problemstilling

## 4. Define

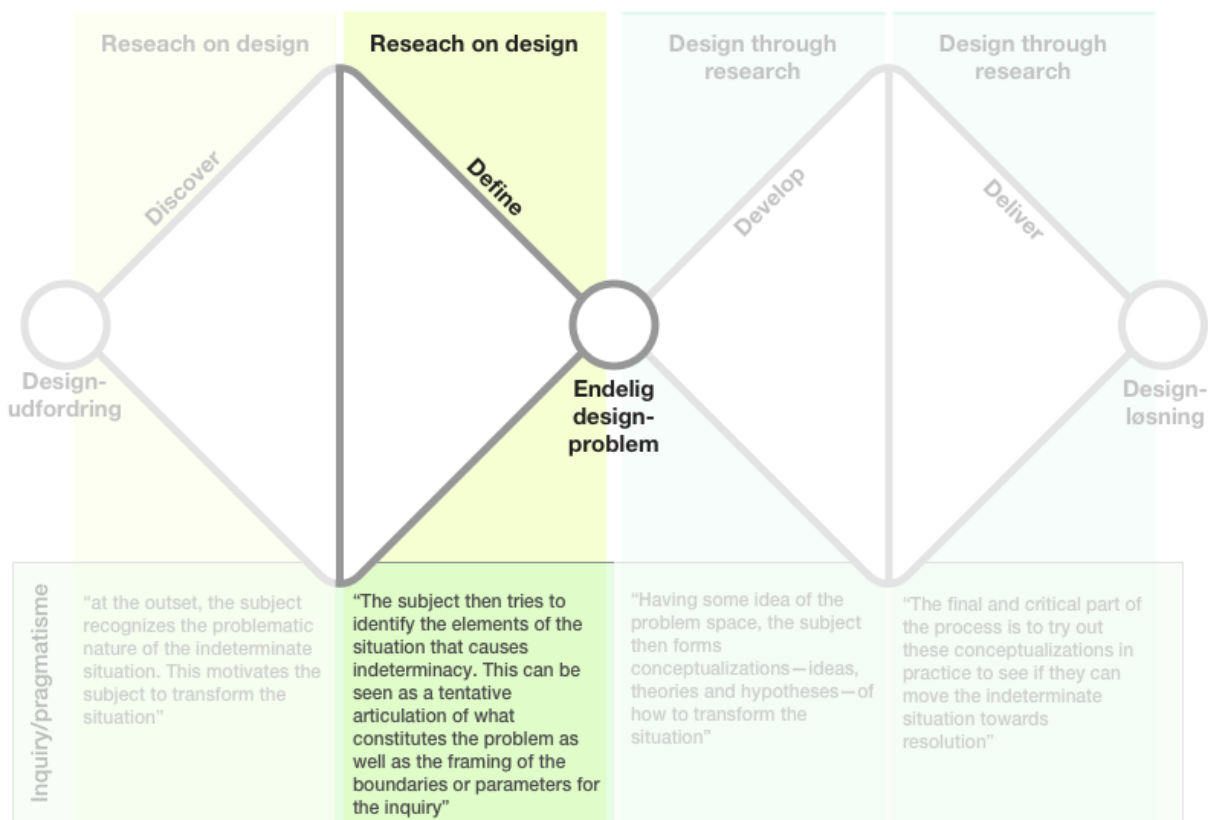
Igennem de sidste tre analyser (analyse af undervisningsstrategi, analyse af mål og vision og analyse af spørgeskemaundersøgelse) er jeg nået frem til fire problematikker i henhold til Busters undervisningsmateriale: (1) udviklerne af materialet har ikke nogen faglig relevant baggrund til de enkelte undervisningsfag, (2) Buster lever ikke op til egne mål og vision, (3) Buster følger ikke en afklaret undervisningsstrategi og (4) lærerne bruger ikke Busters materiale i Busters ønskede grad.

De tre første problemstillinger har alle den konsekvens, at udviklingsprocessen af materialet bliver mere kompleks - enten fordi de ikke følger en klar strategi, fordi de ikke lever op til egne mål eller en faglig baggrund at læne sig op ad. Dette afspejles i materialet og kan være grunden til, at (4) lærerne ikke bruger Busters materiale. Begrundelsen for, at lærerne ikke bruger Busters materiale kan findes i de 4 førnævnte tendenser. (1) *Der er ikke tid nok til at arbejde med uv-materialet efterfølgende*, (2) *Læreren har lavet sit eget uv-materiale/forløb*, (3) *Materialet er ikke udført godt nok til eller målrettet udskolingen* og (4) *Læreren finder andet undervisningsmateriale*.

Ud over at Discover-fasen har givet et dybere indblik i, hvilke problemer Buster egentlig står overfor, er resultaterne af denne fase også med til at besvare de 4 undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvordan forstår og arbejder Buster med oplevelser og hvordan påvirker det den læringsoplevelse de gerne vil skabe?
2. Hvilken undervisningsstrategi lægger bag Busters nuværende undervisningsmateriale?
3. Hvordan oplever lærerne Busters nuværende undervisningsmateriale?
4. Hvilke mål har Buster selv med deres undervisningsmateriale?

Med besvarelse af disse 4 undersøgelsesspørgsmål, nærmer specialet sig en endelig problemformulering, hvilket vil være målet med denne næste designfase - Define. Her vil min opgave være at sortere i problemstillingerne og søge at forstå dem på en ny måde. Her vil jeg bruge interviews af to af Busters ansatte som et sorteringsværktøj til at klargøre, hvad jeg bør arbejde videre med. Dertil vil jeg også foretage et litteraturreview, til at forstå de fire problematikker ud fra det forskningsfelt, som specialet indskriver sig i.



Figur 23: Specialets *Define*-fase

#### 4.1. Interview af Busters ansatte

Til at forstå og få uddybet de problemstillinger Buster står overfor valgte jeg at interviewe Busters sekretariatschef, Mariella Harpelund, som står for daglig ledelsen drift i Busters arbejdsgruppe. Dertil valgte jeg at interviewe Amalie Brok, som er projektleder på Busters undervisningsmateriale, hvorfor hun har ansvaret for udviklingen af disse. Til at beskrive og forstå interviewmetoden vil jeg tage udgangspunkt i Lene Tanggaard og Svend Brinkmanns udlægning af interviewet fra *Kvalitative metoder* (2010). Her beskriver Tanggaard og Brinkmann, hvordan interviewet kan anvendes til at opnå viden om og indsigt i relevante aktører livsverden. Dette indebærer blandt andet deres meninger og holdninger til valgte genstandsfelt (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Amalie var under min praktikperiode i efteråret 2019 også projektleder for undervisningsmaterialet, men på daværende tidspunkt var Busters sekretariatschef Sidsel Søgaard (Bartholomæussen, 2019). Som nævnt har dette skift i ledelsen fra Sidsel til Mariella også haft betydning for Busters undervisningsmateriale, da Mariella har nye og andre mål med materialet. Af denne grund ønskede jeg at få indsigt i Mariellas *livsverden*, da både et ledelsesskift og hendes nye initiativer vil give anledning til at forstå Busters udfordringer på ny. Begrundelsen for at interviewe Amalie skyldes hendes indgående kendskab til udviklingsprocessen bag undervisningsmaterialet.

De to interviews blev hver især udført som semistruktureret interviews (Tanggaard & Brinkmann, 2010), forstået på den måde, at jeg havde en række temaer samt de fire problematikker udledt af Discover-fasen som jeg ønskede et reflekteret svar eller begrundelse på. Jeg ønskede dog ikke at begrænse Amalie eller Mariella i deres besvarelser gennem en stringent

interviewstruktur, hvorfor de to interviews blev planlagt som semistrukturerede. Jeg udfærdigede derfor en interviewguide til hvert interview, som findes i bilag 11 og 12. De to interviewguides er opbygget omkring de 4 førnævnte problematikker:

- (1) Udviklerne af materialet har ikke nogen faglig relevant baggrund til de enkelte undervisningsfag.
- (2) Buster lever ikke op til egne mål eller vision.
- (3) Buster følger ikke en afklaret undervisningsstrategi.
- (4) Lærerne bruger ikke Busters materiale i Busters ønskede grad.

Grundet Mariella og Amalies forskellige ansvarsområder fokuseredes interviewet af Mariella på problematik 1, 2 og 4, men Amalies fokuseredes på problematik 1 og 3.

Hvert interview blev optaget med henblik på transskription af lydfilen. Disse transskriptioner kan findes i bilag 13 og 14 og er udfærdiget som *grov-transskription*. I transskriptionen er der derfor ikke taget højde for kropssprog eller stemmeføring (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Formålet med disse transskriptioner er at forme et *affinity diagram* (Preece et al., 2019) af henholdsvis Amalies og Mariellas udtalelser.

#### **4.1.1. Affinity Diagram**

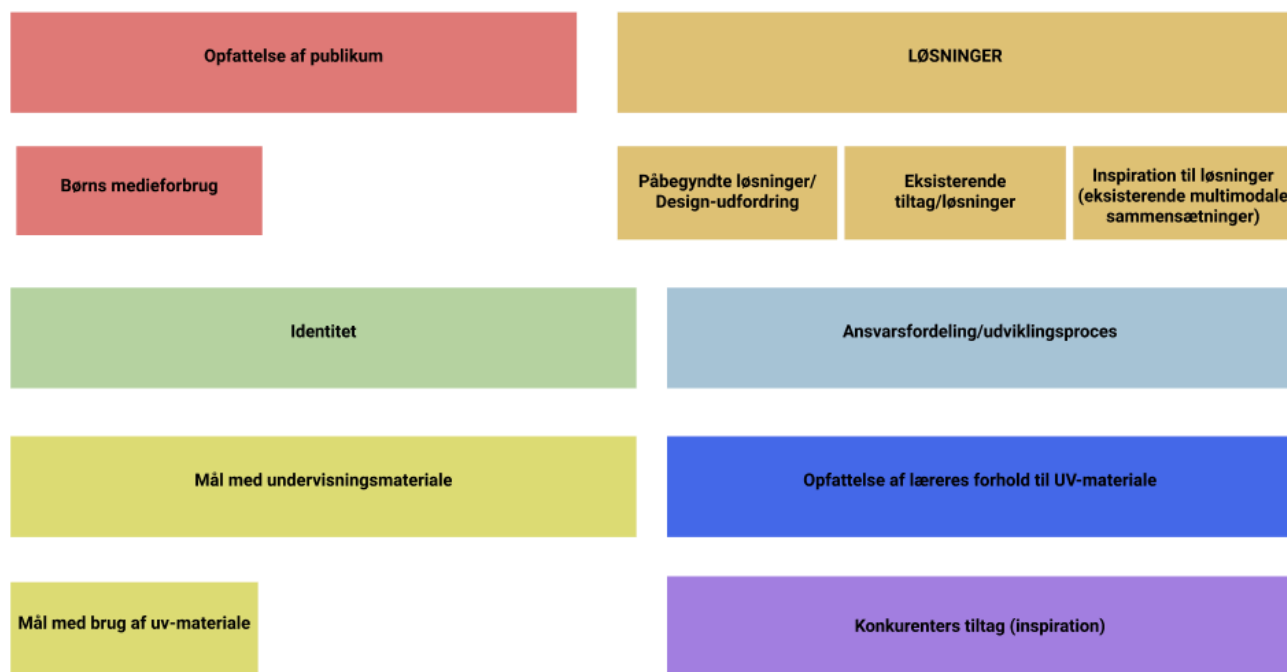
Diagrammet som databehandlingsmetode har til formål at afklare, hvor Amalie og Mariella ser problematikker, løsninger og, hvordan de forholder sig til de fire problemstillinger fra Discover-fase. Mariella og Amalies interviews vil analyseres separat grundet forskelligheden i deres ansvarsområder og dermed også deres interviewguides.

Som nævnt i afsnit 2.3. *Præsentation af Busters spørgeskemaundersøgelse*, hvor jeg også udfærdigede et diagram, er *Affinity Diagram* en data-sorteringsteknik, hvor data "kategoriserer sig selv" ud fra sammenfald i datafund (Preece et al., 2019). Her beskrev jeg blandt andet, hvordan diagrammet rent praktisk udfærdiges ved hjælp af en mængde post-its eller udprintede papirlapper. Min intention med behandling af interviews med Busters ansatte var at printe mine transskriptioner og klippe informanternes udsagn ud, for derefter at sortere disse. Grundet at specialet blandt andet blev udfærdiget under udbruddet af Covid-19 lukkede alle offentlige faciliteter, hvor jeg havde adgang til en printer. Dette bidrog dog blot til, at jeg måtte tænke kreativt, hvorfor jeg valgte at udforme diagrammet digitalt. Rent praktisk fungerede denne digitale udviklingsproces af diagrammet ved, at jeg læste et udsagn fra transskriptionen for derefter at kopierer udsagnet ind på en farvet digital post-it i et program. For hver gang jeg kopierede et udsagn, farvede jeg teksten i transskription den farve, som den post-it, den var blevet tildelt. Derved kunne jeg se, hvilke udsagn der ikke var tildelt kategorier endnu, eftersom disse udsagn stadig havde sort tekstfarve. Disse farve-markeringer ses desuden i transskriptionerne i bilag 13 og 14. Jeg anskuer mit arbejde ved at udforme diagrammet digitalt, at validiteten af analyseresultatet vil være ens omend diagrammet udfærdiges digitalt eller på udklippet papir.

#### 4.1.2. Interview med Busters sekretariatschef, Mariella

Mit interview med Busters sekretariatschef, Mariella, blev afholdt d. 6 marts 2020, hvor Mariella blev ansat hos Buster i februar. Som nævnt har dette ledelsesskift haft betydning for Busters undervisningsmateriale, da Mariella tiltrådte sin stilling med nye initiativer og mål med materialet. Dette afspejles også i interviewet, hvor en del spørgsmål og emner om undervisningsmaterialets fremtid omtales og ikke nær så meget Busters Mål og Vision, som interviewguiden ellers illustrerer. Dette understreger dog blot, at interviewet foregår semistruktureret og dermed fik jeg indsigt i Mariellas reelle livsverden (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Af denne grund er den største kategori i *Affinity Diagram* over interviewet med Mariella også *Løsninger*. Buster har med Mariellas nye initiativer allerede iværksat en række tiltag og samarbejder som løsninger på nogle af de problemstillinger udledt af specialets Discover-fase. Disse løsninger vil jeg komme nærmere ind på i gennemgangen af dette *Affinity Diagram*.

Ud fra transskriptionen af interviewet med Mariella er 7 kategorier opstået, hvortil der er 5 underkategorier. Kategorierne er opstillet i figur 24.



Figur 24: De 7 kategorier i Mariellas Affinity Diagram

Hele diagrammet med alle kategoriserede udtalelser kan findes i bilag 15. 5 af de 7 kategorier fra diagrammet kan yderligere inddeles i forhold til de problemstillinger udledt af discover-fasen, som jeg særligt fokuserede på i interviewet med Mariella. Dette omhandlede problemstillingerne 1, 2 og 4. Her kan 5 af kategorierne fordeles på problemstilling 1 og 2:

(1) Udviklerne af materialet har ikke nogen faglig relevant baggrund til de enkelte undervisningsfag.

- Ansvarsfordeling/udviklingsproces

(2) Buster lever ikke op til egne mål og vision.

- *Opfattelse af publikum*
- *Identitet*
- *Mål med undervisningsmateriale*
- *Løsninger*
- *Konkurrenters tiltag (Inspiration)*

Kategorierne er fordelt under disse to problemstillinger fordi udtalelserne under hver kategori omhandler en løsning på, at (1) Buster ikke lever op til egne mål og, at (1) udviklerne af materialet ikke har en faglig relevant baggrund til de enkelte undervisningsfag. Dette ses blandt andet i følgende udtalelser:

I år laver vi det om, så nu bliver Buster streaming, gaming og leg og film (Kategorien *Identitet*)

"Men selve film udgør jo ikke en særlig stor del. Så streamer de [Børnene] film, men det udgør ikke en special stor del af deres medieforbrug" (Kategori *Opfattelse af publikum*)

"Der hvor de bruger deres tid er på sociale medier og i spil. Og det arbejder vi hårdt på at integrerer i år og vi kommer til at have 10 spil med i programpakken i år" (Kategori *Løsninger*)

"Men det er klart, at der er faktisk ikke nogen andre festivaller der har gjort det endnu" (Kategori *Konkurrenters tiltag*)

"Fordi vi vil rigtig gerne putte det ind i biografens rum fordi det tror jeg rigtig meget på" (Kategori *Løsninger*)

"Så man kan sige, at det er klart at Buster har set ud, og undervisningsmaterialet har set ud, som det ser ud, fordi man tog udgangspunkt i film og kortfilm, men nu kommer vi til at brede os mere ud" (Kategorien *Identitet*)

Som citaterne vidner om er Buster ved at skifte identitet og snarere blive en mediefestival end blot en filmfestival. Ved at gøre dette vil de nemmere kunne leve op til deres egne mål, da andre medier som gaming og streaming vil komme til at fylde langt mere og derfor også fylde mere i undervisningsmaterialet.

Udtalelser fra kategorien *Ansvarsfordeling/udviklingsproces* vidner om en løsning på, at Buster ikke har fagpersoner ansat til at udvikle materialet:



"Jeg tror ikke vi når det på det hele i år men vi har på tysk, fransk og dansk allerede nogle gode partnerskaber. Og så kommer vi også til at lave nogen med FN-byen i forhold til FNs verdensmål. Så vi har 4 rigtig gode partnere på synes jeg. Så må vi starte der" (Kategori *Ansvarsfordeling/udviklingsproces*)

"Men i år kommer vi til at lave en hybrid, hvor vi får flere børn med at kuraterer programmet - jeg har nogle børnekuratorer - men også at de kommer til at åbne de der snakke med lærerne om, at de også forstår nogle af de verdner de er i. Så må vi starte med at sætte ord på, hvor vi så kan udvikle nogle formater som så kan fungerer på en filmfestival" (Kategori *Ansvarsfordeling/udviklingsproces*)

"Amalie kommer stadig til at være den der er den. Men hun kommer til at gøre det i samarbejde med nogle andre og ud fra en strategi som er rimelig stram" (Kategori *Ansvarsfordeling/udviklingsproces*)

Kategorien vidner om at særlig ansvarsfordelingen af udviklingsarbejdet vil omstruktureres og fagpersoner fra fagorganisationer vil bruges som sparringspartnere eller eksterne udviklere. Dette betyder også at udviklingsprocessen vil forandres.

Tilbage fra diagrammet er kategorien *Opfattelse af læreres forhold til UV-material*. Denne kategori tager udgangspunkt i et møde mellem Mariella og Busters nye samarbejdspartner Daneklærerforeningen. Her har Mariella fået indsigt i nogle undersøgelser, der viser, hvordan undervisningsmateriale efter skolereformen i 2014 blev udviklet i massevis, men at mængden kunne synes overvældende for lærerne. Derfor mener Daneklærerforeningen af de forskellige fagorganisationer i stedet bør fokusere at på udvikle materiale, der kan bruges mere end én gang. På den måde behøver lærerne ikke at sætte sig ind i et nyt undervisningsmateriale for hver undervisningsforløb, men kan istedet trække på nogle "klassikere": "Altså at man begynder at undersøge på det der, der bare vælter ud, hvor meget af det er egentlig fedt? Hvor meget bliver det egentlig brugt? Skal man hellere prøve at lave nogle klassikere som man vender tilbage til, som man måske forbedre lidt stedet for bare at blæse derudaf" (Bilag 15). Jeg har desværre ikke kunne få adgang til disse undersøgelser fra Daneklærerforeningen, men Mariella bruger dem blandt andet som begrundelse for, at undervisningsmaterialet skal tage ny form:

"så kommer vi i år til at sige at vi har 12 pakker til lærerne, som f.eks. er en tysk-pakke eller en eventyr-pakke til dansk i indskolingen eller en klima/biodiversitets-pakke. Så de 12 pakker er defineret og der ligger måske flere film i dem men der laver vi et undervisningsforløb til hver pakke og så vidt muligt med kompetente partnere som i forvejen laver den slags" (Kategori *Løsninger*, underkategori *Begyndte løsninger/Design-udfordringer*)

I stedet for at lave undervisningsmateriale til hver film, hvert år, vil Buster nu lave undervisningspakker som kan genbruges år efter år. Under pakkerne vil der høre en række film som skifter fra år til år, og derfor vil nogle af arbejdsopgaverne i undervisningsmaterialet også ændre sig for hvert år, men pakkernes grundtema vil være det samme. På den måde mener Mariella, at Buster både kan sikre en faglighed i materialet og genkendeligt materiale for lærerne. Dette tiltag vil på sigt muligvis kunne løse den fjerde problemstilling (4) lærerne bruge ikke Busters materiale. Men om dette tiltag reelt er løsningen, vil først kunne klargøres efter næste festival. Desuden er målet med materialet at de skal udkomme samtidige med, at Busters program annonceres, sådan at lærerne kan bruge undervisningsmateriale til at udvælge, hvilken film de skal i biografen og se med deres klasse (Bilag 15). Dermed øges fokus også på før-oplevelsen af hele undervisningsforløbet.

Ud fra kategorien *Løsninger* og dens tre underkategorier er Buster langt i udviklingsprocessen af de nye undervisningspakker med events, der bygger på en multimodal medieoplevelse og dermed undervisningsmateriale, der arbejder multimodalt. Mariella ønsker blandt andet at koble film og spil sammen:

“Og så er det jeg har den her som er et spil, der handler om de norske krigsbørn efter 2. Verdenskrig, hvor man så havde det der frygtelige ‘lebensborn’ program[...] Det er der så lavet et spil om, hvor man så ligesom med en Tamagotchi, får sit eget barn som du så skal passe[...] Men der har jeg den udfordring at jeg har et meget fedt spil, som vi så gerne vil give til nogle klasser. Men så har jeg ikke en særlig fed film” (Kategori *Løsninger*, underkategori *Begyndte løsninger/Design-udfordringer*)

“Men kan vi få det ind i biografens rum det ville være super spændende. Så jeg prøver men det vil være super fedt at vide om der er nogle andre der også prøver som ikke er sådan mega kommercielle” (Kategori *Løsninger*, underkategori *Begyndte løsninger/Design-udfordringer*)

Selvom Buster er langt i udviklingsprocessen afspejler overstående citater også, at de står overfor en udfordring med at finde børnevenlige spil, der passer til børnevenlige film, der tilsammen begger bygger på et læringsgrundlag.

Ud fra interviewet med Mariella og derefter databehandlinger, synes tre af de fire problemstillinger identificeret i Discover-fasen løst med Mariellas nye tiltag og samarbejder. Dog er en designudfordring også identificeret, i form om der eksisterer eller kan laves en kombination af spil og film som læringsgrundlag. Denne designudfordring vil undersøges nærmere i det senere litteraturreview.

