

Et lærerperspektiv på Drama Studio

- En meningsfuld ramme for undervisning.



“Det giver noget man ikke kan få andre steder”

Citat: Lærer på mellemtrinnet (Bilag AC, s. 9)

Titelblad

Et lærerperspektiv på Drama Studio - En meningsfuld ramme for din undervisning

Speciale for kandidatuddannelsen i It, Læring og Organisatorisk Omstilling

Omfang: (78 normalsider - ekskl. Figurer og billeder)

Vejleder: Thorkild Hanghøj

Andreas Mikkel Lindegaard

Studienr.: 20191609

Aalborg Universitet, København

03-01-2022

Abstract

Introduction

Drama studio is a theater game and production tool, developed for educational purposes in the Danish primary school. In Drama Studio, pupils are able to create theater plays on a computer. The pupils can write the manuscript, create actors, create scenery, choose props, control the lighting and direct the actors. The objective of this thesis is to examine the possibilities and challenges teachers experience in the use of Drama Studio in their lessons, in order to strengthen the pupils' engagement, text comprehension and cooperation.

Method

To examine the research question and case, five semi structured interviews have been conducted. The interviewees are four teachers who are curious about Drama Studio and the CEO of Ugly Duckling Games, who created Drama Studio. To gain an understanding of the interviews a thematic analysis has been conducted. The themes of the analysis are; What affordances does the teachers experience that Drama Studios' form has. Theme two is, what possibilities does Drama Studio offer the pupils' participation. Theme three is, Drama Studios relevans and the Danish primary schools' setting.

Results

The teachers' experience, that Drama Studio is intuitive to use, is a helpful online tool and that the theater metaphor and the composition of the tool, means that the pupils can create results fast. Drama studio offers possibilities of expression for pupils, especially pupils with e.g. dyslexia. Drama studio offers multiple possibilities for text comprehension in pupils. Drama Studio offers the opportunity to create small pupil groups, which has several possibilities. Drama Studio creates a sense of relevance for the pupils, which makes them

more engaged in the lessons with Drama Studio. Moreover Drama Studio represents different possibilities and challenges in pupil cooperation.

Drama Studio offers possibilities and challenges in skill development in pupils, both social and work related skills. Drama Studio poses a challenge for teachers because Drama Studio is a tool for general use and doesn't provide the teacher with any goals from the curriculum. Therefore the teacher has the responsibility of securing the formal curricular goals for the pupils. Drama Studio faces a challenge in being used in the Danish primary school, because of political, and cultural challenges, which can have the effect that teachers reach for traditional means of conducting their lessons.

Limitations

Unfortunately it was not possible to interview any pupils, partly because of the Corona pandemic. Therefore it's only possible to conclude what teachers experience about the pupils.

Indholdsfortegnelse

Titelblad	2
Abstract	2
Indholdsfortegnelse	3
Indledning / Præsentation af case	5
Case	5
Problemformulering	6
Afgrænsning	6
Præsentation af Ugly Duckling Games	6
Præsentation af Drama Studio (DS)	7
Værktøj, produktionsredskab, program, multimodal tekst og spil	7
Forskningsgennemgang	8
Eleveropgaver og elevproduktioner i det 21. århundrede	8
Kvantitative hovedresultater	8
Blik på undervisning	10
Evaluerings af digitale læremidler	12
Anvendelse af digitale læremidler: Effektmåling	12
Metodologi og videnskabsteoretisk afsæt	13
Design-based Research	13
ELYK Innovationsmodel	14
Videnskabsteoretisk afsæt	15
Pragmatisme	15
Fænomenologi	16

Koblingen mellem pragmatisme og fænomenologien	16
Casestudie	17
Kvalitativ undersøgelse	17
Det semistrukturerede forskningsinterview	18
Online interview	19
Tematisk analyse	19
Hvad er et tema?	20
Fremgangsmåde for analysen	20
Fremgangsmåden trin for trin	21
Teoriafsnit	23
Multimodal socialsemiotisk perspektiv	23
Grundlæggende antagelser om multimodalitet of socialsemiotisme.	23
En udvikling i konstellationen af modaliteter.	24
Et multimodalt tekstbegreb	24
Kritik af multimodal tekstanalyse	25
En modalitets logik og affordances	26
Scenariedidaktisk perspektiv	27
Udfordringer i scenariedidaktikken	28
Kobling fra undervisning til elevernes omverden	29
Læringsdesign: transformation og gestaltning	30
En kommunikativ og tegnskabende læring	31
Design af en læringssekvens	31
Tidslinje	33
Præsentation af informanter	33
En beskrivelse af processen for Prototype 1	35
Tematisk analyse	36
Tema ét: Hvad oplever lærerne som Drama Studios affordances	37
Drama Studios udtryk	37
Et intuitivt værktøj.	44
Et online værktøj	46
Kritik af Drama Studio som multimodalt værktøj	47
Delkonklusion ét	50
Tema to: Drama Studio skaber muligheder for elevernes deltagelse i undervisningen	51
Drama Studio skaber muligheder for skriftligt udfordrede elever.	51
Drama Studio skaber muligheder for tekstforståelse	58
Drama Studio skaber mulighed for mindre elevgrupper	61
Mulighed for at skabe engagement og samarbejde	62
Delkonklusion to	67
Tema tre: Drama Studios relevans og folkeskolens ramme	69
Kompetenceudvikling og sikring af fagligheden	69
Drama Studio i folkeskolen	74
Delkonklusion tre	79