#### **4.1.3. Interview med Busters udvikler af undervisningsmaterialet, Amalie**

Interviewet med Amalie blev på samme måde behandlet i form af et *Affinity diagram*, hvilket endte med at have lignende kategorier til Mariellas diagram. Dette kan blandt andet skyldes, at jeg i

interviewet med Amalie havde særligt fokus på problemstilling 3 (Udviklerne af materialet har ikke nogen faglig relevant baggrund til de enkelte undervisningsfag) og 3 (Buster følger ikke en afklaret undervisningsstrategi). Hos Mariella havde jeg også fokus på problemstilling 1, hvorfor kategorier omkring denne problemstilling opstod i begge diagrammer. Amalies diagram ser ud som følgende:



Figur 25: De 9 kategorier i Amalies Affinity Diagram

Kategorierne *Ny ansvarsfordeling*, *Vante ansvarsfordeling*, *Vant udviklingsproces*, *Ny udviklingsproces* og *Faglighed* kan sammen kategoriseres under problemstillingen (3) *Udviklerne af materialet har ikke nogen faglig relevant baggrund til de enkelte undervisningsfag* af samme grund som kategorierne i Mariellas diagram placeredes under denne kategori - tilsammen løser de problematikken. Desuden synes Amalie også at have samme forståelse som Mariella af lærernes forhold til undervisningsmateriale, ud fra udtalelsen i kategorien *Forståelse af læreres brug af undervisningsmateriale*: “så er det ikke særlig tit at man har mulighed for at lære et helt nyt undervisningsforløb” (Se bilag 16). Dermed anser Amalie også lærernes behov bedre mødt i færre men genanvendelige materialer.

Interviewet med Amalie lagde også op til designudfordringer, men Amalies udfordringer adskilte sig dog fra Mariellas:

“man kan så sige at planen jo også er at der så vil være nogle arbejdsspørgsmål til de forskellige film i den enkelte pakke trods alt. Altså så der vil være noget lidt mere filmspecifikt. Jeg tror jeg er spændt på lige den del om den bliver lidt for rodet i forhold til, hvis der er fem film i en pakke, hvordan skal den så lige sættes op, hvis hele kun er et undervisningsmateriale” (Kategori *Nye undervisningsmateriale*)

“Jeg ved ikke om der er smartere måder at gøre det på end bare en PDF. Men jeg synes da helt klart at det er bedre i en PDF. Måske” (Kategori *Nye undervisningsmateriale*, underkategori *Format*)

Amalies designudfordringer går på (1) hvordan skal materialet struktureres så det både er filmspecifikt og genanvendeligt og (2) i hvilket format skal materialet formes og sendes ud?

Tilsammen i de to interviews med to af Busters ansatte, har jeg dermed fået identificeret løsninger på de to problemstillinger (2) Buster lever ikke op til egne mål og (1) Udviklerne af materialet har ikke nogen faglig relevant baggrund til de enkelte undervisningsfag), men buster står stadig overfor problemstillingerne om, at (3) de ikke følger en afklaret undervisningsstrategi og, (4) at lærerne ikke bruger Busters materiale i Busters ønskede grad. Førstnævnte er som nævnt en problematik, da det komplicere udviklingsprocessen af materialet ikke at have en klare retningslinjer at følge. En klar strategi kan nu synes mere vigtig end før, da Buster nu vælger at inddrage samarbejdspartnere, hvor retningslinjer vil være med til at sikre ensartethed i fremtræden af Busters identitet i de enkelte materialer. Her bør Buster med fordel præsenteres for Laurillards framework, som er den undervisningsstrategi Busters mål og vision afspejler. At lærerne ikke bruger IBusters undervisningsmateriale kan som nævnt, muligvis løses ved hjælp af Busters nye tiltag. Effekten af dette er dog ikke målbar før efter næste festival. Desuden identificerede jeg gennem *Affinity diagrammet* en række designudfordringer, som bør løses forinden Buster kan søsætte deres nye tiltag:

- (1) Findes der spil, som sammen med film kan kombineres til undervisningsmateriale? (Mariella)
- (2) Hvordan struktureres materialet sådan det både er filmspecifikt og genanvendeligt? (Amalie)
- (3) Hvilket format bør materialet have? (Amalie)

Disse tre designudfordringer vil jeg undersøge nærmere igennem et litteraturreview, for både at undersøge om der allerede eksistere løsninger og derigennem, hvor jeg med oplevelsesdesign kan give et akademisk bidrag.

## 4.2. Litteraturreview

Bryman præsenterer i sin bog *Social Research Methods* (2012) to former for litteraturreview; *Narrative review* og *Systematic review* (Bryman, 2012). Nærværende speciales review vil tage form af et *Narrative review* med elementer af et *Systematic review*.

Et **systemtisk review** er ofte brugt inden for kvantitativ forskning, hvor søgeprocessen af litteratur udføres og dokumenteres, sådan den kan genskabes og valideres. Reviewet anvendes til at klargøre, hvor der er et “hul” i forskningsfeltet og dermed, hvor et akademisk bidrag kan bestå (Bryman, 2012). Jeg vil netop foretage en litteratursøgningsproces som er dokumenteret og kan genskabes, for at finde ud af, hvori mit akademiske bidrag kan bestå i forhold til Busters designudfordringer:

- (1) Findes der spil, som sammen med film kan kombineres til undervisningsmateriale?
- (2) Hvordan struktureres materialet sådan det både er filmspecifikt og genanvendeligt?
- (3) Hvilket format bør materialet have?

Ud fra disse tre designudfordringer opstillede jeg en række søgeord som blev anvendt på Aalborg Universitetsbiblioteks online søgedatabase. Netop denne database valgtes, da den henviser til litteraturhits på andre relevante databaser. En udførlig beskrivelse af litteratursøgningsprocessen vil være at finde i bilag 17. Her fremgår antal af søgeresultater på søgeord og kriterier for, hvilket litteratur, der var brugbart (peer-reviewed, max 10 år gammelt, skandinaviske sprog eller engelsk mm.).

Hvor det systematiske review bruger antal af søgeresultater til at forstå forskningsfeltet, antager det **Narrative review** en mere kvalitativ tilgang. Her findes litteraturen mere "tilfældigt" eller er muligvis kendt på forhånd. Målet med det narrative review er at opbygge et forståelsesramme for forskningsfeltet og forskeren forsøger nødvendigvis her ikke at finde et "hul" i forskningsfeltet. Denne forståelsesramme kan videreformidles som en "fortælling" (narrative), og skal indvie læseren i, hvilke teorier og forskningsartikler, der er relevant for undersøgelsesemnet samt hvad disse betyder for det fremadrettede arbejde og hvordan forskeren forstår sit eget emne i lyset af andet forskning (Bryman, 2012).

Nærværende speciales review vil være konstrueret som et narrativ review, da jeg ønsker at indvie læseren i en forståelsesramme af forskningsfeltet. Desuden vil jeg med det narrative review inkludere litteratur omkring multimodal undervisning og sociale medier som undervisningsredskab, da Busters Mål og Vision omhandler børn og unges medievirkelighed, hvor digitale spil (gaming) i dag nødvendigvis ikke udgør hele deres medieforbrug.

Det systematiske review vil modsat blot fungerer som en indgang til at undersøge løsningsmulighederne til Busters tre overståede designudfordringer og dermed, hvor jeg kan tilbyde mit akademiske bidrag.

#### 4.2.1. Et hul i forskningsfeltet

Litteratursøgningen i det systematiske review resulterede i mængde søgeresultater, der afspejler, hvor stort forskningsfeltet omkring henholdsvis film og digitale spil er. De største antal søgeresultater på udvalgte søgeord var mellem 1000-6000 hits (se bilag 17). Ved søgeresultater med denne mængde af hits, valgte jeg at gennemgå de første 100 hits, for at undersøge om disse havde en særlig relevans. Dette gjorde jeg ved først at læse overskriften og derefter abstraktet på søgeresultatet. Derfor er der ud af de i alt 22.572 søgeresultater gennemgået 1.231.

Trods disse mange hits, handlede ingen søgeresultater om kombinationen af digitale spil og film i ét undervisningsforløb. Min litteratursøgning vækker derfor 2 påstande: (1) enten er kombinationen af digital spil og film ikke blevet kombineret før i et undervisningsforløb og derfor findes ingen forskning af det eller (2) digitale spil og film er blevet kombineret før i et undervisningsforløb, men ingen har fortaget en videnskabelig undersøgelse af det. Jeg antager sidstnævnte eftersom der findes eksempler på spil udviklet til film og omvendt, som jeg ikke kan

udelukke er blevet brugt i et undervisningsforløb (Harry Potter (digital spil og film), World of Warcraft (digital spil og film), Herkules (digital spil og film), Magnus og Myggen (digital spil og film) etc.). Det systematiske review vidner derfor om et "hul" i forskningsfeltet, hvor nærværende speciale akademisk vil kunne bidrage med viden om, hvordan et undervisningsforløb, der kombinerer digitale spil og film kunne se ud.

Eftersom ingen søgeresultater omhandlede digitale spil og film i ét undervisningsforløb vil jeg i det følgende narrative forløb undersøge henholdsvis digitale undervisningsspils og films potentiale for læringsudbyttet, for herigennem at klargøre, hvad de to mediers særskilte læringspotentiale i sammenspil vil kunne fordre i et undervisningsforløb. Derefter vil jeg se nærmere på multimodal undervisning, hvor sociale medier inddrages. Det narrative review vil trække på indsigter tilegnet fra det systematiske review, til at afklare generelle tendenser inden for de enkelte forskningsfelter.

#### **4.2.1.1. Undervisningsspillet læringspotentiale**

Det systematiske review gav indblik i, at forskningsfeltet omkring digitale spil i undervisningen er enormt og der både nu men også tilbage i 00'erne blev diskuteret, hvordan det digitale spil hensigtsmæssigt kunne udnyttes til at styrke læringsudbyttet (se bilag 17). Både forskning af specifikke spil og forskellige former for spil viser, at almene færdigheder som grundskoler verden over skal fordre, kan styrkes gennem digitale spil - blandt andet sprogfærdigheder, sociale kompetencer, deltagelse, fællesskab mm. (Hanghøj, 2019; Meyer, 2013; Qian & Clark, 2016). Dette skyldes ifølge Thorkild Hanghøj det digitale spils grundprincipper: "Spil realiseres gennem sociale og legende aktiviteter, hvor det i høj grad er deltagerne, som selv er med til at definere, forhandle og omforme, hvad der tæller og ikke tæller som en del af spillets forståelsesramme" (Hanghøj, 2019, s. 2).

Hanghøj præsenterer i en oversigt, hvordan spillet stadig vinder større indpas i undervisningen samtidig med, at han forholder sig kritisk til brugen af det digitale spil som læringsredskab. Som lærer bør spillets anvendelsesgrundlag og læringsformål overvejes inden brug i undervisningen og desuden må læreren forholde sig til, hvilken type af spil denne inddrager i undervisningen (Hanghøj, 2019). Hanghøj præsenterer 4 typer af digitale spil; Læringspil, kommercielle spil, gamification platforme og programmer til spildesign. Hver spiltype fordrer forskellig læringspotentiale og læringsudbytte og bygger på forskellige spildesign, som påvirker indlevelse og motivation. En gængs begrundelse for at inddrage spil i undervisningen er, at "det motiverer eleverne til at lære" (Hanghøj, 2019). Denne opfattelse er opstået i forståelsen af spilteori, hvor et af det digitale spils grundsten er motivation - spil kan både påvirke spillerens indre motivation, men det kan også fungere som en udefrakommende motivationsfaktor, der får en til at handle (Zichermann & Cunningham, 2011). Forskning af læringspil viser dog, at motivation og læringsudbytte nødvendigvis ikke hænger sammen (Wouters, Van Nimwegen, Van Oostendorp, & Van Der Spek 2013; Hanghøj, 2019). Derfor kan spilbaseret motivation, som Hanghøj udtrykker det, ikke blot anvendes som "en knap, som man kan skrue op for og derved opnå større læringsudbytte" (Hanghøj, 2019, s.4).

Læringspil er yderligere blevet kritiseret for, at samme motivation ved denne spiltype ikke opstår på samme måde som ved kommercielle spil (Zichermann & Cunningham, 2011; Shi & Shih, 2015; Charsky, 2010; Wouters et al., 2013). Spilleren kan relativt hurtigt fornemme, hvilket formål det givne spil er designet med - er spillet designet med læring for øje (Læringspil) frem for underholdning (Kommercielle spil), vil motivationen påvirkes negativt; "once teachers and parents got involved, they systematically extracted the fun from the game. Kids could smell that shift from fun to work a mile away" (Zichermann & Cunningham, 2011, s. 4).

Hanghøj argumenterer dog for, at det ikke nødvendigvis kun er spillets formål, der kan påvirke eleverne negativt, men at eleverne ikke efterfølgende kan koble deres spiloplevelse til det faglige formål. Derfor opstiller Hanghøj fire didaktiske principper læreren bør føre, hvis spil inddrages i undervisningen, som kan afklare eleverne med og styrke dem i læringsudbyttet; (1) *Kobling af faglige mål*, hvilket omhandler, at læreren før, under og efter bør klargøre, hvad det faglige mål med brugen af spillet er, sådan eleven kan forstå, hvad dennes opgave egentlig er; (2) *læringssyn*, som omfatter, hvilke arbejdsformer læreren gerne vil have at eleverne foretager og reflekter over i spillet; (3) *Tilpasning af læringskotekest*, der handler om, i hvor høj grad læreren skal tilpasse sin undervisning til spillet og/eller, i hvor høj grad spillet kan tilpasses undervisningen. Dette er et spørgsmål om tid og ressourcer for læreren, hvilket det kan påvirke eleverne, hvis læreren ikke har struktureret undervisningen omkring spillet i tilstrækkeligt; (4) *Underviserens rolle*, handler om læreren som facilitator for spiloplevelsen. Ønsker Buster at inddrage spil bør de fra forskningsfeltet forstå, hvilke typer af spil de inddrager og både klargøre med dem selv, for lærerne og eleverne, hvad læringsmålet er med det givne spil. De bør derfor påtage sig Hanghøjs fire principper, der kan skabe kobling mellem læringsmålet og spillet.

Sidst ønsker jeg fra forskningsfeltet af spil at fremhæve læringspotentialiet i at designe spil. Som klargjort er der læringspotentiale i at bruge spil i undervisningen og mange færdigheder og kompetencer kan fremmes gennem spil. Meihua Qian og Karen Clark fra Clemson University i USA påviser dog i en gennemgang af empirisk forskning, at sociale kompetencer som kreativitet, samarbejde, kommunikation og kritisk tænkning (også kendt som 21st center skills) især kan fremmes af design eller re-design af spil. Den studerende får i designeres rolle til opgave at forstå spillets kompleksitet og må herigennem træffe valg og beslutninger (Hanghøj, 2019; Qian & Clark, 2016). Brug af spil i undervisningen behøves derfor nødvendigvis ikke at have spillets forudbestemte opgaver som omdrejningspunkt, men spillet kan også bruge som en analyseopgave eller designopgave. Denne form for tilgang til spillet vil Buster relativt nemt kunne inkorporerer i deres program, da de allerede er vant til at holde workshops (Bartholomæussen, 2019) - før har deres workshops handlet om at lave film, men de kunne fremover også lave workshops der handler om spildesign.

#### **4.2.1.2. Filmens læringspotentiale**

Ud fra det systematiske review synes film at være et etableret, anerkendt og brugt undervisningsredskab. Meget af den litteratur jeg fandt, handlede dog ikke om hvad filmens læringspotentiale er, men snarere om filmanalyser (Se bilag 17). Nye mediers fremtræden i

undervisning har dog fået enkelte forskere til at genoverveje filmens læringspotentiale til sammenligning med andre medier som undervisningsredskab. Dette er blandt andet tilfældet i Sunderland, Rothermel og Lusks forskningsartikel *Making Movies Active: Lessons from Simulations* (2009). Som titlen indikerer sammenligner Sunderland et al. filmen med simulationen som undervisningsredskab - særligt, hvordan filmen kan bruges til at styrke læringspotentialet. Sunderland et al. kritiserer filmen som undervisningsskab for, at dens veletablerede og accepterede brug i undervisningen, har resulteret i at gøre eleverne passive. Den gængse brug af filmen, ifølge Sunderland et al. består i, at eleverne ser filmen for derefter med læreren eller i et essay, at gennemgå og analyserer filmen. Dette betyder at eleverne passivt skal observere filmen (Sunderland et al, 2009). Modsat ved brug af simulationer som undervisningsredskab er eleverne aktive både før, under og efter simulationen. Sunderland et al. mener at aktiv deltagelse kan overføres til brugen af film i undervisning. Her opdeler Sunderland et al. også brugen af filmen i et før-, under- og efterforløb, hvor læren før filmen bør introducere filmen, forberede spørgsmål med eleverne til filmen, gennemgå hvilke temaer filmen byder på og hvad eleverne bør holde øje med under selve filmen. Under filmen bør læreren pause filmen flere gange på udvalgte steder og med eleverne analyserer, hvad der foregår i filmens handling mens eleverne tager noter. Eleverne har nu været langt mere aktive og kan derfor efter filmen bedre huske diskuteret pointer, handlingsudfoldelse og kritisk analyserer filmen (Sunderland et al, 2009).

Ved at lade eleverne tage aktiv del i filmens udfoldelse, som er tilfældet ved simulationer, argumenterer Sunderland et al. igennem empirisk forskning, at elevernes læringsudbytte kan styrkes. Filmen har netop det læringspotentiale, at den med dens form, dramatiserer hverdagsagtige og/eller abstrakte ideer:

“Through this dramatization, previous distant and cold concepts are made more human. Students identify with the actors, bringing situations and events down to the personal and individual level. Related to their dramatic and personal nature, movies also produce emotional reactions [...] Emotions imprint information into the memory and therefore contribute to the learning process. Finally, movies provide a “constructivist learning environment” where students build their knowledge through experiences [...]. This not only allows more effective learning, it also motivates students” (Sunderland et al., 2009, s. 543).

Dramatisering fremmer derfor elevers forståelse af emotioner, gør abstrakte situationer relevante og forståelige og sidst, skaber film et læringsmiljø, hvor oplevelsen leder til læring. Særligt forståelse for andres og egne emotioner er et af de læringspotentialer som andet empirisk forskning af film også finder frem til. Jeanne Hill Bulman (2017) finder fra sin forskning af børns kompetenceudvikling ved film som læringsredskab, at børn lærer at relatere sig til skuespillernes udtrykte emotioner i filmen og dermed forstå deres egne. Desuden fandt Bulman at børns ordforråd udvides ved at se film og, at deres viden om filmiske virkemidler udvides. Ydermere viste Bulmans forskning, at det, at se film sammen med andre, eksempelvis familie eller klassekammerater, styrkede elevernes læsning af filmen og forståelse af handlingen. Dette skyldes at filmen både bliver diskuteret under filmvisningen og efter (Bulman, 2017). Dette



understøtter Sunderland et al. forskning om, at aktivitet under filmvisningen kan styrke elevernes læringsudbytte.

Det Danske Filminstitut (DFI) har i dansk regi undersøgt, hvilke kompetencer deres undervisningstilbud til skolerne, *Med Skolen i Biografen*, online-sitet *Filmcentralen* og filmstudiet *FILM-X*, styrker hos eleverne. Her fandt de, at deres undervisningsaktiviteter omkring film fordrede:

- kommunikation
- samarbejde
- digital dannelse
- film- og mediekompetencer til at analyserer filmoplevelser
- styrke medie- og informationskompetencer
- produktionsevne af film (Drotner, 2016)

Jeg vil i den forbindelse understrege ud fra undersøgelsens resultater, at det ikke er film alene, der kan styrke disse kompetencer men de aktiviteter der formes omkring filmen udgør kompetencedannelsen. Det blev for mig på dette tidspunkt i litteraturreviewet tydeligt, at netop dette er forskellen på spil og film som undervisningsredskab - spillet kan udnyttes alene som undervisningsredskab, fordi det udgør selve aktiviteten, der skal lede til læring. Film behøver modsat spil, aktiviteter sat op omkring filmen, for at læringsudbyttet kan opnåes. Begge undervisningsredskaber behøver dog i følge forskning (Hanghøj, 2019; Sunderland et al., 2009) facilitering fra læreren, til at skabe refleksion omkring undervisningsredskabet hos eleven. DFIs forskningsresultater må derfor også forstås i lyset af de aktiviteter de har opsat omkring filmene. Forskningen viser dog, at film som undervisningsredskab kan fordre ovenstående kompetencer.

Buster har dermed på samme måde mulighed for at fordre disse kompetencer. Fra denne gennemgang af forskning omkring film, vil jeg særligt arbejde videre med styrken ved at se film sammen med andre (Bulman, 2017), et større fokus på før-oplevelsen af filmen (Sunderland et al., 2009) og vigtigheden af facilitering af filmen (Sunderland et al., 2009)

#### **4.2.1.3. Multimodal undervisning med sociale medier og dets læringspotentiale**

Film og spil udgør i forskellig grad en del af børn og unges mediebrug (Børns Vilkår, 2020), men for at Buster reelt set kan favne børns medievirkelighed (jf. Busters mål), må de forholde sig til børns færden på sociale medier. Stine Liv Johansen og Malene Charlotte Larsen beskriver i deres bog *Børn, Unge og Medier* (2019), hvordan børns eget medieperspektiv ofte overses i de "voksnes" omtale, diskussioner og arbejde med børns medieforbrug. Johansen og Larsen argumenterer for, at børnene selv som omdrejningspunktet for disse diskussioner har det primære kendskab til emnet, hvorfor flere organisationer, der arbejder med børns medieforbrug- og virkelighed bør antage *børneperspektivet*: "Børneperspektivet involverer et fokus på børns egne forståelser af deres daglige liv. Børn og unge ses som aktive, motiverede og kompetente individer, hvis udsagn og adfærd må fortolkes som relevante data" (Johansen & Larsen, 2019, s. 18). Hvis Buster reelt skal favne børn og unges medievirkelighed må de antage *børneperspektivet*. Derfor

må de også forholde sig til, hvilke medier børn og unge finder relevante og bruger, og her er sociale medier netop nu en del af børns og unges medievirkelighed (Børns Vilkår, 2020; Slots- og Kulturstyrelsen, 2019). Jeg vil derfor i nærværende afsnit gennem forskning se nærmere på læringspotentialer i at kombinere forskellige medier (spil, film og sociale medier) i et multimodalt undervisningsforløb og hvordan dette påvirker læringspotentialer for elever.

Multimodal undervisning er ikke nyt, da forskellige medietyper og -teknologier siden 90'erne er blevet brugt i undervisning i grundskoler verden over (Miller & McVee, 2012). Det er dog ikke alle medieplatforme, der er blevet inddraget i lige høj grad i den multimodale undervisning, da lærer kan finde dem forstyrrende - dette drejer sig blandt andet om sociale medier (Tække & Paulsen, 2018). Den multimodale undervisning bruges dog ofte til at danne elever digitalt (Miller & McVee, 2012), hvorfor det kan synes paradoksalt at sociale medier ikke inddrages mere i undervisningen, eftersom digitale dannelse også handler om at lære elever at begå sig på internettet (Buckingham, 2006). Digital dannelse (*Media Literacy*) bør ifølge den britiske professor David Buckingham (2006) ikke blot handle om den funktionelle brug af digital teknologi eller online informationssøgningskompetencer, men børn og unge bør også dannes til at forholde sig kritisk til brugen af digital teknologi og information derpå. Eleverne må derfor dannes i de sociale, politiske og økonomiske forhold, der ligger bag medieteknologier, -typer og -platforme, for at kunne antage et kritisk blik på de medier de færdes på (Buckingham, 2006).