Diskussion	81
Diskussion af udvalgte resultater	81
Diskussion af Drama Studios udtryk og sikring af fagligheden	81
Drama Studio kan være et nyttigt redskab for skriftligt udfordrede elever	82
Der er et behov for Drama studio i undervisningen i folkeskolen	83
DS kan understøtte fagligt integreret multimodalitet i folkeskolen	84
Begrænsninger ved undersøgelsen	85
Konklusion	86
Perspektivering	88
Litteraturliste	89

Indledning / Præsentation af case

Casen er undersøgelsen af informanternes udsagn ift. Drama Studio (DS). Til det formål er der udvalgt 4 lærere og en spiludvikler, der alle har erfaringer med DS. Casen bliver en paradigmatiske case (Flyvbjerg, 2020) fordi der interviewes lærere som er særligt nysgerrige på DS. Dermed bliver det et mønstereksempel på en anvendelse af DS, som kan være lærerig. Casen er ikke blevet given. Det er en case som løbende er blevet til i udarbejdelsen af dette speciale.

Case

Et multimodalt redskab, Drama Studio, er udviklet til anvendelse i undervisningen på bl.a. folkeskoler. DS er et nyt spil/redskab som er i processen med at blive mere udbredt. Dertil er det relevant både for spiludviklerne og for de professionelle i folkeskolen at vide, hvad der er af muligheder og udfordringer i forbindelse med anvendelse og udbredelse af DS. For at undersøge det, interviewes fire lærere som er særligt nysgerrige på DS og på nye muligheder som redskaber som DS skaber. Dvs. at informanterne er IT-kompetente og nysgerrige på at afprøve nye teknologier og redskaber som DS, og dermed repræsenterer de ikke alle lærere. Det er hensigten at analysere og diskutere af interviewene af disse lærere skal give et eksempel på de muligheder og udfordringer der måtte være i anvendelse og udbredelse af DS, set fra de fire nysgerrige læreres perspektiv. Den viden der produceres kunne potentielt være værdifuldt for udviklingen af Drama S og og udbredelse af DS.

Problemformulering

Hvilke didaktiske muligheder og udfordringer oplever lærerne, i at anvende Drama Studio i deres undervisning i folkeskolen m.h.p. på at styrke elevernes engagement, tekstforståelse og samarbejde?

Problemformuleringen besvares gennem tematisk analyse, bestående primært af interviewdata med inddragelse af screenshots af Drama Studio, via følgende arbejdsspørgsmål:

- Hvad oplever lærerne som Drama Studios affordances?
- Hvilke muligheder skaber Drama studio for elevernes tekstforståelse, engagement og samarbejde i undervisningen?
- Hvordan oplever lærerne Drama Studios relevans for eleverne og hvilke muligheder og udfordringer oplever lærerne i anvendelsen af Drama Studio i folkeskolen?
- (Hvordan kan et inspirationsoplæg udarbejdes til at inspirere lærere til at tage Drama Studio i anvendelse?)

Afgrænsning

Det er kun muligt at undersøge, hvad lærerne oplever af muligheder og udfordringer ift. Drama Studios anvendelse. Ift. Drama studios affordances, menes der kun det lærerne oplever af muligheder og udfordringer i Drama Studios udtryk og muligheder i kraft at det er et digitalt online læremiddel. Med hensyn til tekstforståelse teksforståele i andet arbejdsspørmål, beskriver dette og en tekstkompetence. Inspirationsoplægget(prototype) er et bidrag ud over specialets konklusion og er ikke en analyseenhed i specialet, derfor vil den ikke indgå i den skrevne konklusion.