Men hvilke medier færdes børn og unge egentlig på? I Slots- og Kulturstyrelsens årlige rapportering om mediernes udvikling i Danmark, fandt styrelsen i 2019, at "Blandt de 12-18-årige er det [...] Snapchat, der er det mest udbredte sociale medie, som 89 % af aldersgruppen har en profil på. Herefter følger Facebook Messenger (82 %), Facebook (82 %) og Instagram (78 %)" (Slots- og Kulturstyrelsen, 2019). Et undersøgelsesarbejde mellem Gallup og Børns vilkår viser dog, at blandt de 7-12 årige er mediet Youtube også med på listen over mest brugte sociale medier, sammen med Snapchat, Facebook og Instagram (Børns Vilkår, 2020). Fælles for disse medier er, at de er visuelle medier, forstået på den måde, at indholdet derpå især består af billedformidling som udtryksform - video og/eller almindelig billede. Hvilket er særlig gavnligt for Buster, da de med filmmediet som omdrejningspunkt, vil kunne udvide forståelse af billedemediet gennem børns egne sociale medier. Udtryksformerne fra disse medier kan derfor med fordel inddrages i multimodalt undervisning for at danne børn og unge digitalt hos Buster.

Miller og McVee konkluderer dog i deres empirisk forskning, at den multimodale undervisning kun er så muligt som læringsmiljøet og de fysiske omgivelser tillader det; "The digital tools offered affordances for learning and composition that were not readily available or accessible before, but the tools were only as good as the learning environments—the classroom spaces negotiated through ongoing interaction" (Miller & McVee, 2012, s.131). Buster har i forhold til læringsmiljø og fysiske omgivelser den fordel, at de netop kan skabe et ekstraordinært læringsmiljø og fysiske omgivelser i kraft de særlige lokationer de afholder filmevents på - biografteater, kulturhuse og medielabs (Bartholomæussen, 2019). Buster har derfor netop mulighed for at skabe multimodal undervisning, der forholder sig til de medier, som er relevante for børn og unge og dermed udnytte de sociale mediers læringspotentialer.

Sociale medier har læringspotentialer i kraft af mediets evne til at opbygge netværk og dele indhold med sit netværk. Tække og Paulsen (2018) har fra deres empiriske forskning klargjort 6 fordelagtige potentialer sociale medier tilbyder elevernes læringsmiljø:

1. Deling - Internettets delingsmulighed kan understøtte flere af de basale undervisningselementer som skaber fremdrift i elevens læringsproces - eksempelvis at dele med andre elever, samarbejde, få feedback, få hjælp etc.
2. Fællesskab - Muligheden for at opbygge et online fællesskab betyder, at eleven kan knytte relationer uden nødvendigvis at skulle være fysisk sammen. Dermed vil samarbejde af skoleopgaver også kunne understøttes uden for skoletiden.
3. Bedre studiemiljø - Internettet kan forbedre kontakten mellem skole og elev gennem kontinuerlig feedback, hjælp, støtte og opfølgning.
4. Omverdenskontakt - Internettets globale kontakt fordrer adgang for eleverne til omverden og dens videnssamfund - eksempelvis de vidensfelter som den enkelte elev er interesseret i.
5. Motivation og engagement - Internettet udvider de forskellige undervisningsmuligheder inden for det elevene finder spændende og eleven kan dermed være med til at præge undervisningen med de emner denne finder interessante.
6. Digitale kompetencer - Ved at inddrage sociale medier i undervisningen dannes eleverne digitalt og deres it-kompetencer udvides (Tække & Paulsen, 2018).

Sociale medier har dermed flere hensigtsmæssige konsekvenser for elever, men forskning viser dog, at både undervisere og studerende sjældent anvender medierne til akademisk brug i form af netværkdannelse eller at producerer akademisk indhold. Ryberg og Sørensen (2019) argumenterer for i deres oversigtsartikel *Sociale medier i undervisningen og uddannelse* (2019), at dette kan skyldes, at både underviserer og elever har svært ved at gennemskue "hvordan sociale medier kan implementeres meningsfuldt i en undervisningsmæssig kontekst" (Ryberg & Sørensen, 2019, s. 6). Dette begrundes med, at sociale medier i udgangspunktet er rettet mod den personlige udfoldelse i form af deling og kommunikation. Læring er blot et biprodukt af disse muligheder (deling og kommunikation) som medierne fordrer og dermed bliver mediets læringsdel og personlige del blandet sammen i brugen (Ryberg og Sørensen, 2019). Tække og Paulsen fandt dog i deres empiriske forskning, at sociale medier kan, både for elever og lærere, vendes til og dermed forstås som et læringsværktøj - men det tager tid og sker i flere over flere "bølger" (faser):

1. "I den første bølge bliver eleverne fristet af de muligheder for ikkeundervisningsrelevante aktiviteter, som internettet åbner op for. Uanset om lærerne forbyder eller ignorerer disse muligheder, får det negative konsekvenser for undervisningen. Internettet fremtræder her som distraktion.
2. Den anden bølge opstår, når lærere og elever bruger de nye medier til at forbedre deltagelsesmulighederne i undervisningen og til at trække opmærksomheden

tilbage til undervisningsfællesskabet. Her fremtræder internettet som en mulighed for at skabe bedre koncentration.

3. Den tredje bølge bliver til, når lærere og elever bruger internettet til at inkludere tredje parter i undervisningsinteraktionen. Her fremtræder internettet som en ny måde at skabe dannende engagement på” (Tække & Paulsen, 2018, s.2).

I skoleregi må både elever og lærer bryde med den gængse opfattelse af sociale medier i læringsmiljøet for at medierne kan opfattes brugbare til læring. Buster har dog modsat i kraft af deres arrangementer den fordel, at de er en atypiske undervisningsinstans, som ikke behøves at bryde med nogen tidligere etablerede opfattelser af læringsmiljøet under deres events. De må dog forholde sig til skolens almene læringsmiljø i udviklingen af deres undervisningsmateriale og hvordan sociale medier kan påvirke bruges af deres undervisningsmateriale.

Forskningsfeltet for multimodal undervisning, der inkluderer socialemedier, har en række læringspotentialer som vil være fordelagtige for Buster at favne for at leve op til deres egne mål om digitalt at danne børn og unge (jf. Busters mål). Desuden viser ny forskning fra henholdsvis Slots- og Kulturstyrelsen samt Bøns Vilkår, hvilke medier børn og unge bruger netop nu og dermed hvilke medier det for Buster vil være relevant at skabe dannelse - Snapchat, Facebook, Instagram og Youtube. For Buster er fordelene ved disse medier, at de arbejder med det visuelle udtryk, som netop er Busters force.

#### **4.2.1.4. Opsummering**

Indledende til dette review lavede jeg et systematisk review i mindre skala, som repræsenterer et udsnit af forskningsfeltet omkring film og digitale spil i undervisningen. Fra dette review kunne jeg konkludere at der er et “hul” i forskningsfeltet, fordi der i denne litteratursøgning ikke findes forskningslitteratur, hvor film og digitale spil er kombineret som undervisningsredskab. Jeg vil derfor med nærværende speciale kunne tilbyde et akademisk bidrag på netop dette område.

For yderligere at forstå hvori mit akademiske bidrag kan bestå, søgte jeg at klargøre film og digitale spils anvendelsesmuligheder og læringspotentialer i undervisningen gennem forskningslitteratur. Her fandt jeg:

1. Konkrete bud på, hvordan undervisning omkring de enkelte medier bør formes for at øge læringspotentialerne (Drotner, 2016; Sunderland et al., 2009).
2. Læringspotentialerne differentierer fra medierne (Hanghøj, 2019; Drotner, 2016; Sunderland et al., 2009; Meyer, 2013; Qian & Clark, 2016). Et læringsdesign, hvor medierne kombineres kunne muligvis fordre andre, nye eller et bredere felt af læringspotentialer.
3. Begge medier kræver, at læringsmålet med inddragelsen af disse medier er afklaret og videreformidlet til eleverne for at eleverne forstår deres læringsoplevelse (Drotner, 2016; Sunderland et al., 2009).
4. Medierne kræver facilitering, hvis de skal bruges som undervisningsredskab (Hanghøj, 2019; Drotner, 2016; Sunderland et al., 2009).

Danske statistikker fra Slots- og Kulturstyrelsen og Børnsvilkår (Slots- og Kulturstyrelsen, 2019; Børns Vilkår, 2020) viser dog, at det ikke blot er inddragelsen af digitale spil, der vil få Buster til at favne børn og unges mediebrug- og virkelighed (jf. Busters mål), men at de også bør inddrage sociale medier. Forskningsfeltet heromkring viser desuden en række læringspotentialer, som Buster netop med deres format kan rumme - særligt de visuelle medier som børn og unge bruger (Snapchat, Facebook, Instagram og Youtube).

Reviewet peger dermed på, at Buster ved at kombinerer film og digitale spil og eventuelt inddrage sociale medier i deres undervisningsmateriale, vil kunne fordre læring som digitalt kan danne unge, skabe rum for en række læringpotentialer og favne børn og unges medievirkelighed.

### 4.3. Afgrænsning

Specialet er nu gået fra et indledende problemformulering , der lød:

*Hvordan kan Buster gennem et fokus oplevelsesdesign forbedre udviklingsprocessen og dermed læringsoplevelsen af deres undervisningsmateriale, sådan at lærerne finder materialet meningsfuldt og relevant til deres undervisning.*

Problemformuleringen byggede på min erfaring som praktikant, hvor jeg så udfordringer i henholdsvis udviklingen af undervisningsmateriale og det færdige materiale. Fra denne problemformulering har jeg gennem teoretisk analyse og empirisk dataindsamling og -behandling fået en dybere forståelse af det indledende problem, som ledte til 4 problemetikker, som Buster står overfor og 3 designudfordringer:

Problematikker udledt af teoretiske overvejelser af Busters nuværende praksis:

- (1) Udviklerne af materialet har ikke nogen faglig relevant baggrund til de enkelte undervisningsfag.
- (2) Buster lever ikke op til egne mål.
- (3) Buster følger ikke en afklaret undervisningsstrategi.
- (4) Lærerne bruger ikke Busters materiale i Busters ønskede grad.

Designudfordringer udledt af databehandling af interview med to af Busters ansatte:

- (1) Findes der spil, som sammen med film kan kombineres til undervisningsmateriale?
- (2) Hvordan struktureres materialet sådan det både er filmspecifikt og genanvendeligt?
- (3) Hvilket format bør materialet have?

Interviewet med Busters ansatte vidner om, at Buster allerede selv nu er ved at løse problem 1 og 2. Derfor har Buster selv løst de udfordringer der eksisterer omkring deres udviklingsproces. Buster står dog stadig overfor problematik 3 og 4.

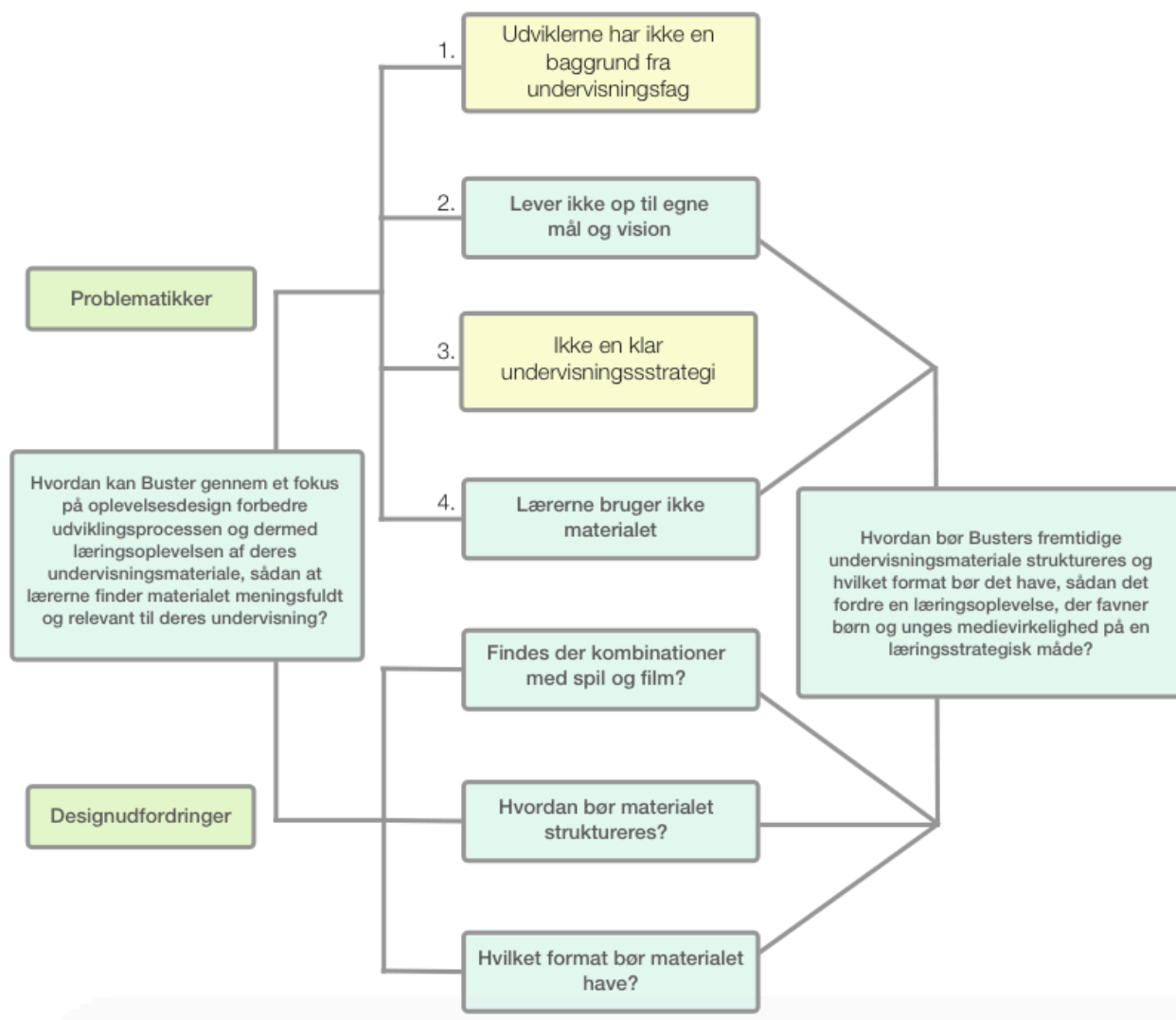
Designudfordringerne søgte jeg at belyse gennem litteraturreviewet, men jeg fandt i stedet et videnshul i forskningsfeltet, hvor jeg kan bringe et akademisk bidrag. Derfor er en løsning på disse designudfordringer endnu ikke fundet.

Af denne grund er det gennem Discover og Define-faserne blevet tydeligt, hvor jeg kan give et akademisk bidrag som desuden løser de tilbagestående problematikker og udfordringer Buster står overfor. Derfor lyder den endelige problemformulering:

*Hvordan bør Busters fremtidige undervisningsforløb struktureres og hvilket format bør det have, sådan at det fordre en læringsoplevelse, der favner børn og unges medievirkelighed på en undervisningsstrategisk måde?*

Det endelige fokus for et oplevelsesdesign til Buster falder dermed på Busters undervisningsmateriale og det undervisningsforløb, som opstilles i materialet. Udgangspunktet for materialets format og forløbets strukturering vil stadig være den pakkedesign Buster netop nu arbejder på at udforme, hvortil jeg vil klargøre, hvilket format og hvilken struktur, der vil give den mest hensigtsmæssige oplevelsesværdi og læringsoplevelse. I dette arbejde med struktureren vil jeg ikke forsøge at udvikle arbejdsspørgsmål eller -opgaver. Dette arbejder Buster selv på med fagfolk fra fagorganisationer. Mit fokus vil i stedet være på struktureren af det undervisningsforløb materialet danner rammen for og hermed oplevelsen af hele forløbet før, under og efter filmvisningen.

Anskues processen med at nå frem til denne problemformulering i lyset af min valgte metodologi, er særligt pragmatikkens hermeneutiske kløft fremtrædende. Som tidligere beskrevet i valget af mit videnskabsteoretiske udgangspunkt, pragmatisme, må designeren i en iterativ proces konstant veksle mellem at forstå del og helhed af problemet. Derfor arbejder designeren ofte med flere alternative forståelser af helheden parallelt med andre forståelser. Den iterative proces muliggør for designeren at gå frem og tilbage mellem disse forståelser, hvilket betyder at nogle forståelser og designideer "strander" men andre flettes sammen til et videre design (Dalsgaard, 2014). Samme er tilfældet i min analyseproces og den kan illustreres som følgende:



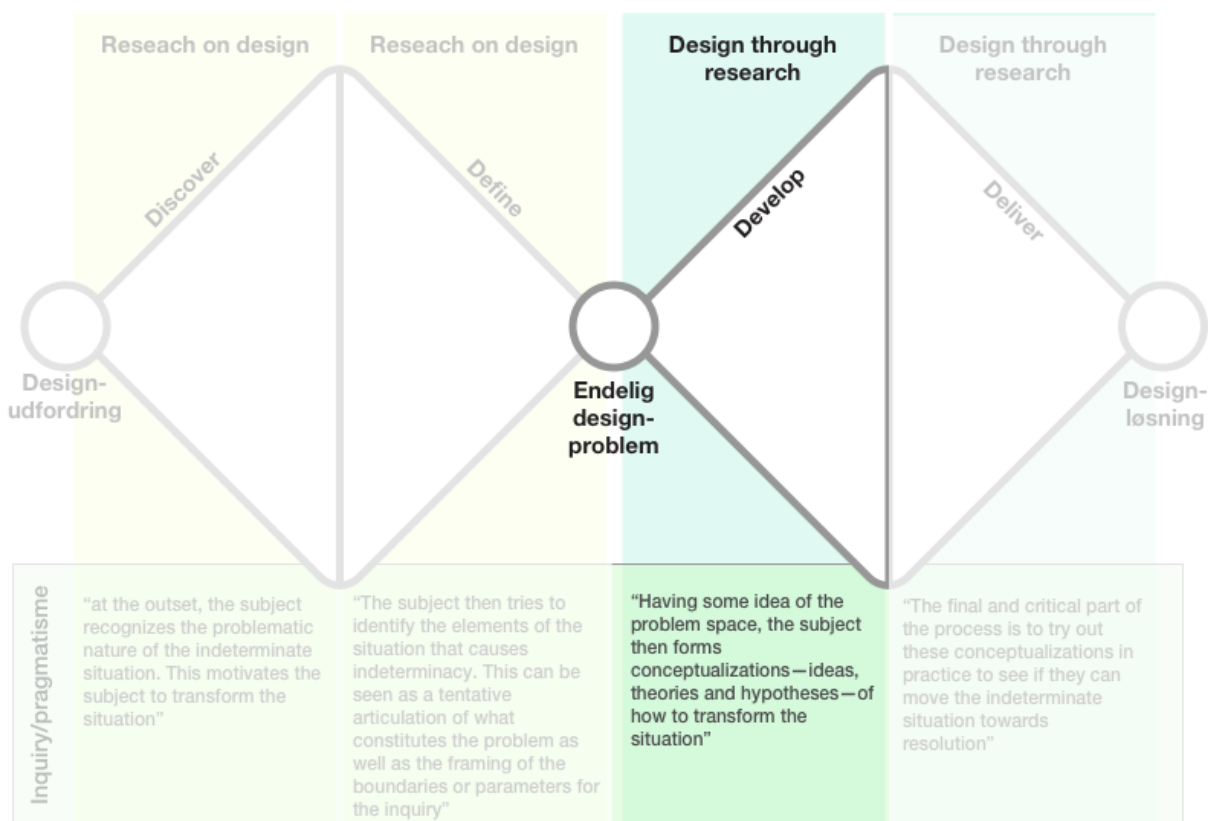
Figur 26: Illustration af analyseproces.

Her “strander” problematik 1 og 3, mens problematik 2 og 4 kan flettes sammen med designudfordringerne. Teorier og empirisk data fra denne analyseproces har dog ikke kun været anvendelig til at forstå, hvor jeg med et oplevelsesdesign kan bidrage, men teorierne og det empiriske data skal også forstås og vil blive brugt til at udvikle det oplevelsesdesign, der skal løse det fremanalyserede problem. Jeg vil derfor i designprocessens næste fase, trække på viden fra analyseprocessen.

## 5. Develop

I develop-fasen vil jeg i et teoretisk perspektiv anskue løsningsmuligheder på specialets endelige problemformulering. Her vil jeg trække på det teoretiske udgangspunkt fra analysen, jeg brugte til at forstå den endelige problemstilling. Derfra vil oplevelsesteori inddrages til at anskue, hvordan oplevelsesstruktur kan anvendes som den overordnede struktur for læringsoplevelsen. Jeg vil desuden vende tilbage til undervisningssteori omkring multimodal undervisning (Laurillards framework) samt undervisningsteoristeori omkring henholdsvis film, spil og sociale medier som undervisningsredskab. Disse teorier vil også senere anvendes i deliver-fase til at afgrænse, hvordan Busters undervisningsforløb reelt bør struktureres og hvilket format det endelige materiale bør have.

Med dette skift fra fra Define til Develop vil designtilgangen for specialet også skifte fra *Research on Design* til *Research through design*. Her bruges udviklingen af design til at bringe akademiske fund (Faste & Faste, 2012). Jeg vil derfor igennem et konkret bud på et design og udviklingen af det, søge at forstå, hvor jeg akademisk kan bidrage og, hvordan designet bedst muligt kan skabe værdi for Buster.



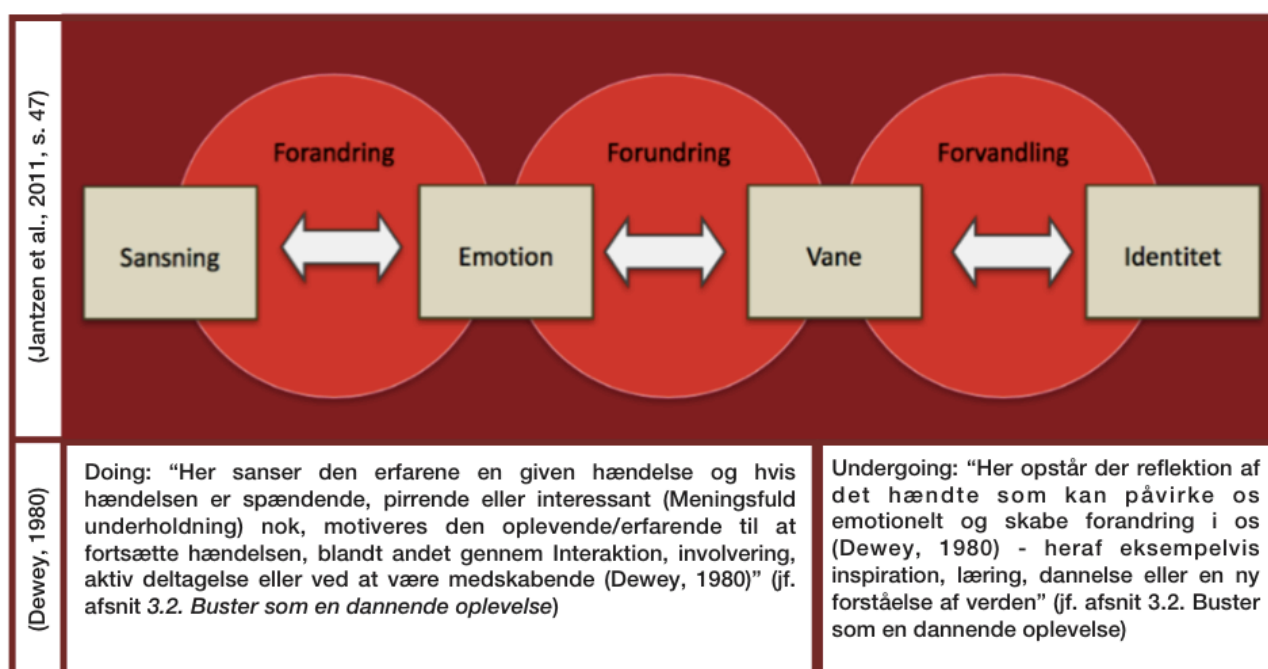
Figur 27: Specialets Develop-fase.