Præsentation af Ugly Duckling Games

Ugly Duckling Games er et mindre dansk spiludviklingsfirma, hvis mission er at udvikle lave spil til brug i undervisning. Det er deres holdning at spil til brug i undervisningen skal kunne klare sig kommercielt som underholdningsspil, ellers er de ikke engagerende nok, skriver de på deres hjemmeside(*Om os - uglyducklinggames.com.2021*). Dertil er det deres ambition at spillene skal være brugbare værktøjer for lærerne, som hjælper dem med at løse de daglige udfordringer der måtte være i afviklingen af undervisningen i et klasserum. Deres design tilgang er baseret på Skolen i Spil-metoden, som deres didaktiske direktør T er skaber af (*Om os - uglyducklinggames.com.2021*).

Præsentation af Drama Studio (DS)

Drama Studio, tidligere kendt som Dramadronning, er et spil og et redskab udviklet til den danske folkeskole. Drama Studio er et spil som giver brugeren en 3D-oplevelse som *“gør dramatik og teater mere tilgængeligt og vedkommende for skoleelever”* (Uglyducklinggames.com.2021). Spillet er udviklet til skoler og gymnasier. Drama Studio er blevet til, i et forsøg på at imødekomme de udfordringer som lærere oplever med brug af kommercielle spil i undervisningen. Med kommercielle spil, menes der spil der har underholdning som sit fokus og skal kunne tjene penge på et konkurrencepræget marked.

Drama Studio er et multimodalt spil/værktøj som skal forestille et teaterstykke. På forsiden kan brugeren bla. i skrivende stund “lave teater”, se “mine grupper” og prøve en “tutorial” (Spil.dramastudio.dk.). Når brugeren klikker på “lave teater” kommer brugeren ind der hvor eleverne laver teaterstykket. følgende er en kort opriidse funktionerne: Eleverne kan skrive et manuskript, de kan skabe 3d-figurer af skuespillere, de kan instruere dem, de kan lave kulisser og til sidst kan de se teaterstykkerne. Det er muligt for flere elever at arbejde på samme teaterstykke ved enten at sidde sammen ved en computer, eller benytte værktøjets gruppefunktion. Gruppefunktionen giver dermed også læreren mulighed for at følge med i elevernes produktioner. Udtrykket er kendetegnet ved det man kalder “low poly”, hvilket betyder at spillet rent grafisk består af et mindre antal polygoner. Med andre ord et det en mindre detaljegrad, hvilket giver det et spil agtigt og legende udtryk. Derudover har der været fokus på at bruge symboler frem for tekst, igen for at give det et spil agtigt udtryk og for at gøre det intuitivt at forstå, hvilken funktion det er. I spillet er det gratis at lave 1 scene og alle funktionerne låst op fra start. Hvis brugeren vil lave flere scener må han købe licens, som koster ned til 10 kroner pr. bruger.

Værktøj, produktionsredskab, program, multimodal tekst og spil

I dette speciale, vil der forekomme instanser, hvor Drama Studio (DS) omtales både som værktøj, produktionsredskab, multimodal tekst og som spil. Det kan argumenteres for at det er alle sammen, det kommer an på øjnene der ser. Flere informanter omtaler det som et program. I sit udtryk ligner det et spil. I sin funktionalitet minder det om et kreativt værktøj eller produktionsredskab. Derfor bliver det konteksten der bestemmer, hvad DS bliver beskrevet som. Det er også værd at vide at undervejs i specialearbejdet, Har Drama Studio skiftet navn fra Dramadronning til Drama Studio, derfor vil nogle af informanterne kalde spillet for Dramadronning, men det er det samme spil.

Forskningsgennemgang

I denne forskningsgennemgang vil fokus være på multimodal produktion i folkeskolen, som forskningsfelt og et empirisk fænomen. I denne forskningsgennemgang vil der ikke blive redegjort for alle resultaterne fra litteraturen i forskningsgennemgangen, men i stedet fokuseres på de resultater der er relevant for dette speciale. Dette speciale skal bidrage til den forskningsfeltet ved at være et eksempel på hvilke muligheder og udfordringer der måtte være i anvendelse af et produktionsredskab som DS.