## 5.1. At fordre en (lærings)oplevelse

Som i andre designdiscipliner er oplevelsesdesigneren aldrig lovet, at den tiltænkte bruger forstår, oplever eller bruger ens design som tiltænkt. Dette skyldes blandt andet at oplevelsesdesign befinder sig i et tværfagligt felt, hvor designteori, adfærdsteori og æstetik udgør selve designdisciplinen. Med dette fokus på brugerens individuelle adfærd (adfærdsteori) og smag (æstetik), må oplevelsesdesigneren forstå, at denne aldrig kan skabe selve oplevelsen. Dette er op til den oplevende. Oplevelsesdesigneren kan dog skabe de bedste mulige rammer for, at den oplevende opnår den ønskede oplevelse (Jantzen et al., 2011). I nærværende speciale står jeg overfor samme udfordring i forsøget på at strukturere en læringsoplevelse - jeg vil aldrig kunne skabe den præcise læringsoplevelse, men jeg vil kunne opsætte de bedste mulige rammer for at det kan lade sig gøre. Derfor vil jeg inddrage tidligere anvendte Jantzen et al. og Deweys beskrivelser af oplevelsens struktur til at opsætte de bedste mulige rammer for læringsoplevelsen hos Buste. Dewey og Jantzen et al. oplevelsesstrukturer vil jeg søge at anskue som en overordnet undervisningsstrategi og derfra undersøge, hvordan oplevelsesstrukturerne i kombination med Laurillards framework kan anvendes som Busters fremtidig struktur for deres undervisningsforløb. Jeg vil derfor i det følgende uddybe tidligere beskrevet teori fra de tre teorietikere og illustrerer, hvorfor netop disse tre er hensigtsmæssige at kombinere. Ved at kombinere henholdsvis Jantzen et al. og Dewey oplevelsesstrukturer med Laurillards framework, udvikler jeg desuden en struktur for undervisningsforløbet, der, som tidligere fremanalyseret, lever op til Busters måde at arbejde med oplevelsen på (Jantzen et al. og Dewey) og den undervisningsstrategi de ud fra egne mål bør føre ud fra deres egne mål og vision (jf. afsnit 3.1. Busters undervisningsmateriale og 3.2. Buster som dannende oplevelse).

Jantzen et al. og Deweys oplevelsesstrukturer kan i kombination illustreres på følgende måde:



Figur 28: Jantzen et al. og Deweys oplevelsesstruktur (Jantzen et al., 2011, s. 47; Dewey, 1980)

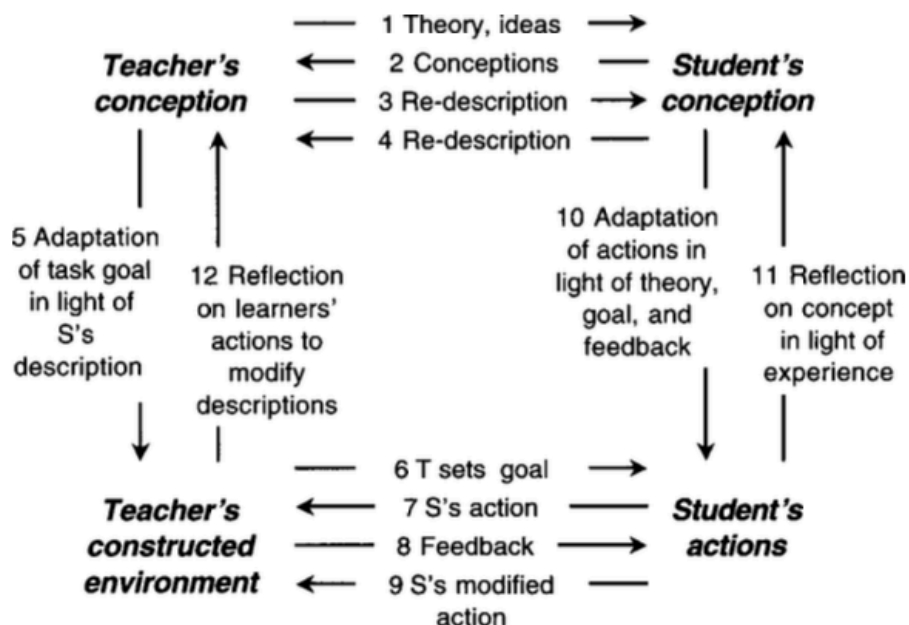
Jantzen et al. oplevelsesstruktur består i en tredelt psykologisk struktur, der afspejler den oplevendes fysiologiske forandringer under oplevelsen. Skiftet mellem hver fase udgøres af en forandring i den oplevende (*sansning, emotion, vane* og *identitet*). Denne oplevelsesproces opstår, som tidligere beskrevet i et brud på erfaring og afsluttes med ny erfaring. Erfaring går derfor både forud for oplevelsen og er resultatet af en oplevelse (jf. afsnit 3.4.) (Jantzen et al., 2011). Derfor er oplevelsesstruktur også en konstant vekselvirkning mellem *Doing* og *Undergoing*, hvor førstnævnte fra Deweys teori omfatter sansning og indtag af oplevelsens hændelser. *Undergoing* omhandler refleksion og heraf erfaring af det hændte (Dewey, 1980). Denne vekselvirkning er ifølge Jantzen et al. vigtig for oplevelsens effekt på den oplevende - oplevelsesprocessen er ikke et enstrengt, lineært forløb. Processen er iterativ og påvirkes konstant af ydre stimuli, der bevirker at den oplevende under oplevelsen skrifter mellem de tre faser og dermed også mellem *Doing* og *Undergoing*. Det er blandt andet denne vekselvirkning, der fremmer refleksion og danner grundlag for ny erfaring (Jantzen et al., 2011).

På grund af den ydre stimuli, som er nødvendig for oplevelsens fremskriden, argumenterer Dewey for, at ny erfaring bedst mulig opnåes i fællesskab med andre mennesker. Den ydre stimulig fra social omgang med andre udfordrer vores allerede eksisterende erfaringer og får os til at genoverveje og genopleve erfaringsgrundlaget på ny. I den forbindelse præsenterede jeg tidligere Deweys fokus på *kommunikation* i fællesskabet, hvor jeg skrev:

“Dannelse bunder ifølge Dewey i den kommunikation, der eksisterer mellem mennesker og som videregives mellem mennesker: "at være modtager kommunikation er ensbetydende med at få udvidet og ændret erfaring" (Dewey, 1980, s.27). Men det er også i videregivelsen af erfaring vi dannes, da vi ved at sætte ord på vores erfaring genovervejer og reflekterer over erfaringsudbyttet” (jf. afsnit 3.4.)

Dialog i denne kommunikation er grundstenene i Laurillards framework. Tidligere gav jeg en kort præsentation af Laurillards framework. Jeg vil nu give et dybere indblik i Laurillards framework, som også er en iterativ proces, der bygger på kommunikation og skaber forandring, forundring og forvandling i elever. Denne præsentation skal understrege sammenhængen mellem henholdsvis Jantzen et al., Dewey og Laurillards forskellige teorier.

Laurillard opstiller med dialogen som omdrejningspunktet for sit framework følgende model:

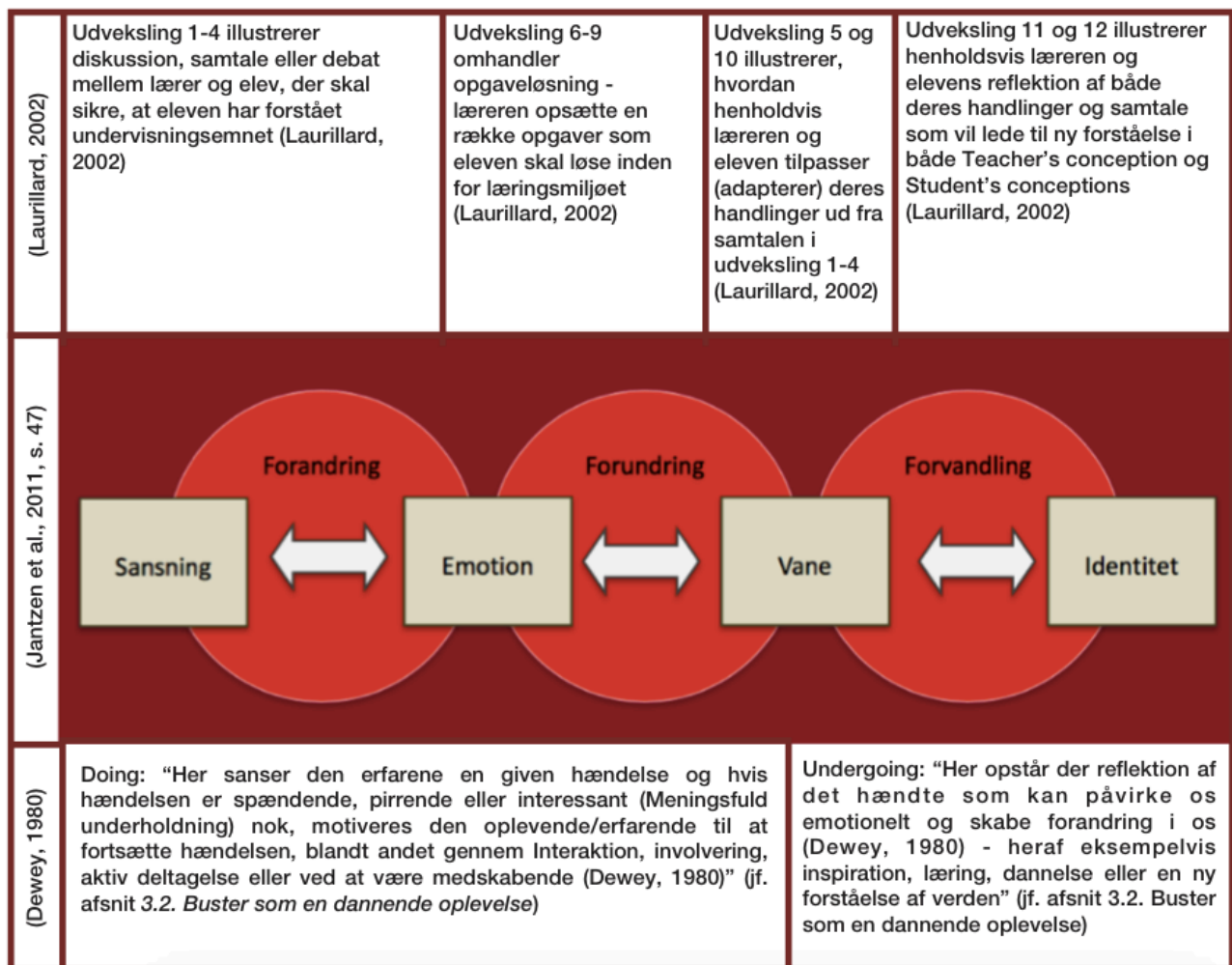


Figur 29: Laurillards Conversational Framework (Laurillard, 2002, s. 87)

Modellen består af 4 hovedelementer: *Teacher's conception*, hvilket omhandler lærerens undervisningsemne, som skal formidles til eleven; *Student's conception*, som omfatter elevens forståelse af lærerens undervisningsemne og som nu indlejres i elevens vidensfelt; *Teacher's constructed environment*, der omhandler det læringsmiljø læreren skaber for den lærerende; *Student's actions*, hvilket indebærer elevens handlinger for at forstå undervisningsemnet i det konstruerede læringsmiljø (Laurillard, 2002).

Modellen skildre desuden 12 udvekslinger mellem de fire komponenter: udveksling 1-4 illustrerer diskussion, samtale eller debat mellem lærer og elev, der skal sikre, at eleven har forstået undervisningsemnet; udveksling 5 og 10 illustrerer, hvordan henholdsvis læreren og eleven tilpasser (adapterer) deres handlinger ud fra samtalen i udveksling 1-4; udveksling 6-9 omhandler opgaveløsning - læreren opsætter en række opgaver som eleven skal løse inden for læringsmiljøet; udveksling 11 og 12 illustrerer henholdsvis læreren og elevens refleksion af både deres handlinger og samtale som vil lede til ny forståelse i både *Teacher's conception* og *Student's conceptions* (Laurillard, 2002). Igen er denne dialog en iterativ proces, hvor både elev og lærer veksler mellem forståelse, refleksion og nye erfaringer. Sammensættes Laurillards 12 udvekslinger med sammensætningen af Jantzen et al. og Deweys oplevelsesstruktur kan udveksling 1-4 sammenholdes med Jantzen et al. fase *forandring* og Deweys *Doing*: her møder eleven det nye undervisningsemne og må forsøge at forstå det (sanser (Jantzen et al., 2011)), interagere, involvere sig og deltage (Doing; Dewey). Udvexling 6-9 kan sammenholdes med

Jantzen et al. fase *forundring*, hvor eleven forsøger at forholde sig til og arbejde med det nye erfarede - stadig ved at interagere, involvere sig og deltage (Doing; Dewey). Udveksling 5 og 10 kan sammenholdes med mellemløbet *vane*, hvor den oplevendes nye vidensgrundlag påvirker dennes faste vaner - udveksling 5 og 10 handler netop om, hvordan henholdsvis eleven og lærerens tilpasser deres forståelser ud fra ny viden. Udveksling 11 og 12 kan sammenholdes med Jantzen et al. fase *forvandling* og Deweys *undergoing*: her reflekterer henholdsvis læreren og eleven over det hændte og forstå nu på ny med ny erfaring:



Figur 30: Sammensat oplevelses- og erfaringsproces (Laurillard, 2002; Jantzen et al., 2011, s. 47; Dewey 1980)

Jeg vil dog i denne sammentænkning af disse tre teorier understrege, at sammentænkningen ikke skal ses som en sammenligning, da hver teori stammer fra hver sit forskningsfelt - Laurillard fra forskning af undervisningsdesign, Jantzen et al. fra oplevelsesdesign og Dewey fra lærings- og pædagogisk forskning. Sammentænkningen af disse tre teorier bærer derfor også ideologiske og teoretiske sammenstød med sig - eksempelvis at Jantzen et al. beskriver, at hukommelse lagres bedst ved, at emotioner påvirkes (Jantzen et al., 2011). Denne tænkning synes at indskrives i en kognitivistisk forståelse af læring, mens Dewey særligt er kendt inden for social konstruktivisme og eksperimentel læring (Laurillard, 2012). Laurillard understreger dog i sin sammensætning af

undervisningsdesign, at sammentænkning af forskellige "ismer" inden for læring og undervisningen ikke skal ses som en begrænsning, men at sammentænkninger modsat kan komplementere hinanden og forbedre et undervisningsforløb: "The different theorists defend their differences, because they each illuminate important insights into the process of learning, but that does not make them incompatible. For the teacher designing, it is valuable to try and develop as broad and inclusive a consensus as possible" (Laurillard, 2012, s. 59). Inspireret af dette citat ser jeg netop sammentænkningen af Jantzen et al., Dewey og Laurillard, som en måde at skabe et bredt, inkluderende og sammenhængende undervisningsforløb på. Jeg ser dog også i sammentænkningen af de tre teorier sammenfald. Særlig i henhold til deres beskrivelse af erfaringsprocessen og hvordan individet kan opnå ny viden herigennem. En sammentænkning af de tre teorier kan derfor anvendes til at anskue et undervisningsdesign i et oplevelsesperspektiv og hvordan oplevelsen kan være med til at lagre viden fra undervisningen på en anderledes måde: "Oplevelser [...] kan bryde med hidtidige forestillinger og opfattelser, hvilket kan føre til en præcisering af selvforståelsen, en mere nuanceret indsigt og/eller et større erfaringsgrundlag, som i sidste ende kan danne nye rutiner" (Jantzen et al., 2011, s. 47). Sammentænkningen af de tre teorier peger derfor på et undervisningsdesign som kan være særlig hensigtsmæssig af bruge for en virksomhed som Buster, der er en del af oplevelsesindustrien og som samtidig ønsker at fordre almendannende undervisningsforløb.

## **5.2. Et multimodalt undervisningsdesign**

Det som blandt andet gjorde Laurillards framework relevant for Busters mål og vision, er hvordan hun anskuer forskellige læringsaktiviteter og dertilhørende medietyper som understøttende for dialogen mellem eleven og læreren (Laurillard, 2002; Laurillard, 2012). Med Laurillards brug af medier som pædagogisk værktøj, vil Buster kunne favne børn og unges medievirkelighed i deres undervisningsdesign. Jeg vil derfor nu anskue de medietyper Buster arbejder og bør arbejde med, for at favne børn og unges medievirkelighed og hvordan disse medier kan anvendes pædagogisk ud fra Laurillards framework. Ved at gøre dette vil Buster både kunne danne børn digitalt og anvende medierne som et pædagogisk værktøj til digital dannelse.

Jeg præsenterede tidligere Laurillards model, som illustrer de 6 læringsaktiviteter Laurillard arbejder med og hvordan de understøtter læringsoplevelsen (Laurillard, 2012):

| <i>Learning through</i> | <i>Conventional technology</i>                                                                                                                                                                                                     | <i>Digital technology</i>                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Acquisition</i>      | Reading books, papers; Listening to teacher presentations face-to-face, lectures; Watching demonstrations, master classes.                                                                                                         | Reading multimedia, websites, digital documents and resources; Listening to podcasts, webcasts; Watching animations, videos.                                                                                                                             |
| <i>Inquiry</i>          | Using text-based study guides; Analyzing the ideas and information in a range of materials and resources; Using conventional methods to collect and analyze data; Comparing texts, searching and evaluating information and ideas. | Using online advice and guidance; Analyzing the ideas and information in a range of digital resources; Using digital tools to collect and analyze data; Comparing digital texts, using digital tools for searching and evaluating information and ideas. |
| <i>Practice</i>         | Practicing exercises; doing practice-based projects, labs, field trips, face-to-face role-play activities.                                                                                                                         | Using models, simulations, microworlds, virtual labs and field trips, online role-play activities.                                                                                                                                                       |
| <i>Production</i>       | Producing articulations using statements, essays, reports, accounts, designs, performances, artifacts, animations, models, videos.                                                                                                 | Producing and storing digital documents, representations of designs, performances, artifacts, animations, models, resources, slideshows, photos, videos, blogs, e-portfolios.                                                                            |
| <i>Discussion</i>       | Tutorials, seminars, email discussions, discussion groups, online discussion forums, class discussions, blog comments.                                                                                                             | Online tutorials, seminars, email discussions, discussion groups, discussion forums, web-conferencing tools, synchronous and asynchronous.                                                                                                               |
| <i>Collaboration</i>    | Small group project, discussing others' outputs, building joint output.                                                                                                                                                            | Small group project, using online forums, wikis, chat rooms, etc. for discussing others' outputs, building a joint digital output.                                                                                                                       |

Figur 31: Types of Learning and the Different Types of Conventional and Digital Learning Technologies that Serve Them (Laurillard, 2012, s. 96)

Alt efter hvilken læringsaktivitet en lærer ønsker elever skal lære igennem (*Learning through*), kan læreren anvende forskellige typer af medieteknologier (*Conventional technology* og *Digital technology*). Som modellen skildre, skelner Laurillard mellem 6 læringsaktiviteter: *Acquisition*, som omhandler erhvervelsen af ny viden ved at modtage viden gennem en fortælling. Den lærerende forholder sig her passiv i læringsprocessen. Laurillard beskriver, at et hvert undervisningsdesign indeholder *Acquisition* eftersom eleven passivt må modtage viden for at kunne udføre andre lærende handlinger: *Inquiry* omhandler elevens selvstændige undersøgelse. Eleven kontrollerer her selv mængden af viden denne tager ind og har derfor kontrol over egen læringsproces. Af denne grund er eleven i denne læringsaktivitet langt mere aktiv: *Practice* indbefatter modsat de to tidligere måder at lære på, at anvende sin viden i stedet for blot at tilegne sig viden. Her opstiller

læreren en konkret opgave som kan løses ved, at eleven bruger sin viden: *Production*, omhandler at illustrere sin viden gennem produktioner - virtuelle som fysiske: *Discussion*, indebærer en social læringsproces, hvor eleven sammen med andre elever artikulerer viden, møder kritik og dermed udvider sin forståelse: sidst er *collaboration*, som kan anskues som en blanding af *Discussion* og *Production*, hvor elever i samarbejde udvikler et produkt (Laurillard, 2012). Hver læringsaktivitet tager afsæt og er særlig anvendt i forskellige læringstraditioner, hvoraf Laurillard mener, at læreren ved at blande de forskellige aktiviteter i et undervisningsdesign, vil fordre de bedst mulige læringsforhold på (Laurillard, 2012)

Til hver læringsaktivitet beskriver Laurillard afgrænsede teknologier, som understøtter måden at lære på. I dag kan en del medieplatforme fordre flere af Laurillards beskrevne aktiviteter (*acquisition*, *inquiry*, *practice*, *production*, *discussion* og *collaboration*), eftersom en del medieplatforme kan indeholde flere medieformer. Dette vil jeg tydeliggøre i de følgende afsnit, hvor jeg vil gennemgå de tre medier Buster arbejder og bør arbejde med - film, digitale spil og sociale medier - og hvordan disse kan anvendes som pædagogiske værktøjer til at danne børn digitalt:

### **Film**

Filmen som medie er en lineær repræsentation af et handlingsforløb, som ikke kan interageres med. Filmens medieform er derfor ud fra Laurillards framework et medie, der kan fordre *acquisition* og dermed kan mediet få eleven til at forstå et givent undervisningsemne yderligere (Laurillard, 2012).

I forhold til oplevelsesteori er filmen som pædagogisk værktøj desuden særlig hensigtsmæssig at anvende, da film ifølge Sunderland et al. kan anskues som en oplevelse, der vækker emotioner i seeren (Sunderland et al., 2009). Emotioner er en vigtig del af Jantzen et al. oplevelsesstruktur, hvor emotionerne netop er med til at bryde med den oplevendes tidligere forståelse af et givent fænomen (Jantzen et al., 2011). Sunderland et al. argumenterer desuden for, at emotioner styrker lagringen af ny viden: "Emotions imprint information into the memory and therefore contribute to the learning process" (Sunderland et al., 2009, s. 543).

### **Digitale spil**

Digitale spil kan idag fordre flere af Laurillards læringsaktiviteter alt efter hvilket spil det er; digitale spil kan være narrative forløb, idet de kan være opbygget omkring en fortælling med et forløb, hvorfor spillet kan fordre *acquisition*; digitale spil kan være kommunikative eftersom spillere i nogle spil kan tale eller skrive med hinanden - dermed kan spillet fungere kollaborativt (*collaboration*) og fordre diskussioner (*discussion*); sidst kan digitale spil også være produktive (*production*), i det flere spils omdrejningspunkt er, at spillere kan bygge eller konstruere kreationer (eks. Minecraft, Sims, Farmville), som eleverne kan øve sig i at blive bedre til og udvide deres evner (*Practice*).