Elevopgaver og elevproduktioner i det 21. århundrede

I denne forskningsgennemgang inddrages en analyse over elevopgaver og elevproduktioner i det 21. århundrede (Slot, Hansen, & Bremholm, 2016). Analyseenhederne består af 460 elevprodukter med opgavestillinger. Analysen er en kvantitativ og kvalitativ analyse af elevproduktion i fagene matematik, dansk og naturfag (resultater for naturfag inddrages i denne forskningsgennemgang). Analysen er en del af demonstrationsskoleprojektet, der undersøger om der er sammenhæng mellem det 21. århundredes kompetencer og de opgaver eleverne fra projektet blev stillet i dansk, matematik og natur og teknik (Slot et al., 2016). Analysen inddrages fordi den illustrere og viser fordeling af forskellige rammesætninger, opgavetyper fordelt på fag, fordeling af modaliteter i elevprodukter og hvilken rolle multimodalitet havde i opgaven.

Kvantitative hovedresultater

Kun relevante hovedresultater for dette speciale inddrages i dette afsnit.

Videnskonstruktion

I kategorien videnskonstruktion er en relativt lille andel af elevprodukterne i opgavetyperen kreativ produktion, som understøtter elevers selvstændige konstruktion og bearbejdning af viden. Et stort antal elevprodukter benytter ikke faglige termer eller faglige procedurer. Faglige termer er kun til stede i 13 procent af dansk opgaverne, 30 procent i matematik (Slot et al., 2016). Denne statistik inddrages fordi, analysen i dette speciale forklarer lærerne deres oplevelse af sikring af faglighed i anvendelse af DS som en udfordring.

Faglig kommunikation

Kategorien faglig kommunikation viser at der er en relativ høj andel af monomodale elevprodukter, f.eks. tekst i Word dokument, hvor skrift er den primære modalitet.

Multimodalitet inddraget som pynt, hvor multimodaliteten ikke tjener et indholdsmæssigt formål, forekommer faktisk ikke i elevprodukterne (Slot et al., 2016).

IT-brug

Kategorien IT-brug viser, at i næsten halvdelen af elevprodukterne er IT slet ikke indgået i projektarbejdet.

I kategorien samarbejde, er individuelt arbejde stærkt dominerende med 79 procent af elevprodukter, hvor gruppearbejde ligger på 21 procent (Slot et al., 2016). I dette speciale, drøftes Drama Studios relevans for eleven, og hvilke muligheder DS skaber for samarbejde.

Opgavetype

Kreativ produktion, hvilket defineres som *“når eleverne har stor frihed til at sætte deres selvstændige præg på elevproduktet, samtidig med at de skal skabe noget nyt. Det kan eksempelvis være at skrive en fantasifortælling i dansk eller lave en fagbog i natur/teknik”* (Slot et al., 2016, s. 12). Af alle opgavetyper i danskundervisningen udgør kreativ produktion 27 procent og nul procent i matematik. Reflekteret stillingtagen, som defineres *“opgaveformuleringen kræver en personlig, reflekteret stillingtagen til en faglig problematik”* (Slot et al., 2016, s. 11), udgør syv procent af opgaverne i dansk og nul procent i matematik (Slot et al., 2016). DS kan i teorien godt blive brugt til andre opgavetyper, men kreativ produktion og reflekteret stillingtagen, er de opgavetyper der fokuseres på, fordi DS fungerer som et produktionsredskab og opfordrer dermed til kreativ produktion eller reflekteret stillingtagen.

Multimodalitet

Ift. multimodalitet har 22 procent af opgaverne i danskundervisningen multimodalitet som fagligt integreret, hvor multimodalitet har en bærende rolle i produktionen. Dvs. at 77 procent af opgaverne i dansk er præget af modal dominans, hvor en modalitet er altdominerende (Slot et al., 2016).

ift. funktionel tyngde i elevprodukter med mere end en modalitet udgør skriftligt sprog 75 procent af elevproduktioner i dansk, hvor symboler, tal og plus symbol, gange symbol osv. udgør 66 procent i matematik (Slot et al., 2016).

Analysen viser også at der er en indikation på at funktionelle læremidler understøtter fagligt integreret multimodalitet (Slot et al., 2016, s. 34). Dvs at et funktionel læremiddel som DS fodrer en undervisning hvor multimodalitet er fagligt integreret.