Spil i undervisningen kan derfor anvendes med flere pædagogiske mål for øje og som værktøj til forskellige læringsmål. Derfor er det i brugen af digitale spil i undervisningen vigtigt, at

læreren klargøre overfor sig selv og eleverne, hvad det egentlige læringsformål er med spillet (Hanghøj, 2019).

### **Sociale medier**

Sociale medier kan på samme måde som digitale spil fordre flere af Laurillards læringsaktiviteter. Tages det sociale medie Instagram som eksempel, kan brugere både producere indhold (*Production*), fortælle en historie eller et forløb (*Acquisition*) og skrive eller livestream med andre brugere (*Collaborative; Discussion*). Sociale medier kan som pædagogisk værktøj ud fra Laurillards framework både bruges til at opbygge klassedeabatter (*Discussion*), undersøge og udforske (*Inquiry*), forstå (*Acquisition*), eksperimentere og øve (*Practice*) og udtrykke og artikulere gennem produktioner (*Production*) (Laurillard, 2012).

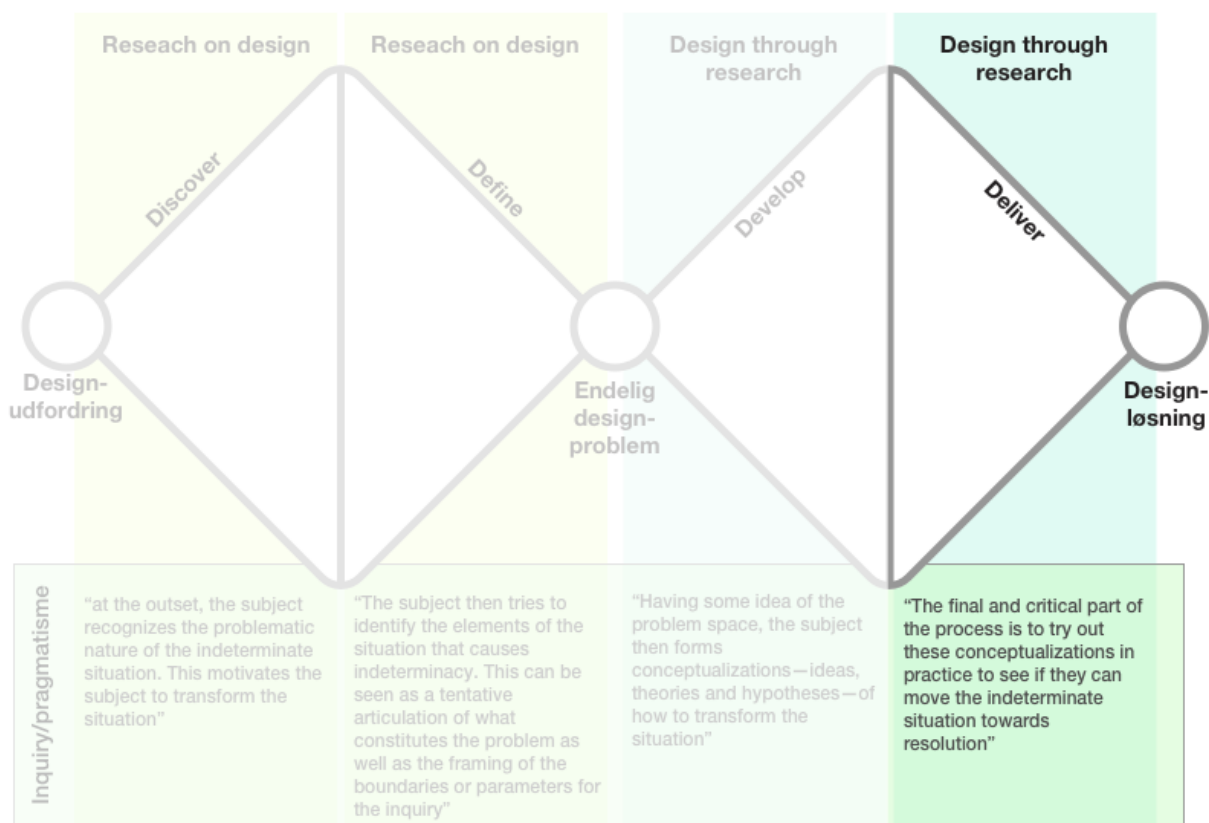
Forskning i litteraturreviewet viste dog, at både lærer og elever kan have svært ved at inddrage sociale medier i det vante læringsmiljøet, fordi de sociale medier afspejler et personligt brug, som eleverne kan have svært ved at omvende til brug med læring for øje (Tække & Paulsen, 2018; Ryberg & Sørensen, 2019). Buster har dog netop den fordel, at de med deres fysiske omgivelser ikke afspejler et vant læringsmiljø. Derfor vil Buster i deres undervisningsforløb kunne inddrage sociale medier på deres venues, mens det vil være en større udfordring at inddrage sociale i den del af deres undervisningsforløb som foregår ude i klasserne.

Ud fra Laurillards læringsaktiviteter og dertilhørende medieformer, kan det være hensigtsmæssigt at inddrage film, digitale spil såvel som sociale medier alt efter hvad Buster ønsker at fremme hos eleverne. Hvert medie fordre forskellige pædagogisk formål, hvor nyere forskning viser, at det er nødvendigt for det bedste læringsudbytte, at klargøre hvad det egentlig formål er med at bruge mediet (Hanghøj, 2019; Tække & Paulsen, 2018; Ryberg & Sørensen, 2019; Sunderland et al., 2009).

Et undervisningsforløb med oplevelsesværdi som omdrejningspunkt for indlæring, kan dermed opsættes med de tre ovenstående medier som omdrejningspunkt. Hvordan og på hvilken måde de tre medier kan kombineres i ét undervisningsforløb er dog stadig uklart - hvert medie har brug for forskellig facilitering for at fordre bedst mulig læringsudbytte og ikke alle tre medier er lige anerkendte eller anvendte i skolereg. Et undervisningsforløb må derfor særligt tage højde for, hvilket arbejde lærerens erfaring og kompetencer med de tre medier, for at undervisningsforløbet kan synes meningsfuldt for lærerne at bruge. Jeg vil derfor i speciales og designprocessens næste fase, Deliver, søge at konkretisere, hvordan Busters fremtidige undervisningsforløb bør struktureres og hvilket format det bør repræsenteres i ud fra lærerens behov.



## 6. Deliver



Figur 32: Specialets Deliver-fase

Specialet vil nu gå ind i den sidste designfase, hvor ideer til det endelige design testes eller evalueres på, hvorefter designet itereres og konkretiseres (The British Design Council, 2020). Jeg vil derfor i denne fase undersøge det påbegyndte design af undervisningsforløbet (sammentænkning af Jantzen et al., Dewey og Laurillard) i foregående fase, ved at interviewe lærere, der deltog i Buster 2019. Jeg vil forinden disse interviews klargøre, hvorfor det netop er lærerne jeg vælger at interviewe og, hvilken rolle de netop har i denne designproces.

### 6.1. Brugeren af oplevelsesdesignet

For at udvikle det mest meningsfulde oplevelsesdesign for Buster, vil jeg klargøre hvem brugeren vil være af oplevelsesdesignet. Ved at forstå hvem brugeren er af designet egentlig er, vil jeg kunne målrette det endelige design og forstå, hvilken rolle oplevelsesdesignet vil spille i brugerens hverdag.

Der findes tre interessenter i forhold til Busters undervisningsforløb: Buster selv, lærerne, der deltager i festivalen og eleverne, der deltager i festivalen. Disse tre interessegrupper kan defineres som *stakeholders* ud fra Preece, Rogers og Sharps introduktion til brugergrupper i bogen *Beyond human-computer interaction* (2019): "Stakeholders are the individuals or groups that can influence or be influenced by the success or failure of a project" (Preece, et al., 2019,

s.56). Ud fra denne definition kan Buster defineres som stakeholder, fordi de både har indflydelse på og bliver påvirket af det fremtidige undervisningsforløbs succes eller fiasko. Lærere og elever er stakeholdere, da de også bliver påvirket af af det fremtidige undervisningsforløbs succes eller fiasko. Sharp, Finkelstein og Galal (1999) opdeler yderligere forståelsen af stakeholders i fire typer, der tilsammen udgør et "stakeholder-netværk". Her udgør Buster tre af typerne, da de både står for udviklingen af materialer (*developers*), opsætter regelsæt for undervisningsforløbet (*Legislators*) og er de overordnede beslutningstagerne for undervisningsforløbets fremtid (*Decision-makers*) (Sharp, Finkelstein & Galal, 1999). Lærerne og eleverne kan defineres som typen *Users*: "the people, groups or companies who will interact with [...] use the products" (Sharp et al., 1999, s. 3). *Users* kan yderligere opdeles i tre grupper; primære-, sekundære-, og tertiære brugere. Her vil lærerne være primære brugere: "those likely to be frequent hands-on users of the system" (Sharp et al., 1999, s. 3). Mens eleverne indgår som tertiære brugere, fordi deres brug af Busters undervisningsforløb sker igennem læreren som en form for mellemmand: "those who use the system through an intermediary (Sharp et al., 1999, s. 3).

Alle tre stakeholdere (Buster, lærerne og eleverne) er i denne designproces vigtige, men deres rolle har betydning for, hvordan designet udformes. Jeg har allerede nu valgt at imødekomme en del af Busters interesseområder (undervisningsforløb som pakkeløsning og inkludere deres mål om repræsentation af børns medievirkelighed), hvorfor jeg nu vil arbejde videre med lærernes interesseområder. Med lærerne som primære brugere, er de en afgørende interessant for, at undervisningsforløbet overhovedet vil blive brugt og dermed videreført til eleverne som tertiære brugere. Som udgangspunkt ønsker jeg at udvikle et oplevelsesdesign, der kan fordre en læringsoplevelse for eleven, men denne læringsoplevelse som produkt må være tydelig, for at læreren kan se værdien i undervisningsforløbet og dermed videreføre det til eleverne. For at præcisere mit design så lærerne kan se lærings- og oplevelsesværdi i det, har jeg interviewet tre lærere, der deltog i Buster 2019.

## 6.2. Interview med skolelærere

Interviewet med de tre lærere blev struktureret som et semistruktureretinterview. Med et mål om at få konkretiseret mit oplevelsesdesign, var jeg dog meget bevidst om ikke direkte at spørge ind til, hvad de synes om mine ideer, da min designproces står uden for deres livsverden og de dermed kan have svært ved at begribe, hvad det egentlig er hvad de svare på: "Determining what product to build is not simply a question of asking people 'What do you need?' and then supplying it, because people don't necessarily know what is possible" (Preece et al., 2019, s.57). Mit interview var derfor generelt struktureret omkring lærerens forhold til de tre medier (film, digitale spil og sociale medier) i undervisningen og hvordan de generelt fører og planlægger undervisning (Se interviewguide i bilag 18, 19 og 20). De tre lærere, Kasper, Anna og Maja, havde alle deltaget i Buster 2019 og besvaret spørgeskemaet Buster sendte ud efterfølgende. Alle tre er udskolingslærere, som underviser i humanistiske fag og deltog i Buster som et led i undervisningen af disse fag.

De tre interviews blev som foregående interviews behandlet med databehandlingsmetoden *Affinity Diagram* (Preece et al. 2019). Eftersom de tre lærere blev spurgt ind til de samme ting opstod der i databehandlingen mange af de samme kategorier i hver af læreres diagram (se alle tre diagrammer i bilag 24, 25 og 26). 3 af disse gennemgående kategorier er særlige relevante for, hvordan Busters undervisningsforløb bør struktureres og hvilket format forløbet bør repræsenteres i. Dette drejer sig om kategorierne *Forhold til sociale medier i undervisningen*, *Forhold til digitale spil i undervisningen* og *Busters nuværende materiale*. Jeg vil derfor nu gennemgå, hvad der fra disse kategorier kan bruges til at konkretisere oplevelsesdesignet.

### **Forhold til sociale medier i undervisningen**

Adspurgt til, om lærerne bruger sociale medier i undervisningen, svarede de alle tre, at de bruger YouTube. Det synes for dem at være en nem platform at tilgå, hvorfra de kan bruge let tilgængelige videoer til at understøtte deres undervisningsemne (*Acquisition*, Laurillard, 2012). Drejer det sig om andre sociale medier, synes opgaven med at vende disse sociale medier som undervisningsredskab dog større:

“Det er mere sådan, at det skal styres med hård hånd sådan et sted som her, hvor telefonen bliver brugt som et tilbagetrækningsmiddel, fordi man ikke kan overskue omverden eller ikke kan overskue skolen eller undervisningen. Så det vil ikke kræve for meget forberedelse men når det så stod på vil det kræve rigtig meget tilstedeværelse også skal man være flere steder på en gang” (Anna: Bilag 22).

“Det [bruger sociale medier i undervisningen] gør jeg og nogle gange er det lidt hårdt arbejde, fordi det kræver at man selv har sat sig ind i det. Og personligt bruger jeg meget meget sjældent sociale medier selv” (Kasper: Bilag 23)

Udfordringen med at bruge sociale medier i undervisningen differentiere i forberedelse og kontrol af selve brugen af det sociale medie. Disse udtalelser kan sammenholdes med Tække og Paulsens fund fra deres artikel præsenteret i litteraturreviewet: “eleverne [bliver] fristet af de muligheder for ikkeundervisningsrelevante aktiviteter, som internettet åbner op for. Uanset om lærerne forbyder eller ignorerer disse muligheder, får det negative konsekvenser for undervisningen. Internettet fremtræder her som distraktion” (Tække & Paulsen, 2018, s. 2). Tidligere har jeg ud fra Tække og Paulsens artikel argumenteret for, at Buster med deres fysiske omgivelser vil kunne fordre et læringsmiljø, hvor brugen af sociale medier kan vendes til et undervisningsredskab. Brugen af sociale medier i Busters undervisningsforløb vil derfor muligvis være mest hensigtsmæssig at arbejde med til selve Busters skolearrangementer - dette kunne eksempelvis ske i forbindelse med de faglige oplæg Buster ofte har før eller efter en filmvisning. Her kunne opgaven på de sociale medier introduceres (fjerner forberedelsen fra lærerne) og opgaven kunne påbegyndes, for derefter muligvis at blive arbejdet videre med hjemme i klasserne. Buster må, som tidligere konkluderet, præsenterer hvad læringsmålet er med brugen af

det sociale medier og hvad eleverne særligt bør fokusere på, sådan at eleverne kan koble deres arbejde på mediet med fagrelevante læringsmål (Tække & Paulsen, 2018; Ryberg & Sørensen, 2019).

### **Forhold til digitale spil i undervisningen**

Lærernes forhold til spil synes også udfordret. Udfordringen Bunder både i lærernes begrænsede kendskab til relevante spil og forberedelsestid:

“Det vil tage mig noget tid at sætte mig ind i, sådan et spil. Det er selvfølgelig lavet, men man skal bruge noget tid på at kigge det igennem og se om det er noget man kan bruge og hvor meget tid af undervisningen man har brug for. [...] Men altså for de fleste også mine kollegaer, de vil gerne, men det kræver tid. Men altså det lyder da spændende. Men sådan nogle spil, hvis nu man lige kunne få en kort præsentation af hvad det var, altså måske med en lille film som introduktion, så man ikke slev skal gå ind og søge på det” (Maja: Bilag 21)

Lærerne bruger dog quiz-spil, fordi de kender det og det er relativt hurtigt at sætte op:

“Jeg bruger nogle gange sådan noget der hedder Jeopardy. Hvis det bare lige er et eller andet. En juleafslutning, hvor de kan lave Jeopardy i de forskellige emner og der er det jo ideelt set, det bedste er så laver man det jo ud fra hvad man ved de har haft om og man ved hvad de kan svare på. Men det har man heller ikke så meget tid til. Så søger man måske på nogle der allerede er lavet og så fjerner man ting der ikke er relevante, fordi det er nogle andre der har lavet det. [...] Eller nogle Kahoots kan jeg til nød også lave” (Maja: Bilag 21)

“Men jo så sådan noget som kahoot det bruger vi også rigtig meget. Det er jo også et spil” (Anna: Bilag 22)

Ifølge Hanghøj er denne strategi med at søge mod quizspil frem for andre typer af digitale spil ikke unormalt for danske folkeskolelærere:

“For nu at tage to yderpoler kan man sammenligne forberedelserne til at anvende *Minecraft* og anvende et quizprogram som Kahoot. For at anvende *Minecraft* kræver det, at underviseren først undersøger spillets grundlæggende mekanikker og vurderer, hvordan det kan være relevant for undervisningen. Dernæst skal spillet installeres og kunne fungere stabilt på skolens lokale netværk. Først der kan underviseren begynde at detailplanlægge, hvilket game map, der skal udvikles eller anvendes i forhold til at indfri bestemte faglige og pædagogiske mål. Til sammenligning kan man oprette en quiz på få minutter om stort set hvilket som helst emne” (Hanghøj, 2019, s. 12).

Buster bør derfor i deres valg af digitale spil som undervisningsredskab både overveje, måden hvorpå læreren skal tilegne sig spillet (downloade, installering, adgang og eventuel betaling for spillet) og lærerens kendskab til spillet, sådan denne kan se et fagligt og pædagogisk formål med spillet. I den forbindelse nævner læreren Maja selv en mulig løsning: "Men sådan nogle spil, hvis nu man lige kunne få en kort præsentation af hvad det var, altså måske med en lille film som introduktion, så man ikke slev skal gå ind og søge på det" (Maja: Bilag 21). Buster kunne derfor lave en kort introduktionsvideo, hvor de for lærerne introducerer faglige og pædagogiske mål som de vil arbejde med ud fra spillet, hvordan man downloader spillet, hvordan lærerne får adgang til det og et kort beskrivelse af, hvad spillet går ud på. Igen kan selve spilaktivitet startes i Busters fysiske omgivelser til Busterarrangementet, sådan at Buster faciliterer spil-oplevelsen. Herfra kan spillet arbejdes videre med hjemme i klasserne, hvis muligt.

Det er tydeligt ud fra beskrivelsen af henholdsvis lærernes forhold til sociale medier og til digitale spil i undervisningen, at begge medier kan opleves som en udfordring for lærerne. Derfor vurderer jeg ud fra forskning (Hanghøj, 2019; Tække & Paulsen, 2018; Ryberg & Sørensen, 2019), at Buster ikke bør kombinere de to medier i ét forløb. Det mest hensigtsmæssige forløb vil med lærernes behov in mente enten bruge sociale medier eller digitale spil som undervisningsredskaber til at arbejde med film. Derfor vil jeg udforme et oplevelsesdesign, hvor undervisningsforløbet enten arbejder med digitale spil eller sociale medier.

### **Busters nuværende materiale**

Igennem samtale omkring lærernes oplevelse af Buster og deres undervisningsmateriale gav lærerne udtryk for, hvilket format de generelt finder digital undervisningsmateriale brugbart i:

"så bare for at være ekstra formel så tænkte jeg "ved du hvad, eleverne må faktisk gerne få det her stykke papir", så jeg printede det faktisk ud til dem, hvor vi så kørte mange af de her spørgsmål igennem" (Kasper: Bilag 23)

"Men jeg har sådan ikke noget imod at det er nogle A4 ark man kan printe ud og så er det nogle samtaleøvelser. Det kan være meget fint også nogle gange i stedet for altid at være inde på nogle portaler. Det gider jeg heller ikke hele tiden. Det er meget godt at veksle især hvis der er nogle ting man kan printe ud og bruge." (Maja: Bilag 21)

A4-arket som format synes som en simpel løsning, der fungerer til lærernes behov - både hvordan materialet er nemmere at overskue på et A4-ark men også, hvordan de kan printe det ud og dele det ud til eleverne som opgaveark. Anskues dette simple format i et oplevelsesperspektiv er det ikke nogen særlig oplevelsesrig løsning eftersom formatet hverken bryder med forventninger til tidligere erfaringer eller vækker særlige emotioner (Jantzen et al., 2011). Den simple løsning gør det dog muligvis nemmere for lærerne at overskue materialet og dermed gennemskue den oplevelsesværdi som materialet fremlægger i form af undervisningsforløbet og de opgaver forløbet byder på. Jeg vil af hensyn til lærernes behov derfor vælge et simpelt format til undervisningsmaterialet og fokuserer på at skabe oplevelsesværdi i undervisningsforløbet.

### **6.2.1. Designkriterier for Busters fremtidige undervisningsforløb**

Interviewet med lærerne og den efterfølgende analyse, har givet mig indblik i, hvordan undervisningsforløbet bør struktureres og i hvilket format det bør repræsenteres i undervisningsmaterialet:

- Buster bør ikke kombinere både sociale medier og digitale spil i ét undervisningsforløb.
- Buster bør lave en introduktionsvideo til digitale spil i deres undervisningsforløb.
- Buster bør klargøre faglige og pædagogiske mål ved brug af enten sociale medier eller digitale spil i deres undervisningsforløb.
- Undervisningsmaterialet kan med fordel laves og distribueres som et A4-ark (PDF-fil).

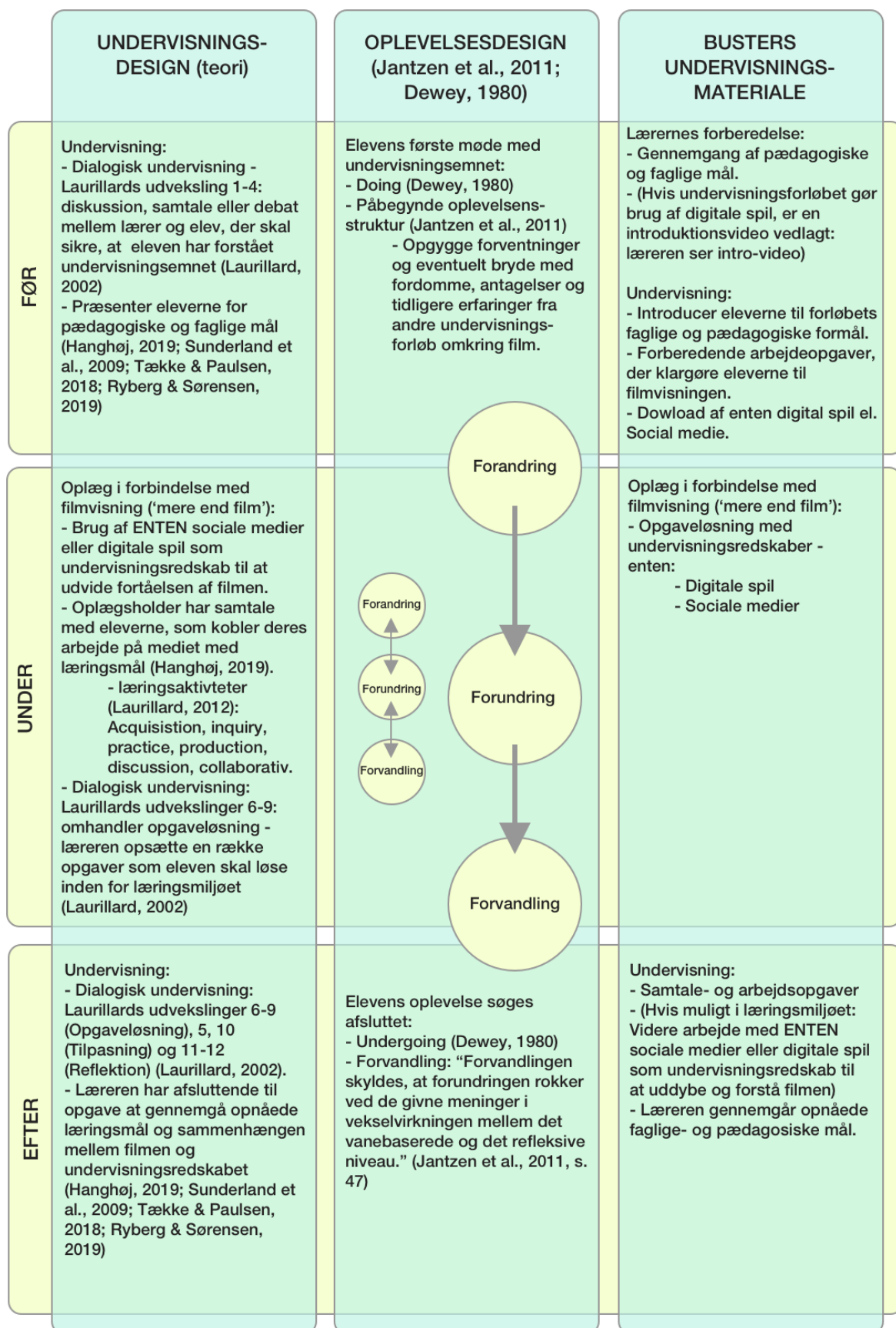
Disse 4 punkter kan anskues som en række designkriterier Buster bør forholde sig til, for både at leve op til deres egne mål og vision og lærernes behov.