Blik på undervisning

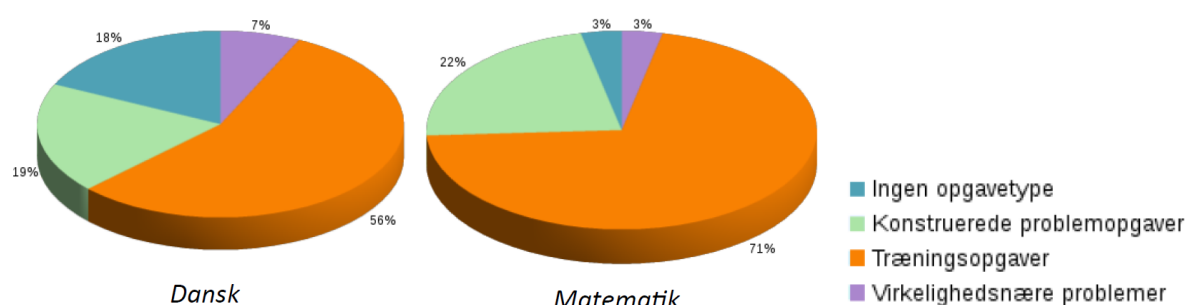
Blik på undervisning er en rapport om observationsstudier af undervisningen fra demonstrationsskoleforsøgene (Bundsgaard & Hansen, 2016). Rapporten inddrages i denne forskningsgennemgang, fordi de resultater den frembringer, kan bidrage til en diskussion af scenariedidaktik, som er et gennemgående emne i analysen. Igen udvælges kun resultater relevante for dette speciale.

For at give læseren en bedre kontekst, forklares det at denne rapport skelner mellem tre opgavetyper:

Træningsopgaver, beskriver en opgavetype hvor eleverne skal følge faste procedurer eller huske fakta. F.eks. regning, bøjning af verber. Altså repetitive opgaver og gentagen træning.

Konstruerede problemopgaver er en opgavetype, som giver eleverne en kontekst for opgaven, dog bygger opgaven stadig på procedurer og at huske fakta. Det kan f.eks. være personkarakteristik.

Virkelighedsnære problemer kan ikke løses ved kendt procedure, men eleverne skal overveje hvad problemet er og afprøve og kreativt udvikle løsningsmodeller (Bundsgaard & Hansen, 2016).



(Figur 1; *Fordeling af opgavefokus fordelt på fag*, Bundsgaard & Hansen, 2016, s. 16).

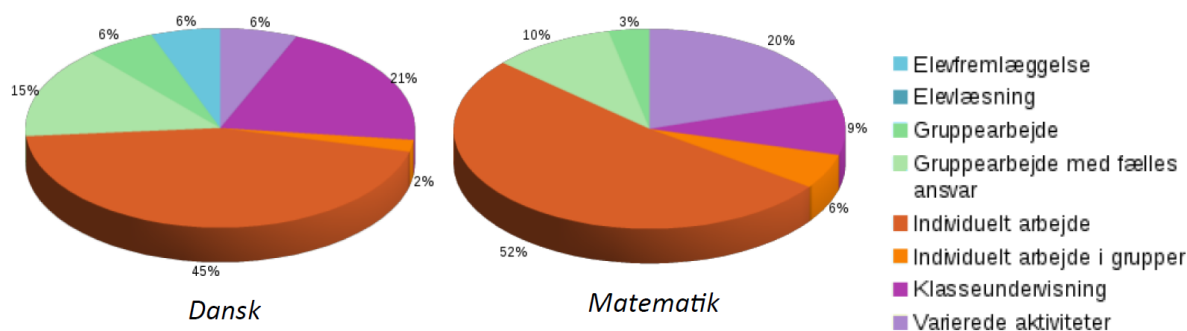
Ovenstående figur viser, fordeling af opgavetype i dansk og matematik. Det fremstår at i dansk og matematik er størstedelen af opgavefokus kendetegnet ved træningsopgaver. 19 procent i dansk og 22 procent i matematik er kendetegnet ved konstruerede problemopgaver. Hvor et uimponerende syv procent i dansk og tre procent i matematik, er opgavefokusset kendetegnet ved virkelighedsnære problemopgaver (Bundsgaard & Hansen,

2016). De opgaver specialets informanter beskriver fra deres undervisning, minder mest om konstruerede problemopgaver, dog grænser K's undervisning (jf.) til virkelighedsnær problemopgave. Særligt L argumenterer for vigtigheden af at undervisningen skal være relevant for eleverne og for verden uden for skolens mure.

Rapporten skelner også mellem to forskellige undervisningspraksisser.

Den traditionelle praksis er lærercentreret, altså fokuseret på lærerens viderebringelse af viden og elevernes træning af viden og færdigheder i repetitive opgaver. En undervisningsgang kunne være; et lærerintroduktion, en klassesamtale i plenum med forståelsesspørgsmål, elevernes arbejde med opgaverne og slutteligt mundtlig opsamling i plenum på klassen (Bundsgaard & Hansen, 2010).

Den innovative undervisningspraksis er elevcentreret, fokuseret på elevernes undersøgende, problemløsende tilgang, men læreren rammesætter stadig elevernes arbejde, vejleder med faglige ophold og respons når eleverne 'sidder fast'. Eleverne samarbejder evt. i gruppe og drager nytte af hinandens erfaringer (Bundsgaard & Hansen, 2010).