Med deliver-fasens mål om at konkretisere designideer fra develop-fasen, kan de fire designkriterier anskues som præcisering af, hvornår hvilke medier bør kombineres og dermed, hvordan undervisningsforløbet bør sammensættes. Jeg vil i det følgende afsnit illustrere, hvordan dette undervisningsforløb kan se ud, hvilke pædagogiske mål det kan forde og hvordan det kan skabe oplevelsesværdi.

### **6.3. Busters fremtidige undervisningsforløb**

Jeg har udformet en model, der illustrerer Busters fremtidige undervisningsforløb. Modellen fokuserer på før-, under- og efteroplevelsen, hvilket referer til undervisning før filmvisningen, selve filmvisningen og undervisning efter filmvisningen. Denne inddeling er struktureret ud fra Jantzen et al. beskrivelse af oplevelsensstruktur og Sunderland et al. undervisningsdesign til undervisning omkring film (Jantzen et al., 2011; Sunderland et al., 2009). Modellen er ydermere opdelt i tre kolonner, der fokuserer på teori omkring undervisningsdesign, oplevelsesdesign og sidst en kolonne der fokuserer på, hvordan forløbet bør afspejles i undervisningsmaterialet. Denne sidste kolonne har nogle kortfattet beskrivelser af, hvordan undervisningsmaterialet bør konstrueres men, som tidligere konkluderet, overlader jeg materialets egentlige udformning og arbejdsopgaver til Buster og deres samarbejdspartnere fra fagorganisationer.

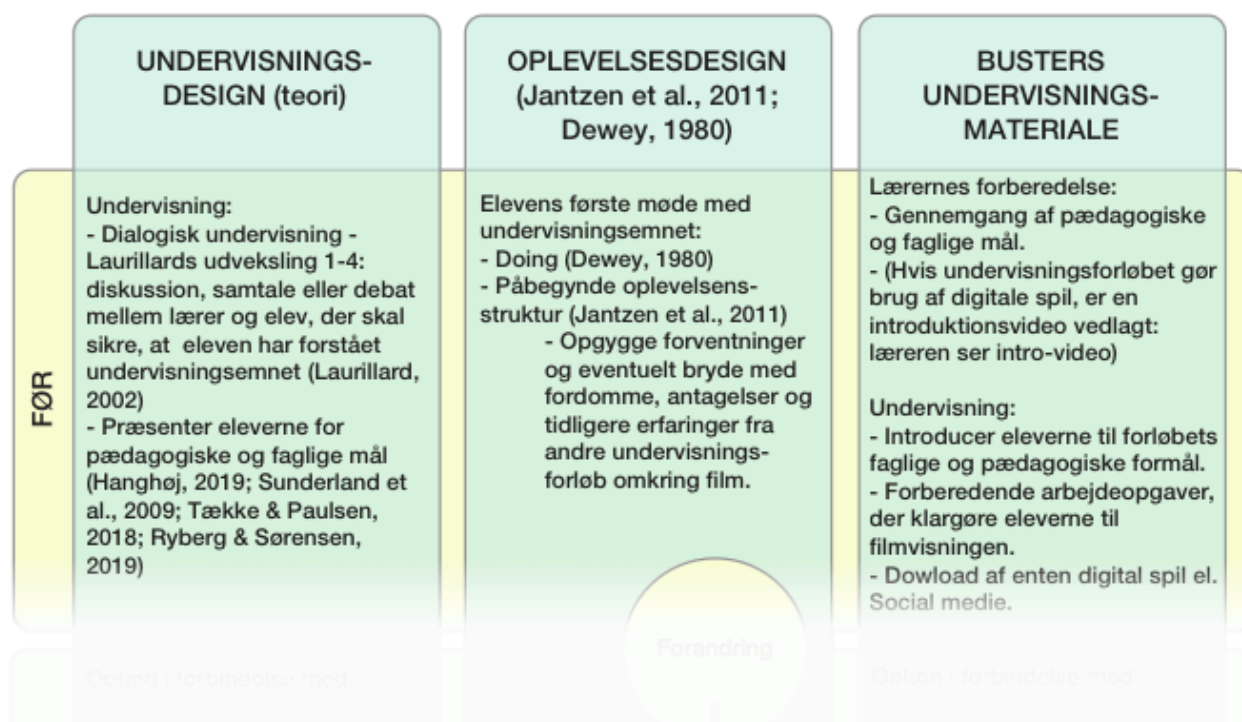
Modellen er illustreret på næste side:



Figur 33: Busters fremtidige undervisningsforløb - et oplevelsesdesign.

Jeg vil i de følgende afsnit gennemgå modellen i tre afsnit, for at uddybe hvordan de enkelte led i undervisningsforløbet understøtter undervisning som lever op til Busters mål og som tager højde for lærernes behov.

### 6.3.1. Før-oplevelsen



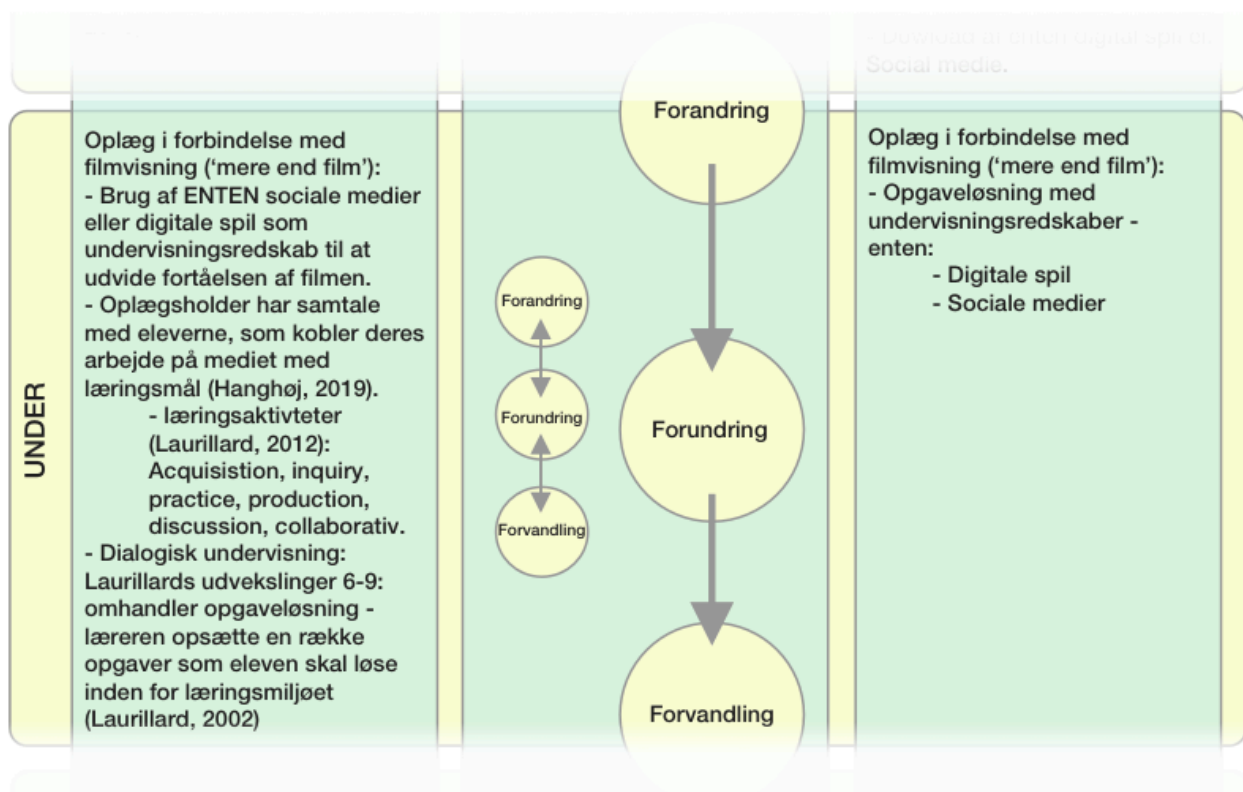
Figur 34: Før-oplevelsen

Som tidligere konkluderet vil Buster ved at have større fokus på før-oplevelsen af deres arrangementer i højere grad kunne kontrollere udfaldet af deres undervisningsforløb (jf. afsnit 3.1. Busters undervisningsmateriale). Jantzen et al. beskriver, hvordan før-oplevelsen fungerer som et "set-up", hvor oplevelsesdesigneren kan opbygge forventninger hos den oplevende til den kommende oplevelse. Før-oplevelsen er derfor også en mulighed for at opnå en smule kontrol over oplevelsens udfoldelse (Jantzen et al, 2011). I den forbindelse kan Buster gøre brug af Laurillards dialogiske undervisning, hvor læreren gennem samtale med eleverne kan opbygge forventninger ud fra materialets arbejdsopgaver. Denne dialog vil tage udgangspunkt i Laurillards første fire udvekslinger fra hendes framework: "a series of activities by teacher and student at the level of descriptions of the topic goal: describing and redescribing each participant's conception of it" (Laurillard, 2002, s. 86). I denne sammenhæng er det vigtigt at læreren indvier eleverne i, hvilke pædagogiske og faglige mål de i dette læringsforløb skal igennem og, hvordan disse mål hænger sammen med deres samtaler og handlinger igennem forløbet. På denne måde forstår eleven meningen med den kommende læringsproces og hvorfor det er vigtigt, at denne aktivt deltager (Hanghøj, 2019; Sunderland et al., 2009; Tække & Paulsen, 2019; Ryberg & Sørensen, 2019).



Rent praktisk består denne før-oplevelse af to dele, som er illustreret i kolonnen "Busters undervisningsmateriale". Med læreren som primære brugere (Sharp et al., 1999) møder de materialet før eleverne gør. En del af før-oplevelsen består derfor også i lærerens forberedelse af undervisning og forståelse af undervisningsforløbet. I den forbindelse har jeg tidligere konkluderet ud fra lærernes behov, at hvis der i undervisningsforløbet skal bruges digitale spil, skal Buster have lavet en kort introduktionsvideo, hvor læreren forstår spillets mekanismer og hvilke læringsmål det er Buster vil fordre ved brugen af spillet (*Acquisition, inquiry, practice, production, discussion* og/eller *collaboration* - Laurillard, 2012). For ydermere at understøtte lærernes behov, bør Buster enten bruge sociale medier eller digitale spil som undervisningsredskab og ikke begge dele. Brug af begge dele vil udfordre lærernes mulighed for at understøtte elevernes læringsproces (jf. afsnit 6.2. Interview med skolelærer). Andet led i denne før-oplevelse er selve undervisningen. Her skal der dog også tages praktiske hensyn - blandt andet at eleverne på deres smartphones eller laptop skal downloade det sociale medie eller spil, som de skal bruge som undervisningsredskab senere. Dette bør fremgå i selve materialet. Sidst bør dette materiale udformes som et A4-ark som læreren kan downloade, printe ud og fordele til eleverne som et opgaveark. Dette vil ydermere understøtte udtrykte behov fra læreren (jf. afsnit 6.2. Interview med skolelærer).

### 6.3.2. Under-oplevelsen



Figur 35: Under-oplevelsen

De to yderkolonner i Under-oplevelsen, "Undervisningsdesign" og "Busters undervisningsmateriale" omhandler begge den undervisning, der vil finde sted ved Buster-arrangementet som en del af de oplæg, der ofte forekommer før eller efter en filmvisning. Ud fra lærernes behov, har jeg valgt at lægge selve brugen af enten spil eller sociale medier som undervisningsredskab her. Busters atypiske læringsmiljø kan netop fordre at de to medier ikke kommer til at fungerer som en distraktion, men som et middel til at opnå læring (Ryberg & Sørensen, 2019). Medierne skal bruges til opgaveløsning, hvorfor Laurillards dialogiske udvekslinger 6-9 her bliver relevante: "The interactive process is represented as a series of activities (6 to 9) by teacher and student at the level of the task environment, setting and aiming to achieve the task goal, giving and acting on feedback in the light of the task goal" (Laurillard, 2002, s.86). Her bør oplægsholderen klargøre præcist, hvad formålet er med at bruge disse medier og hvordan de kan bruges til at forstå og uddybe filmens tema. Derved forstår eleven sin egen læringsproces og hvorfor det er vigtigt at denne aktivt deltager (Hanghøj, 2019; Sunderland et al., 2009; Tække & Paulsen, 2019; Ryberg & Sørensen, 2019).

Kolonnen "Oplevelsesdesign" har i Under-oplevelsen en mindre model af Jantzen et al. oplevelsesstruktur samt en større udgave af samme model som starter ved før-oplevelsen og strækker sig til efter-oplevelsen. Den større udgave af modellen er placeret på denne måde, da jeg ønsker at anskue undervisningsforløbet som en lang oplevelse, hvor eleverne allerede ved før-oplevelsen *forandres*: "Forandringen knytter sig til ændringer på sansningens og emotionernes niveau" (Jantzen et al., 2011, s. 47). Sansningen som Jantzen et al. referer til her sker muligvis ikke før eleverne kommer i biografen og oplever den sansning som filmen fordre. Af denne grund er *forandring* placeret halvt over før-oplevelsen og under-oplevelsen. Påvirkning af emotioner kan dog ske allerede i undervisningen hjemme i klasselokalet under samtale omkring filmen og de temaer filmen arbejder med, hvorfor jeg placerer *forandring* på en del af før-oplevelsen.

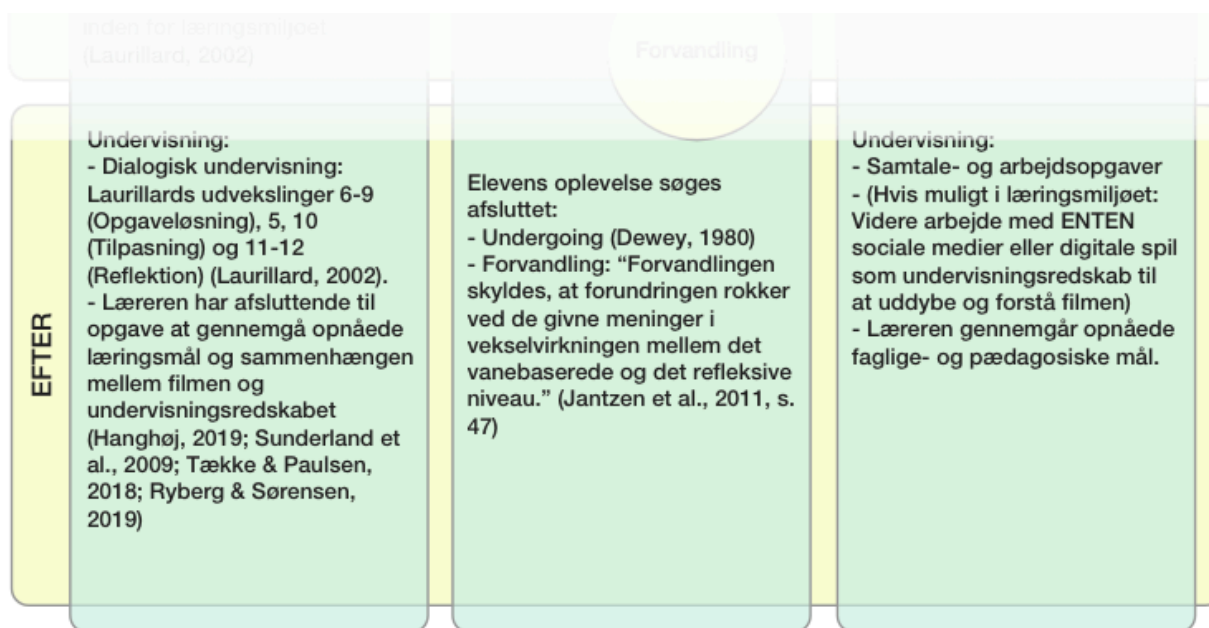
Den mindre model af Jantzen et al. oplevelsesstruktur er placeret alene i under-oplevelsen grundet, at det er her eleverne ser selve filmen som hele undervisningsforløbet drejer sig om. Film er i sig selv en oplevelse idet de singulært forsøger at *forandre*, *forundre* og *forvandle* os (Jantzen et al., 2011). Dette synes lærerne i interviewet også at være bevidste om, eftersom de begrundede deres brug af film i undervisningen som en oplevelsesrig måde at lære på:

"Også fordi der sidder mange elever derude som er afhængige af de her visuelle indtryk. Altså virkelig får alle deres sanser i spil. For dem er det en fed æstetisk oplevelse, hvor for andre som bare kan sidde og fordybe sig i en bog." (Kasper: Bilag 23)

"alt det der med det visuelle og det underholdende og det konkrete og det billedlige og stemningen, musikken, altså alt muligt, at det gør bare at man kan få en helt anden oplevelse af selve emnet og indholdet og det er et godt udgangspunkt for at kunne tale videre om" (Anna: Bilag 22)

Valget af at illustrere en mindre udgave af modellen inde i større udgave af oplevelsensstruktur skyldes desuden Jantzen et al. beskrivelse af oplevelsensstruktur som iterativ. Ifølge Jantzen et al. er en oplevelse ikke et lineært forløb, hvor den oplevende starter ved *forandring* og ender direkte ved *forvandling*. Den oplevende sanser konstant og skifter derfor mellem de tre faser (Jantzen et al., 2011)

### 6.3.3. Efter-oplevelsen



Figur 36: Efter-oplevelsen

Hjemvendt fra Busterarrangementet bør læreren, for at opnå den bedst mulig læringsproces hos eleverne, afrunde oplevelsen. Sidste fase i Jantzen et al. oplevelsesstruktur består i *forvandling*: "Forvandlingen skyldes, at forundringen rokker ved de givne meninger i vekselvirkningen mellem det vanebaserede og det reflektive niveau" (Jantzen et al., 2011, s.47). Det er dog ikke givet at eleverne selv kan nå frem til *forvandlingen*, hvorfor lærerens opgave er hjælpe på vej. Undervisningsmaterialet bør derfor indeholde nogle opgaver, der giver anledning til refleksion. Sociale medier eller digitale spil som blev brugt til selve Busterarrangementet kan arbejdes videre med hjemme i klasselokalerne, hvis lærerne kan inkorporere det i det læringsmiljø de har skabt. Her kan medierne anvendes til at styrke refleksionsprocessen. Igen kan Laurillards dialogiske udvekslinger bruges til at anskue dette refleksionsarbejde - her kan arbejdet fra udveksling 6-9 fortsættes og udvekslingerne 5,10, 11 og 12 kan inkluderes som afslutning på undervisningsforløbet:

"The adaptive process is represented as activities (5 and 10) internal to both teacher and student, each of whom adapts their actions at the task level in the light of the discursive process at the description level [...] The reflective process is represented as activities (11

and 12), internal to both teacher and student, each of whom reflects on the interaction at the task level in order to redescribe their conceptions at the level of descriptions of the topic goal” (Laurillard, 2002, s.86)

Sidst bør læreren i dette forløb koble opgaver fra undervisningsmaterialet og handlinger udført gennem undervisningsredskaber til de pædagogiske og faglige mål som undervisningsforløbet fremlagde. På den måde forstår eleven, hvad denne har lært, hvorfor denne har skulle lære det og hvad denne kan bruge det til i fremtiden (Hanghøj, 2019; Sunderland et al., 2009; Tække & Paulsen, 2019; Ryberg & Sørensen, 2019).

#### **6.3.4. Oplevelsesdesignet som akademisk bidrag**

Modellen, der illustrerer Busters fremtidige undervisningsforløb, skal forstås som mit akademiske bidrag i form af et oplevelsesdesign. Oplevelsesdesignet tager højde for lærernes behov, Busters egne mål og vision og sammentænker undervisnings- og læringsteori, der tilsammen former et oplevelsesrigt undervisningsforløb. Sammentænkningen af de tre teorier (Jantzen et al., Dewey og Laurillard) kan desuden anskues som et teoretisk bidrag til forskningsfeltet i, hvordan undervisningsteori og oplevelsesteori kan understøtte og udvide forståelsen af undervisningsdesign.

Modellen som oplevelsesdesign forholder sig til og besvare specialets problemformulering:

*Hvordan bør Busters fremtidige undervisningsforløb struktureres og hvilket format bør det have, sådan det fordrer en læringsoplevelse, der favner børn og unges medievirkelighed på en undervisningsstrategisk måde?*

Her illustrere modellen, hvordan Busters fremtidige undervisningsforløb bør struktureres og gennem samtale med lærere og analyse af deres behov har jeg konkluderet at undervisningsmaterialet bør forkomme i et A4 ark som format. Dette valg tages for at gøre materialet enkelt at overskue for lærerne og derved kan de bedre gennemskue materialets faglige- og pædagogiske mål samt forløbets oplevelsesværdi. Forløbets er struktureret sådan, at det favner elevernes medievirkelig på en undervisningsstrategisk måde i og med, at arbejdet med udvalgte medier forgår i Busters læringsmiljø, som kan rumme atypisk undervisning, hvilket lærernes egne miljøer muligvis ikke kan.

Problemstillingen blev udformet ud fra tidligere præsenterede fremanalyserede problematikker og designudfordringer som Buster står overfor. Flere af disse udfordringer er løst - enkelte er dog ikke blevet løst gennem mit oplevelsesdesign mens der er andre jeg stadig ikke kan besvare. Dette vil jeg uddybe nærmere i de følgende afsnit.

##### **6.3.4.1. Designudfordringer**

Buster står i forhold til deres nye undervisningsmateriale som pakkeløsning overfor 3 designudfordringer:

- (1) Findes der spil, som sammen med film kan kombineres til undervisningsmateriale?
- (2) Hvordan struktureres materialet sådan det både er filmspecifikt og genanvendeligt?
- (3) Hvilket format bør materialet have?

Designudfordring 3 afklarede jeg igennem samtale med lærerne og databehandling af deres svar - formatet bør forekomme i et A4-ark (jf. afsnit 6.2. Interview med skolelærere).

Designudfordring 1 og 2 er dog ikke løst gennem mit oplevelsesdesign. Fra litteraturreviewet søgte jeg at undersøge, om der findes digitale spil, som kombineres med film i undervisningsforløb (designudfordring 1). Heraf er det korte svar *nej* eftersom jeg ikke fandt nogle forskningstilfælde heromkring. Det udelukker dog ikke, at der findes spil som kan kombineres med film, men min undersøgelse på området siger mig dog, at Buster bør undersøge brugen af spil som afdækker et bredere emnefelt, eftersom det kan være svært at finde spil, der afdækker det præcise emne som én udvalgt film omhandler. Jeg vil derfor råde Buster til at udvælge et spil, hvor de selv kan vælge hvilket fokus eleverne i brugen af spillet bør tage.

I forhold til designudfordring 2, vil jeg overlade denne udfordring til Busters samarbejdspartnere fra fagorganisationer. De har med deres erfaring større kendskab til undervisningsmønstre og hvordan et materiale bør udformes med arbejdsopgaver som favner bredt om emnet og samtidig kan vendes til specifikke kontekster.

#### 6.3.4.2. Problematikker

Jeg har før konkluderet at Buster allerede nu selv løser 2 af deres problematikker - problematik 1 og 2.

- (1) Udviklerne af materialet har ikke nogen faglig relevant baggrund til de enkelte undervisningsfag.
- (2) Buster lever ikke op til egne mål.
- (3) Buster følger ikke en afklaret undervisningsstrategi.
- (4) Lærerne bruger ikke Busters materiale i Busters ønskede grad.

Gennem teoretisk analyse og sammensætningen af modellen vil Buster blive præsenteret for en undervisningsstrategi sammensat af flere teorier, alt efter hvilke medier de inkluderer i deres undervisningsforløb (Hanghøj, 2019; Sunderland et al., 2009; Tække & Paulsen, 2019; Ryberg & Sørensen, 2019). Dermed løser specialets oplevelsesdesign problematik 1.

Undervisningsforløbet illustreret i modellen har potentiale til at løse den fjerde problematik (4. lærerne bruger ikke Busters materiale), men om undervisningsforløbet er den endelige og mest hensigtsmæssige løsning vil kræve en evaluering.

#### 6.4. Evaluering

Evaluering er en vigtig del af deliver-fasen, da det her nye justeringer foretages af designet, hvilket gør designet klar til overlevering til givne stakeholders (Preece et al., 2019). Evaluering kan itereres for at præcisere designet så nøjagtig som muligt til brugernes behov (Preece et al., 2019). I

nærværende speciale vælger jeg dog kun at foretage evaluering over en omgang. Dette skyldes den tid (foråret 2020) specialet udvikles under, hvor coronaudbrydet sætter grænser for, hvilke evalueringsmetoder jeg har mulighed for at anvende. Denne begrænsning giver dog anledning til at anskue evalueringen som en kreativ udfordring, som kan lede til ellers ikke opdagede fund.

Preece et al. inddeler evalueringsmetoder i tre brede kategorier: *Controlled settings directly involving users*, *Natural settings involving users* og *Any settings not directly involving users* (Preece et al., 2019). Da jeg ikke har mulighed for at invitere en eller flere klasser i biografen som en del af evalueringen (*Controlled settings directly involving users* eller *Natural settings involving users*) har jeg valgt at evalueringen udføres med metoder fra kategorien *Any settings not directly involving users*. Her opstiller forskeren forstillede scenarier som brugeren af designet kan blive udsat for i brugen af designet. Med kendskab til brugerens adfærd og behov forsøger forskeren at sætte sig i brugerens sted og forudsige, hvor fejlkilder kan opstå i designet (Preece et al., 2019). Som evalueringsmetode vil jeg gøre brug af *Customer Journey* (CJ) beskrevet af Bruce Temkin i artiklen *Mapping the Customer Journey* (2010). CJ bliver inden for designdiscipliner brugt som et visualiserings-, dataindsamlings- og evalueringsværktøj til at forstå brugeres behov (Segelström & Holmlid, 2009). En CJ er et opstillet scenarie på en brugskontekst af et design, baseret ud fra viden om den tiltænke bruger. Scenariet illustreres i en model, som skildre, hvilke interaktioner brugeren har med designet - positive som negative - og herigennem får jeg mulighed for at forudsige brugerens oplevelse og brug af designet. Eftersom der kan opstå flere brugsscenarier af designet, bør flere CJ opstilles og overvejes (Temkin, 2010). Jeg vil i konstruktionen af disse CJ gøre brug af viden fra mine interviews med lærerne. Fra lærernes udtalelser kan jeg understøtte mulige interaktioner med specialets oplevelsesdesign.

### 6.4.1. 3 Customer Journeys

Jeg har ud fra den viden jeg har om brugerne opstillet tre scenarier, hvor der for hvert scenarie har foretaget ændringer baseret på fejlkilder opdaget i det foregående scenarie. Scenarierne bygger særligt på udtalelser fra interviews med de tre lærer, hvorfor udtalelser til at understøtte disse CJ vil inddrages.

Den første CJ er illustreret i figur 37 og foregår over 7 steps. Denne CJ er opbygget omkring, at læreren ikke stifter bekendskab med Busters undervisningsmateriale og derfor vil forholde sig negativt til arbejdsopgaverne under selve filmarrangementet og det efterfølgende undervisningsforløb hjemme i klasserne. Dette scenarie opstod fra en udtalelse fra læreren Kasper:

“Synligheden på Buster hjemmeside. Altså det er jo gemt rimelig godt væk og det synes jeg var rigtig ærgerligt. Det tog mig faktisk i starten da jeg sad og kiggede, der stod der, at det er et tilbud til unge og de reklamere fint for det, men hvor var materialet. Det skal man helt ned og finde med meget lille skrift og et lille link. Så det tænkte jeg at det er noget man skal have kastet i hovedet” (Kasper: Bilag 23)

Har lærerne ikke kendskab til undervisningsmaterialet vil de muligvis heller ikke opdage det på Busters hjemmeside. Dette ville påvirke selve filmarrangementet negativt, da Buster her vil bruge enten sociale medier eller digitale spil som undervisningsredskab, hvilket vil være forvirrende og forstyrrende for både lærere og elever, der ikke kendte til undervisningsforløbet. Et sådan scenarie kunne forløbe på følgende måde:

## CJ1

### Før filmarrangement.

Step 1: Læreren køber billetter til Buster (Opdager ikke Busters undervisningsmateriale)

Step 2: Læreren forbereder elever på biografbesøg ud fra eget undervisningsforløb.

### Under biografbesøg.

Step 3: Filmen introducers af en Buster-ansat, hvor publikum informeres om, at de skal blive siddende efter filmen er slut, da de der vil skulle arbejde med ENTEN sociale medier eller digitale spil som undervisningsredskab. - Læreren og eleverne bliver forvirret da de ikke har kendskab til dette.

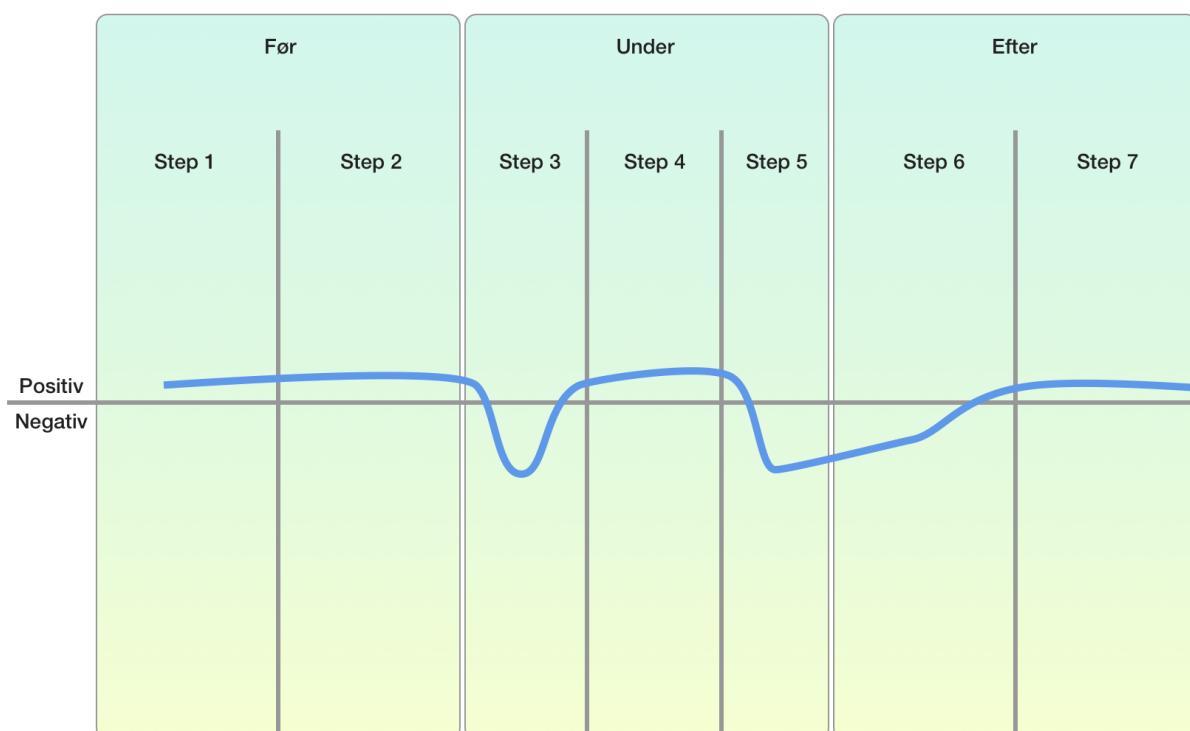
Step 4: Ser biograffilm

Step 5: Der arbejdes i biografensalen med ENTEN sociale medier eller digitale spil som undervisningsredskab - læreren og eleverne er forvirret og frustreret, da de ikke ved hvad de skal.

### Efter filmarrangementet.

Step 6: Hjemme i klassen har læreren nu stiftet kendskab med Busters undervisningsmateriale, men finder det udfordrende, da de i klassen ikke har fulgt hele forløbet.

Step 7: Læreren vælger at fortsætte sit eget undervisningsforløb.



Figur 37: CJ1

I ovenstående model er de enkelt steps inddelt i før-, under og efteroplevelsen af Busters filmvisning. Her illustrerer den blå linje om de enkelte steps er negative, positive eller neutrale hændelser, der i sidste ende påvirker helhedsoplevelsen.

Fra denne Customer Journey (CJ1) har jeg med viden om lærerne fundet ud af, at kendskabet til Busters undervisningsmateriale har indflydelse på, hvordan lærerne kommer til at opleve selve filmarrangementet. Er lærerne og eleverne ikke bekendte med, hvad der skal ske under filmarrangementet, bliver filmarrangement i stedet en forvirrende og negativ oplevelse frem for lærende og positiv. Det påvirker desuden efterarbejdet hjemme i klasselokalet.

For at undgå denne negative oplevelse bør Buster i højere grad tydeliggøre deres undervisningsmateriales eksistens - evt. ved at lade det fylde mere på hjemmesiden, sende undervisningsmaterialet i en mail eller lade materiale være vedhæftet ved modtagelsen af biografbilletterne på mail.

Den næste Customer Journey tager højde for, at læreren er bekendt med undervisningsmaterialet eksistens. Jeg har dog valgt at anskue oplevelsen ud fra en lærer, som har en vis skepsis overfor digitale spil og sociale medier som undervisningsredskab. Herved kan jeg opdage nogle fejlkilder i undervisningsforløbet, der skaber uro og mindsker læringspotentialet hos eleverne:

## **CJ2**

### Før filmarrangementet.

Step 1: Læreren køber billetter til Buster og opdager/modtager Busters undervisningsmateriale.

Step 2: Læreren forbereder undervisning ud fra Busters undervisningsmateriale.

Step 3: Læreren opdager, at undervisningsforløbet særligt vil arbejde ENTEN med sociale medier eller digitale spil. Dette vækker en skepsis hos læreren.

Step 4: Læreren ser i undervisningsmaterialet, at Buster særligt vil tage sig af arbejdet med ENTEN med sociale medier eller digitale spil, men at læreren selv skal sørge for at eleverne får downloaded medierne.

Step 5: Læreren forbereder eleverne ud fra Busters undervisningsmateriales anvisninger.

### Under biografbesøg.

Step 6: I biografen og ser film.

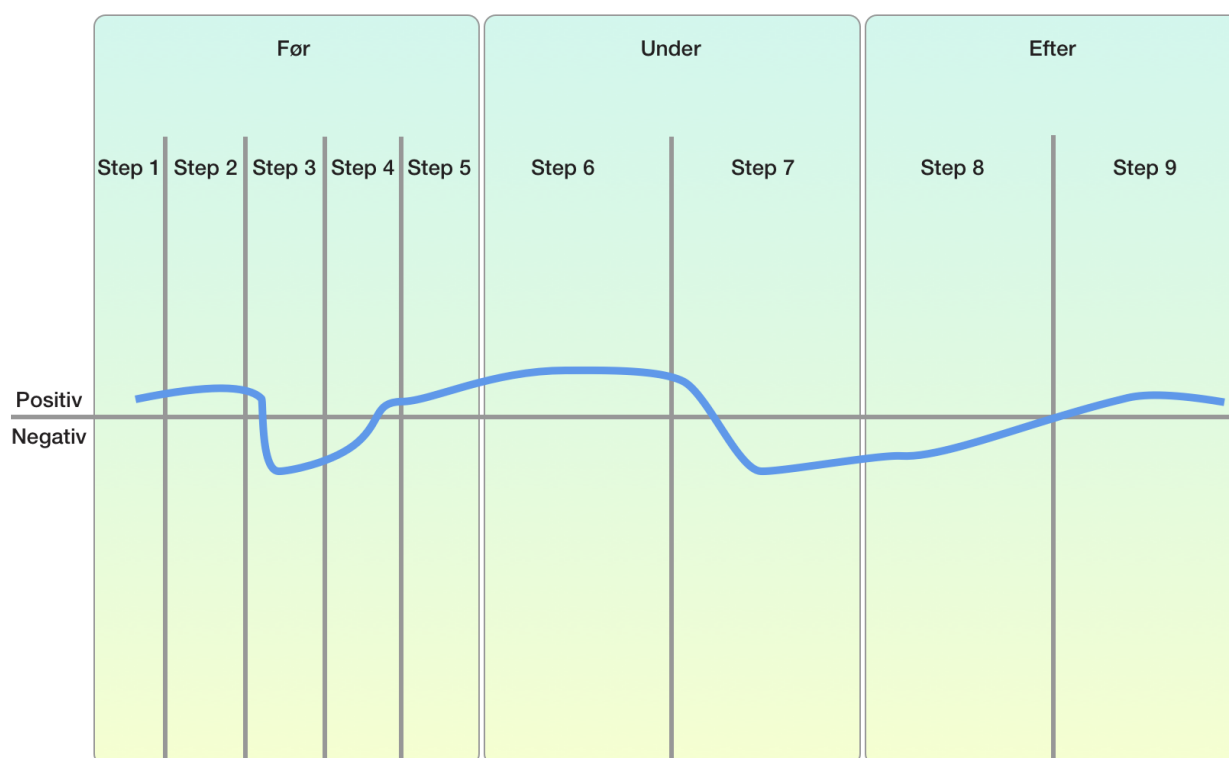
Step 7: Der arbejdes i biografensalen med ENTEN sociale medier eller digitale spil som undervisningsredskab - det skaber uro mellem eleverne og læreren kan ikke hjælpe eller have kontrol over sine egne elever på en gang.

### Efter filmarrangement.

Step 8: Hjemme i klassen dropper læreren at arbejde videre med ENTEN sociale medier eller digitale spil som undervisningsredskab efter oplevelsen i biografen.

Step 9: Læreren underviser eleverne ud fra Busters arbejdsopgaver, der ikke omhandler de to medietyper.





Figur 38: CJ2

Buster kan som sådan ikke gøre meget ved, at der findes lærere, som er skeptiske overfor brugen af sociale medier eller digitale spil som undervisningsredskab. Buster kan dog opstille det bedst mulige læringsmiljø til deres arrangementer, der fordrer, at lærerne fremover kan se det positive i, at arbejde med disse medier som undervisningsredskaber i Busters læringsmiljøer. Dette kan Buster blandt andet gøre ved at have ansatte tilstede, når der skab arbejdes med enten sociale medier eller digitale spil, sådan at de, hvis læreren ikke har tid, kan facilitere og hjælpe elevens læringsoplevelse. Ydermere kan de opgaver, som eleverne med læreren skal lave hjemme i klasserne omkring enten sociale medier eller digitale spil, laves som gruppearbejde eller fælles arbejde i klassen. På den måde behøver læreren ikke hjælpe hver enkelte elev.

Denne fejlkilde omkring lærerens tilstedeværelse ikke er tilstrækkelig i arbejdet med sociale medier eller digitale spil stammer fra en udtalelse fra læreren Anna:

“Det er mere sådan, at det skal styres med hård hånd sådan et sted som her, hvor telefonen bliver brugt som et tilbagetrækningsmiddel, fordi man ikke kan overskue omverden eller ikke kan overskue skolen eller undervisningen. Så det vil ikke kræve for meget forberedelse men når det så stod på vil det kræve rigtig meget tilstedeværelse også skal man være flere steder på en gang” (Anna: Bilag 22)

I denne udtalelse giver Anna udtryk for, hvorfor arbejdet med sociale medier kan være udfordrende.

Med fund fra CJ2 vil jeg opstille en tredje og sidste Customer Journey. Denne sidste Customer Journey vil ansues som "drømme"-scenariet for, hvordan en lærer oplever Busters undervisningsforløb.

### CJ3

Før filmarrangement.

Step 1: Læreren køber billetter til Buster og opdager/modtager Busters undervisningsmateriale.

Step 2: Læreren forbereder undervisning ud fra Busters undervisningsmateriale.

Step 3: Læreren opdager, at undervisningsforløbet særligt vil arbejde ENTEN med sociale medier eller digitale spil og påvirkes positivt, da der i materialet er beskrevet, hvordan Buster vil tage hånd om arbejdet med medierne.

Step 4: Læreren forbereder eleverne ud fra Busters undervisningsmateriales anvisninger.

Under biografbesøg.

Step 5: I biografen og ser film.

Step 6: Der arbejdes i biografensalen med ENTEN sociale medier eller digitale spil som undervisningsredskab - med hjælp fra en eller flere Buster-ansatte foregår arbejdet roligt.

Efter filmarrangementet.

Step 7: Arbejdet med ENTEN sociale medier eller digitale spil fortsættes hjemme i klassen efter den positive oplevelse i biografen. Materialet anbefaler dette arbejde som gruppearbejde, hvilket læren anser som mere overskueligt for dennes tilstedeværelse og facilitering af læring.

Step 8: Resterende arbejdsopgaver fra undervisningsmaterialet gennemgås og arbejdes med.



Figur 39: CJ3

Ved at anskue, hvordan et "drømme"-scenarie for lærernes oplevelse af undervisningsforløbet kunne se ud, har Buster også noget konkret at sigte efter i det færdige design. Buster kan med fordel i egen evaluering af det fremtidige undervisningsmateriale anvende Costumer Journey, hvor de blandt andet kan få lærerne selv til at tegne deres oplevelse. Denne oplevelse kan sammenlignes med "drømme"-scenariet, hvorefter Buster kan undersøge om de bør ændre noget.

#### **6.4.2. Tilføjelser til oplevelsesdesign**

Udfordringen ved at lave CJ på denne måde er, at fund fra denne evalueringsmetode bygger på forestillede scenarier, hvorfor de fejlkilder jeg har fundet, nødvendigvis i den virkelige kontekst ikke er et problem. De scenarier jeg har opbygget synes jeg dog bærer en form for validitet i og med, at de underbygges af udtalelser fra lærere omhandlende konkrete oplevelser med Buster eller brugen af sociale eller digitale spil i undervisningen. Af denne grund vælger jeg at inkludere fund fra de tre CJ i mit endelige design. Disse fund er:

- Oplysning om Busters undervisningsmateriale (Lad undervisningsmaterialet fylde mere på Busters hjemmeside).
- Flere hænder til at understøtte undervisning til filmarrangementet (Hav en ekstra eller flere ansatte fra Buster til at hjælpe med brugen af undervisningsredskaberne for at skabe ro og støtte læringsoplevelsen)
- Arbejdet med enten sociale medier eller digitale spil hjemme i klassen, bør formes som gruppearbejde eller fælles arbejde på klassen (Dette kan skabe ro for læreren og eleverne og understøtte læringsudbyttet)

Disse tre punkter har jeg indsat i den tidligere model over undervisningsforløbet. Ændringerne er er markeret med blå (Se næste side):

|       | UNDERVISNINGS-<br>DESIGN (teori)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | OPLEVELSESDSIGN<br>(Jantzen et al., 2011; Dewey,<br>1980)                                                                                                                                                                                                                                                                                  | BUSTERS UNDERVISNINGS-<br>MATERIALE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| FØR   | <p>Undervisning:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogisk undervisning - Laurillards udveksling 1-4: diskussion, samtale eller debat mellem lærer og elev, der skal sikre, at eleven har forstået undervisningsemnet (Laurillard, 2002)</li> <li>- Præsenter eleverne for pædagogiske og faglige mål (Hanghøj, 2019; Sunderland et al., 2009; Tække &amp; Paulsen, 2018; Ryberg &amp; Sørensen, 2019)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>Elevens første møde med undervisningsemnet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Doing (Dewey, 1980)</li> <li>- Påbegynde oplevelsesstruktur (Jantzen et al., 2011)</li> <li>- Opgygge forventninger og eventuelt bryde med fordomme, antagelser og tidligere erfaringer fra andre undervisningsforløb omkring film.</li> </ul> | <p>Læreren gøres særligt opmærksom på undervisningsmaterialets eksistens. (jf. CJ1)</p> <p>Lærernes forberedelse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gennemgang af pædagogiske og faglige mål.</li> <li>- (Hvis undervisningsforløbet gør brug af digitale spil, er en introduktionsvideo vedlagt: læreren ser intro-video)</li> </ul> <p>Undervisning:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducer eleverne til forløbets faglige og pædagogiske formål.</li> <li>- Forberedende arbejdsopgaver, der klargøre eleverne til filmvisningen.</li> <li>- Download af enten digital spil el. Social medie.</li> </ul> |  |
| UNDER | <p>Oplæg i forbindelse med filmvisning ('mere end film'):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brug af ENTEN sociale medier eller digitale spil som undervisningsredskab til at udvide fortællelsen af filmen.</li> <li>- Oplægsholder har samtale med eleverne, som kobler deres arbejde på mediet med læringsmål (Hanghøj, 2019).</li> <li>- læringsaktiviteter (Laurillard, 2012): <i>Acquisition, inquiry, practice, production, discussion, collaborativ.</i></li> <li>- Dialogisk undervisning: Laurillards udvekslinger 6-9: omhandler opgaveløsning - læreren opsætter en række opgaver som eleven skal løse inden for læringsmiljøet (Laurillard, 2002)</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>Oplæg i forbindelse med filmvisning ('mere end film'):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opgaveløsning med undervisningsredskaber - enten: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Digitale spil</li> <li>- Sociale medier</li> </ul> </li> <li>- Opgavearbejdet bør understøttes af en eller flere Busteransatte. (jf. CJ3)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| EFTER | <p>Undervisning:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogisk undervisning: Laurillards udvekslinger 6-9 (Opgaveløsning), 5, 10 (Tilpasning) og 11-12 (Reflektion) (Laurillard, 2002).</li> <li>- Læreren har afsluttende til opgave at gennemgå opnåede læringsmål og sammenhængen mellem filmen og undervisningsredskabet (Hanghøj, 2019; Sunderland et al., 2009; Tække &amp; Paulsen, 2018; Ryberg &amp; Sørensen, 2019)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                   | <p>Elevens oplevelse søges afsluttet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Undergoing (Dewey, 1980)</li> <li>- Forvandling: "Forvandlingen skyldes, at forundringen rækker ved de givne meninger i vekselvirkningen mellem det vanebaserede og det reflekserive niveau." (Jantzen et al., 2011, s. 47)</li> </ul>                  | <p>Undervisning:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Samtale- og arbejdsopgaver</li> <li>- (Hvis muligt i læringsmiljøet: Videre arbejde med ENTEN sociale medier eller digitale spil som undervisningsredskab til at uddybe og forstå filmen) - Dette bør foregå som gruppearbejde eller fælles arbejde på klassen. (jf. CJ3)</li> <li>- Læreren gennemgår opnåede faglige- og pædagogiske mål.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                    |  |

Figur 40: Endelige oplevelsesdesign.