(Figur 2: Fordeling af undervisningsmønstre opdelt på fag, Bundsgaard & Hansen, 2016, s.15).

Når man anskuer de to ovenstående figurer og forsøger at forstå en sammenhæng, er det iøjnefaldende at kategorien træningsopgaver er den største kategori i figur 1, samt at individuelt arbejde er den største kategori i figur 2. Den åbenlyse tolkning er at eleverne i projektet arbejder, omkring halvdelen af tiden i en traditionel praksis individuelt med træningsopgaver. Hvilket også er den konklusion forfatterne af rapporten har tolket; *“Eleverne i dansk og matematik tilbringer således en meget stor del af undervisningen med at arbejde individuelt med træningsopgaver. Vi tolker undervisningsmønstre hvor eleverne primært arbejder individuelt eller individuelt i grupper med træningsopgaver, som traditionel undervisningspraksis”* (Bundsgaard & Hansen, 2010). Årsagen til at dette forhold belyses i

denne forskningsgennemgang, er den at en mere innovativ praksis, harmonerer med en scenariedidaktisk tilgang som er et gennemgående emne i analysen.

Evaluering af digitale læremidler

KMD education har finansieret og udviklet sammen med Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) og Læremiddel.dk nogle vurderingskriterier for digitale læremidler i form af en pjece. Pjecen er bl.a. tiltænkt lærere (Evaluering af Digitale Læremidler, s.d.). I denne forskningsgennemgang vil der fokuseres på vurderingskriterier for funktionelle læremidler, da disse er relevante for DS.

Vurderingskriterierne er opdelt i fem kategorier: Effektivitet, samarbejde, tilgængelighed, genbrugelighed og brugervenlighed. Kategorierne har for mange forhold til at det giver mening at inddrage dem alle, derfor fremhæves kun de mest relevante for dette speciale, som beskriver et forhold der kan diskuteres ift. til speciales resultater.

I samarbejdskategorien er der et punkt som muliggøre en diskussion om DS understøtter samarbejde ; *“Støtter læremidlet en dialogisk samarbejdsproces? Tilbyder det en klar rollefordeling med forskellige roller og tydelige sociale regler?”* (Evaluering af Digitale Læremidler, s.d., s. 16).

I Genbrugelighedskategorien er der et punkt, som kan anvendes til at diskutere om læremidlet, *“Fungerer læremidlet sammen med andre læremidler, som lærer og elever har adgang til?”* (Evaluering af Digitale Læremidler, s.d., s.16).

I brugervenlighedskategorien, er der et punkt som kan bruges til at diskutere Drama Studios appel; *“Har læremidlet appel og er appetitvækkende?”* (Evaluering af Digitale Læremidler, s.d., s.16).

Anvendelse af digitale læremidler: Effektmåling

Rambøll management consulting og The Boston Consulting Group har udarbejdet en rapport til Styregruppen for IT i Folkeskolen (*Anvendelse af digitale læremidler: Effektmåling* 2014). I den rapport er en af konklusionerne; *“Digitale læremidler bidrager særligt til undervisningsdifferentiering og motivation og i mindre grad til autencitet og elev-til-elev læring”* (Anvendelse af digitale læremidler: Effektmåling, 2014, s.11). Konklusionen bliver

relevant ift at læreren kan potentielt benytte DS til at gøre undervisningen mere autentisk, og at DS muligvis kan fordre dialog mellem elever.

En anden konklusion fra rapporten er; *“Digitale læremidler kan hjælpe med at frigøre tid, særligt i forberedelsen”* (Anvendelse af digitale læremidler: Effektmåling, 2014 s.11).

Konklusionen er relevant at inddrage fordi, DS er mere generelt anvendeligt, så det sætter spørgsmålstegn ved, om det frigiver tid for læreren i forberedelsen ift at didaktisere DS og lave et forløb.

Den sidste konklusion fra rapporten, som inddrages i dette speciale er; *“Opnåelsen af de digitale læremidlers potentielle tidsmæssige og pædagogiske effekter afhænger i høj grad af skolens IT-infrastruktur og lærernes tilgang til anvendelse af de digitale læremidler”*

(Anvendelse af digitale læremidler: Effektmåling, 2014, s.15). Citatet er relevant for specialet da DS er udviklet med hensigten at det nemt skal kunne passe ind i alle skolars IT-infrastruktur.