Med disse tre ændringer tager oplevelsesdesignet yderligere forbehold for lærerens behov og dermed, hvordan elevernes læringsproces bedst muligt kan understøttes.

Jeg har tidligere konkluderet at modellen illustrerer, hvordan *Busters fremtidige undervisningsforløb* bør *struktureres* mens *formatet* bør forekomme i et A4-ark. Forløbet tager desuden højde for, at opgaver, der *favner børn og unges medievirkelighed* kan inkorporeres og udøves. Customer Journeys som evalueringsmetode er blandt andet med til at sikre at arbejdet med sociale medier og digitale spil kan foregå på en *undervisningsstrategisk* måde, eftersom lærernes behov for at kunne understøtte den bedst mulige undervisning, er blevet taget højde for gennem evalueringen.

## **6.5. Overlevering af designet**

Den sidste del af designprocessens Deliver-fase er en overlevering af designet (The British Design Council, 2020; Preece et al., 2019). Eftersom Buster allerede er igang med at udvikle undervisningsmateriale og planlægge festivalens events, vil en del af specialets oplevelsesdesign ikke kunne inkluderes i dette års festival. Buster vil dog kunne bruge designet til at sammenligne og undersøge, om nogle af de udfordringer de kan ske at opleve i år, ville kunne undgås til næste års festival ved hjælp af nærværende speciales oplevelsesdesign.

## 8. Diskussion

Jeg vil i de følgende afsnit diskutere specialets designtilgang og hvordan denne, har været med til at gøre casestudiet generaliserbar - heraf, hvordan fund fra casestudiet kan anskues som et akademisk bidrag. I denne diskussion vil jeg søge at forholde mig kritisk til valgte designtilgang og hvilke konsekvenser tilgangen har haft for specialets endelige oplevelsesdesign.

### 8.1. Designtilgangens konsekvens

Selvsagt er det for forskning, at metodologi, undersøgelsesdesign og videnskabsteoretisk tilgang påvirker udbyttet af forskningen. Inden for designdiscipliner er det særligt designprocessen og designtilgangen, der påvirker det endelige udbytte. Jeg klargjorde i starten af specialet, at specialets designproces vil veksle mellem to designtilgange - *research on design* i designprocessen første halvdel og *research through design* i processens anden del. Ved førstnævnte undersøger designeren eksisterende designpraksis, forsøger at forstå den og derfra forbedre den (Faste & Faste 2012). Jeg brugte denne tilgang til at forstå Buster, deres mål, deres behov og deres brugers behov. *Research through design* bruger selve designprocessen som forskning. Derfor arbejder designeren allerede her med et givent design, eller en ide til et design, hvorigennem udviklingen af dette design bruges til at forstå designets muligheder og begrænsninger (Faste & Faste 2012). Specialet kunne have antaget *research through design* som hele designprocessens tilgang, ved mere specifikt at have undersøgt Busters allerede igangsatte pakkelseskoncept omkring deres undervisningsmateriale. Ved at have taget udgangspunkt i et specifikt design, ville specialet muligvis kunne have endt ud med et designudbytte, der var tættere på et færdigt produkt. En undersøgelse af et specifikt design, ville desuden være en mere afgrænset undersøgelse, der muligvis kunne udlede mere specifik viden omkring Busters nuværende pakkelse. Denne overvejelse lægger an til diskussion om, hvorvidt *Research through design* som specialets eneste designtilgang ville have bidraget til viden som Buster her og nu ville finde mest brugbar.

Men hvorfor så anvende *Research on design*? Buster kan siges selv at være igang med *research through design*, ved at udvikle et design (pakkelsen) og afprøve det allerede i år. De er som organisation selv ved at udvikle brugbar viden gennem deres designproces, om hvad der fungerer og hvad der ikke gør. Jeg har med min rolle som designer og forsker gennem *research on design* bidraget med ny viden omkring designkernen af deres produkter (arrangementer, workshops, undervisningsmateriale mm.) - en viden om, hvilken form for oplevelse de arbejder med og hvordan de kan udnytte den form for oplevelse til at forbedre, understøtte og underbygger deres produkter. Denne viden kan Buster bruge til udvikle fremtidige undervisningsforløb (og andre undervisningsprodukter). Derfor har *Research on design* bidraget med en bredere viden om Busters oplevelsesprodukter, mens *Research through design* i nærværende speciale har været anvendt til at transformere denne viden til et oplevelsesdesign.

## 8.2. Generaliserbarheden af casestudiet

Tidligere i specialet findes en beskrivelse af Buster som et case-studie og hvordan der iblandt teoretikere findes uenighed omkring, hvorvidt viden fra et casestudie kan generaliseres og dermed bruges til at sige noget om det forskningsfelt studiet indskrives i - heraf casestudiet som et akademiske bidrag. Med henholdsvis Flyvbjerg (2010) og Yins (1981) udlægninger af casestudiet beskrev jeg, hvordan casestudiet og fund derfra kan generaliseres og anvendes som et akademisk bidrag.

For Flyvbjerg (2010) består muligheden for at generalisere fund fra et casestudie blandt andet i, hvilket grundlag casen som forskningsobjekt er valgt med (Flyvbjerg, 2010). I den forbindelse klargjorde jeg, at valget af at arbejde med Busters undervisningsmateriale som case hovedsageligt består i min personlige interesse i læringsoplevelsen. Mit kendskab til Buster fra mit praktikophold fungerede som et middel til at komme til at arbejde med denne interesse. Ved at valget er taget med det formål at undersøge effekten af en organisations udviklingsproces af læringsoplevelser, øges generaliserbarheden da andre organisationer kan stå over for samme problemstilling. Der findes andre organisationer, som også udvikler undervisningsmateriale og andre organisationer, der udvikler undervisningsmateriale omkring film. Disse organisationer kan drage inspiration fra nærværende speciale som casestudie, til at forstå, hvordan deres undervisningsmateriale og -forløb kan forbedres, understøttes og/eller underbygges af oplevelsen. De kan anvende mit akademiske bidrag i form af sammentænkningen af Jantzen et al., Dewey og Laurillard, til at anskue egne undervisningsforløb og design af disse. Der er dog elementer i nærværende speciale som er unikt for casestudiet og som begrænser generaliserbarheden. I den forbindelse mener Flyvbjerg dog, at casestudiet som helhed ikke skal ses som generaliserbar, men at dele altid vil kunne anvendes til udvide og bidrage til forskningsfeltet: "Formel generalisering er midlertidigt overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, mens 'eksemplets magt' er undervurderet" (Flyvbjerg, 2010, s. 473).

For Yin (1981) bliver generaliserbarheden af et casestudie mulig gennem *chain of evidence* (1981); "The chain of evidence consists of the explicit citation of particular pieces of evidence, as one shifts from data collection to within-case analysis to cross-case analysis and to overall findings and conclusions" (Yin, 1981, s. 63). Ved at lade forskningsarbejdets fremgang forekomme så transparent som muligt for læseren, er det muligt for læseren at afgøre, hvad der kan bruges til udvide forskningsfeltet og, hvad denne kan bruge til at forstå eller drage inspiration til egen forskning. For nærværende speciale er The British Design Councils *Double Diamond* model (2020), blandt andet blevet anvendt til at tydeliggøre designprocessen og dermed forskningens fremgang. Herfra kan Double Diamond i sig selv siges at lægge op til en form for generaliserbarhed, da modellen som fremgangsmetode kan anvendes på tværs af designdiscipliner til at understøtte en designproces. I nærværende speciale bidrager brugen af modellen til at forstå, hvordan Double Diamond kan anvendes til at udvikle og forbedre undervisningsforløb for oplevelsesorganisationer.

Nærværendes speciales fund, akademiske bidrag og forskningproces kan derfor anvendes til at udvide forståelsen af det forkningsfelt som specialet indskriver sig. Specialet indeholder dog elementer som er unik for netop Buster og bidrager derfor også med en viden omkring Buster selv, som kun vil være relevant for Buster at bruge.



## 7 Konklusion

Nærværende speciale har med Buster filmfestivals undervisningsmateriale som casestudie gennemgået en designproces. Fra denne designproces har indsigter, fund og designudfordringer ledet til et endeligt oplevelsesdesign som løsningsforslag, der både skal ansues som et akademisk bidrag til forskningsfeltet og en løsning på Busters udfordringer omkring deres undervisningsmateriale. Denne løsning findes i sammentænkningen af Jantzen et al. (2011), Dewey (1980) og Laurillards (2002; 2012) teorier om henholdsvis oplevelsesdesign og undervisningsteori. Sammentænkningen ledte til en model, der kan anvendes som værktøj til design og forståelse af fremtidige undervisningsdesign. Modellen er særligt med til at understrege, hvordan oplevelsen kan understøtte læringsprocessen hos elever. Derfor skal modellen læses som et oplevelsesdesign.

### 7.1. Opsamling af tidligere indsigter

Designprocessen med at udvikle specialets endelige oplevelsesdesign var struktureret som Double Diamond-modellen af The British Design Council (2020), hvor hver designtilgang i hver fase i modellen bidrog med nye, værdifulde indsigter, som hver især fik betydning for det endelige oplevelsesdesign.

#### 7.1.1. Discover: Problematikker

Med discoaver-fasens omdrejningspunkt, om at forstå casestudiets forskelligeartede problematikker, opsatte jeg en indledende problemformulering, som skulle skabe et fokus for specialets undersøgelsearbejde af disse problematikker:

*Hvordan kan Buster gennem et fokus på oplevelsesdesign forbedre udviklingsprocessen og dermed læringsoplevelsen af deres undervisningsmateriale, sådan at lærerne finder materialet meningsfuldt og relevant til deres undervisning?*

Denne indledende problemformulering byggede på viden jeg havde fra mit praktikophold hos Buster i efteråret 2019, hvorfra jeg stiftede bekendskab med, at lærere, der deltog i Buster filmfestival, ikke brugte Busters undervisningsmateriale.

Gennem teoretisk analyse (undervisnings- og oplevelsesteori) af Busters nuværende undervisningsmateriale og databehandling af en spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere, der deltog i Buster 2019, kunne jeg udlede 4 problematikker Buster stod overfor:

- (1) Udviklerne af materialet har ikke nogen faglig relevant baggrund til de enkelte undervisningsfag.
- (2) Buster lever ikke op til egne mål.

- (3) Buster følger ikke en afklaret undervisningsstrategi.
- (4) Lærerne bruger ikke Busters materiale i Busters ønskede grad.

Disse problematikker søgtes yderligere forstået gennem designprocessens næste fase, hvor jeg valgte at interviewe to af Busters ansatte.

### **7.1.2. Define: Designudfordringer**

Interviewet med Busters ansatte havde til formål at indsnævre, hvilket fokus jeg burde tage i forhold til at udvikle et oplevelsesdesign til Buster. Denne konvergerende tilgang er netop formålet med define-fasen (The British Design Council, 2020). Fra dette interview fik jeg først og fremmest indblik i, at Buster selv har løst problematikkerne 1 og 2 fra discover-fasen. Jeg fandt dog, at Buster med deres nye strategi for deres undervisningsmateriale stod overfor en række designudfordringer til den pakkedesign deres materiale nu skulle forkomme i:

- (1) Findes der spil, som sammen med film kan kombineres til undervisningsmateriale?
- (2) Hvordan struktureres materialet sådan det både er filmspecifikt og genanvendeligt?
- (3) Hvilket format bør materialet have?

Disse designudfordringer søgte jeg at belyse gennem et litteraturreview. Reviewet viste, at digitale spil og film ikke før er blevet forsket i, i et sammenhængende undervisningsforløb og der derfor findes et hul i forskningsfeltet. Jeg fandt dermed i denne Define-fase ud af, hvor mit akademiske bidrag kan bestå. Min endelige problemformulering lød derfor:

*Hvordan bør Busters fremtidige undervisningsforløb struktureres og hvilket format bør det have, sådan det fordrer en læringsoplevelse, der favner børn og unges medievirkelighed på en undervisningsstrategisk måde?*

### **7.1.3. Develop: Undervisningsstrategier**

For at undersøge hvilken struktur, der vil synes mest hensigtsmæssig for Busters undervisningsforløb kombinerede jeg Diana Laurillards undervisningsstrategi *Conversational framework* (2012) og Jantzen et al. psykologiske struktur for oplevelsen (2011). Tilsammen vil disse to skabe den overordnede struktur for Busters fremtidige undervisningsforløb. Skulle sociale medier eller digitale spil inkorporeres i dette forløb burde en række elementer fra undervisningsdesign omkring disse medier inddrages (Hanghøj, 2019; Sunderland et al., 2009; Tække & Paulsen, 2019; Ryberg & Sørensen, 2019). Hvordan forløbet præcis skulle struktureres, sådan det passede bedst muligt til dets brugere, søgte jeg at afklare i designprocessens sidste fase.

### **7.1.4. Deliver: Besvarelse af problemformulering**

Gennem interview med tre lærere, der deltog i Buster festival 2019, var det muligt at identificere deres behov og, hvordan disse behov burde tages hensyn til i det endelige oplevelsesdesign.

Herfra var det muligt at konkludere, at undervisningsmaterialets format burde forekomme i A4-ark og, at konkretisere, hvordan undervisningsteori og oplevelsesteori burde sammensættes med teori omkring sociale medier og digitale spil som undervisningsredskab (se figur 33).

Denne sammensætning blev afprøvet gennem evalueringsmetoden *Customer Journey* (Temkin, 2010), som ledte til en række ændringer der gjorde undervisningsforløbet bedre tilpasset lærerens behov og dermed mest mulig understøttende for elevernes læringsproces- og oplevelse.

Det endelige oplevelsesdesign, illustreret på side 80 (figur 40), skal anskues som en besvarelse på specialet problemformulering. Undervisningsforløbet tager højde for, at opgaver der *favner børn og unges medievirkelighed* kan inkorporeres og udøves. Struktureringen af forløbet er opbygget sådan at arbejdet med sociale medier og digitale spil kan foregå på en *undervisningsstrategisk* måde, sådan at lærerens behov for at kunne understøtte den bedst mulige undervisning er bliver taget højde for.

Dette oplevelsesdesign bidrager både med en konkret løsning på Busters udfordringer og med et teoretisk, akademisk viden til forskning omkring undervisnings- og oplevelsesdesign.

## 9. Litteraturliste

Bartholomæussen, M. (2019). BUSTER, film- og mediefestival for børn og unge. Aalborg Universitet.

Bean, C. (2018). Instructional Designer Vs. Learning Experience Designer: What's in a name? Training and Development Excellence Essentials. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/2043470765/>

Brown, T. (2009). 3. A Mental Matrix. In Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society (pp. 63-87). Collins Business

Bryman, A. (2012). Part one & Part three. In Social Research Methods - 4th Ed. Oxford University Press. (pp. 1-156 & 377-612)

Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy—What do young people need to know about digital media? The Nordic Journal of Digital Literacy, 1(4), 263–276

Bulman, J., H. (2017) Reading Film: Wider considerations. In Children's Reading of Film and Visual Literacy in the Primary Curriculum. Germany: Springer Lerlag. (pp. 205-234). [doi.org/10.1007/978-3-319-58313-6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58313-6)

Børns Vilkår. (2020). Er du forælder i en digital verden?. Sidst tilgået d. 30 maj på: <https://bornsvilkar.dk/faa-gode-raad/digitalt-liv/foraeldre/>

Charsky, D. (2010). From Edutainment to Serious Games: A Change in the Use of Game Characteristics. Games and Culture, 5(2), 177–198. [doi.org/10.1177/1555412009354727](https://doi.org/10.1177/1555412009354727)

Conole, G., Dyke, M., Oliver, M., & Seale, J. (2004). Mapping pedagogy and tools for effective learning design. Computers and Education, 43(1), 17–33.

Dalsgaard, P. (2014). Pragmatism and Design Thinking. International Journal of Design, 8(1), 143–155.

Dewey, J. (1980/1934). Art as Experience. (pp. 1-57) New York: Perigee Books.

Drotner, K. (2016). Børn og unges arbejde med film: Digital dannelse og produktiv læring for fremtiden. Det Danske Filminstitut

Faste, T., & Faste, H. (2012). Demystifying “design research”: Design is not research, research is design. In IDSA Education Symposium (Vol. 2012)

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In Brinkmann, S & Tanggaard, L (Eds), Kvalitative metoder: en grundbog (pp. 463-487). København: Hans Reitzel.

Hanghøj, T. (2019). Digitale spil i undervisningen. Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM), 12(21). [doi.org/10.7146/lom.v12i21.112888](https://doi.org/10.7146/lom.v12i21.112888)

Jantzen, C. (2013). Experiencing and Experiences: A Psychological Framework. In Sundbo, J.; Sørensen, F. (red.), Handbook on the Experience Economy. (pp. 149-170) Cheltenham: Edward Elgar.

Jantzen, C., Vetner, M., & Bouchet, J. (2011). Oplevelsesdesign: tilrettelæggelse af unikke oplevelseskoncepter. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Johansen, S., & Larsen, M. (2019). Indledning. In Børn, unge og medier. (1. udgave.). (pp. 7-22) Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Laurillard, D. M. (2002). Part II Analysing the media for learning and teaching. In Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology - 2nd Ed. Routledge, London (pp. 81-180)

Laurillard, D. M. (2012) Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology (pp. 82-209). <https://doi.org/10.4324/9780203125083-7>

Malamed, C. ND. Instructional Design Needs A New Name!. Sidst tilgået d. 30 maj på: [http://theelearningcoach.com/elearning\\_design/isd/new-name-for-id/](http://theelearningcoach.com/elearning_design/isd/new-name-for-id/)

Meyer, B. (2013). Game-Based Language Learning for Pre-School Children: A Design Perspective. Electronic Journal of E-Learning, 11(1), 39-48

Miller, S., & McVee, M. (2012). Changing the game: Teaching for Embodied learning through multimodal composing. In Multimodal composing in classrooms learning and teaching for the digital world . New York: Routledge. (pp. 130-152).

Preece, J., Rogers, Y. & Sharp, H. (2019). 2. The process of interaction design, 9. Data Analysis, Interpretation, and Presentation & 14. Introducing Evaluation. In Interaction design: Beyond human-computer interaction - 5th Ed. (pp. 37-68, pp. 307-348 & pp. 495-522). John Wiley & Sons.

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

Ryberg, T., & Sørensen, M. (2019). Sociale medier i undervisning og uddannelse. Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM), 12(21), 11. doi.org/10.7146/lom.v12i21.112894

Segelström, F., & Holmlid, S. (2009). Visualization as tools for research: Service designers on visualizations. NorDes 2009. Oslo

Sharp, H., Finkelstein, A., & Galal, G. (1999). Stakeholder identification in the requirements engineering process. In: Proceedings of 10th International Workshop on Database & Expert Systems Applications (DEXA). (pp. Pp. 387-391). IEEE Computer Society Press (1999). Retrieved from [http://discovery.ucl.ac.uk/744/1/1.7\\_stake.pdf](http://discovery.ucl.ac.uk/744/1/1.7_stake.pdf)

Slots- og Kulturstyrelsen. (2019). MEDIERNES UDVIKLING I DANMARK 2019. Sidst tilgået d. 30 maj på:  
<https://mediernesudvikling.slks.dk/2019/>

Sunderland, S., Rothermel, J., & Lusk, A. (2009). Making Movies Active: Lessons from Simulations. PS: Political Science & Politics, 42(3), 543–547. doi.org/10.1017/S1049096509090878

Tanggaard, L & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In Brinkmann, S & Tanggaard, L (Eds), Kvalitative metoder: en grundbog (pp. 29-53). København: Hans Reitzel.

Temkin, B. D. (2010). Mapping The Customer Journey Best Practices For using an important Customer Experience Tool. For Customer Experience Professionals, February 5, 2010, 1– 19.

The British Design Council. (2020). What is the framework for innovation? Design Council's evolved Double Diamond. Sidst tilgået d. 30 maj på:  
<https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond>

Tække, J., & Paulsen, M. (2018). Undervisning og digitale medier - Distraktion, koncentration og engagement. Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM), 11(18). doi.org/10.7146/lom.v10i18.26242

Weigel, M. (2015). Learning Experience Design vs. User Experience: Moving From “User” to “Learner”. Sidst tilgået d. 30 maj på:  
<https://www.gettingsmart.com/2015/04/learning-experience-design-vs-user-experience-moving-from-user-to-learner/>

Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H., & Van Der Spek, E. (2013). A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249–265. [doi.org/10.1037/a0031311](https://doi.org/10.1037/a0031311)

Yin, R. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65. doi:10.2307/2392599

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). 1. Foundations. In *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media. (pp. 1-13).

## 10. Bilagsliste

(Bilagsnummer) + (Bilagets titel) + (sidetal for bilagets start i ekstern bilagsdokument)

- 1 Busters Factsheet - s. 2
- 2 Skabelon til udvikling af undervisningsmateriale s. 12
- 3 Kortlægning af Busters pædagogik - s.15
- 4 Billede af analyseproces af spørgeskemaundersøgelse - s.20
- 5 Spørgeskema 2019 - s. 21
- 6 Spørgeskema for udskolingen 2019 - s. 30
- 7 Eksempel på undervisningsmateriale: Q's Barbershop - s. 75
- 8 Eksempel på undervisningsmateriale: Rekonstruktion utøya - s. 79
- 9 Eksempel på undervisningsmateriale: Social\_animals - s. 82
- 10 Eksempel på undervisningsmateriale: The miseducation of Cameron Post - s. 85
- 11 Interviewguide til Mariella - s. 88
- 12 Interviewguide til Amalie - s. 89
- 13 Transkription af interview med Mariella - s. 92
- 14 Transkription af interview med Amalie - s. 101
- 15 Affinity Diagram: Mariella - s. 109
- 16 Affinity Diagram: Amalie - s. 116
- 17 Systematisk review - s. 125
- 18 Interviewguide: Maja - s. 130
- 19 Interviewguide: Anna - s. 132
- 20 Interviewguide: Kasper - s. 135
- 21 Transkriberet Interview med lærer: Maja - s. 138
- 22 Transkriberet Interview med lærer: Anna - s. 145
- 23 Transkriberet Interview med lærer: Kasper - s. 151
- 24 Affinity diagram: Maja - s. 160
- 25 Affinity diagram: Anna - s. 166
- 26 Affinity diagram: Kasper - s. 170