Metodologi og videnskabsteoretisk afsæt

I dette afsnit forklares det, hvordan Design-based Research metodologien ses som deskriptivt for specialets proces. Dertil vil det forklares, hvordan der i dette speciale benyttes en kobling mellem pragmatisme og fænomenologien

Design-based Research

I dette speciale arbejdes der med Design-based Research (DBR), som er en designbaseret forskningstilgang med henblik på at undersøge, hvilke muligheder og udfordringer lærerne oplever i anvendelsen af DS samt, hvordan man kan udvikle et inspirationsoplæg til at inspirere lærere til at tage DS i brug.

DBR antager, at ny viden genereres gennem iterative processer som udvikler og afprøver et design, som så forbedres af det man lærte i afprøvningen (Ejersbo et al., 2008). Dvs. at designeren går fra et problem til en hypotese eller et design, med andre ord går man fra et empirisk afsæt til at komme med et løsningsforslag, som ikke behøver at være det tiltænkt som den endelige løsning, men er en tilnærmelse til løsningen. Forskeren er nødt til at have en betydelig viden om det eksisterende domæne, hvorfra problemet udsprang (Ejersbo et al., 2008).

Design based research indebærer at gå fra design til intervention. I dette speciale udarbejdedes en prototype efter afholdelse af interview, hvorefter der indsamles feedback fra to lærere på Prototype 1 (Bilag P1), som så behandles og tilpasses til Prototype 2 efter projektets aflevering, med andre ord et re-design af Prototype 1. Det ville være idéelt at lave flere iterationer, da processen ikke er lineær men cirkulær. Og ofte går man frem og tilbage mellem design og intervention (Ejersbo et al., 2008).

ELYK Innovationsmodel

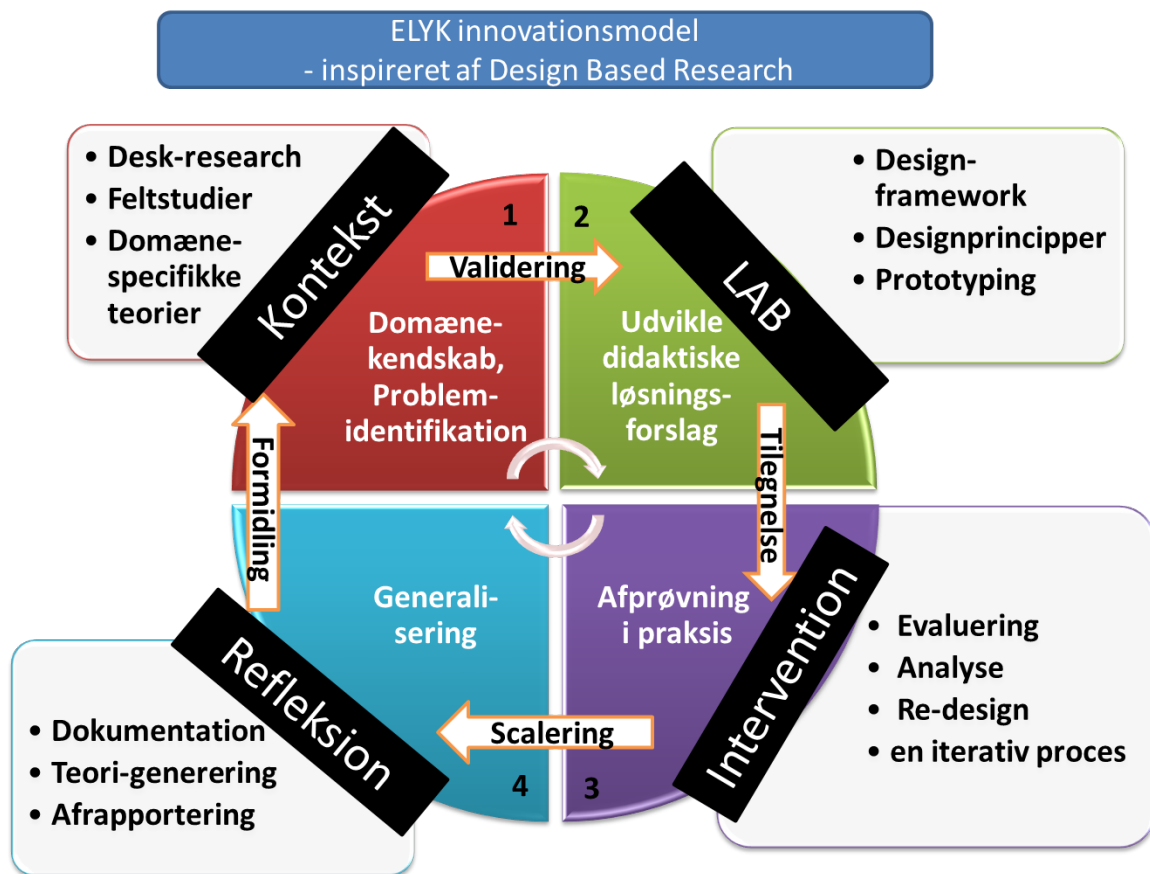
For at illustrere arbejdet i dette speciale benyttes ELYK innovationsmodel som er inspireret af Design Based Research. Modellen er delt op i fire faser.

Fase ét omhandler konteksten: Det er meningen at forskeren skal få kendskab til domænet. Forskeren kan blandt andet lave deskresearch og feltstudier. Det er også i denne fase forskeren får identificeret problemet (Gynther et al. 2012). I denne fase i dette speciale blev DS undersøgt og behersket, samt indledende samtaler med CEO'en af Ugly Duckling Games blev holdt. potentiel litteratur blev læst. Samt overvejelser over hvad der var muligt undersøge, hvilket i høj grad blev besværliggjort af corona-epidemien. Første problemformulering blev formuleret. Dataen blev indsamlet via online interviews.

I fase to (LAB) udvikles et løsningsforslag. Forskeren kan lave et design framework, udvikle designprincipper og lave en prototype (Gynther et al. 2012). I specialearbejdet blev det besluttet at prototypen skulle være en præsentation, udarbejdet på baggrund af empirien, som skulle inspirere undervisere til at benytte DS, samtidig med at det skulle give underviseren en indsigt, i de muligheder der er ved at benytte DS i undervisningen. Prototypen blev udarbejdet som et google slides dokument.

I fase tre afprøves designet i praksis. Det vil ofte være en iterativ process hvor forskeren evaluere designet, analysere empirien og ofte lave et redesign (Gynther et al. 2012). I specialearbejdet blev der holdt to interview, hvor fokus var respons på Prototype 1 (Bilag P1) af to lærere i folkeskolen (Respondent H og J). Dernæst blev specialets analyse udarbejdet og nye forhold, som kunne bruges i en ny iteration af prototypen, blev fundet.

Fase fire er refleksionsfasen. Her afgøres det om designet var robust nok i forhold til andre kontekster. Til sidst er der en afrapportering til samarbejdspartnere (Gynther et al. 2012). Hvis forskeren ville fortsætte med at udvikle prototypen, ville denne fase den naturlige fortsættelse, men inspirationsoplægget (Bilag P1) vil ikke blive testet i andre kontekster, end responsen i fase tre.



(Christensen, Gynther, & Petersen, 2012, s. 11).

Videnskabsteoretisk afsæt

Her præsenteres specialets videnskabsteoretiske afsæt som består af en kobling mellem pragmatisme (Dewey, 2015) og fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Pragmatisme

Pragmatismen har sin oprindelse som en amerikansk filosofisk retning. Dewey er en tidlig central skikkelse i pragmatismen, han fokuserede på politik, uddannelse og sociale forbedringer, hvilket gjorde ham væsentlig for pædagogisk faglighed (Løgstrup, 2020).

Pragmatismen foreskriver at mennesker tilegner sig viden gennem handlinger (Dewey, 2015). Menneskesynet i pragmatismen udvikles, ved at interagere med andre mennesker. Vores menneskesyn har dermed betydning for vores valg og handlinger (Dewey, 2015). For at forstå verdenen skal du handle i praksis, du er nødt til at interagere med den verden eller praksis du gerne vil undersøge (Dewey, 2015). I dette speciale interviewes lærere fra den

praksis der bliver undersøgt, skolen, for at få blive forundret over deres praksis, for at forestille, hvilke handlemuligheder der kunne være ift. brug og inddragelse af DS i folkeskolen. Samt for at få en grundlæggende opfattelse af hvad udfordringen er ift. anvendelse og inddragelse af DS i folkeskolen.

Der findes ikke nogen videnskabelig metode som er tilknyttet pragmatismen. Derfor anses alle metoder som anvendelige, så længe det kan bidrage til løsningen af et problem fra en praksis (Dewey, 2015). I dette speciale benyttes en fænomenologisk tilgang i interviewene.

Fænomenologi

Fænomenologi er en filosofisk skole, som blev grundlagt af Edmund Husserl i starten af 1900-tallet (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I Fænomenologien er bevidstheden altid intentionel, med andre ord, rettet mod noget andet end sig selv. Når en person tænker, tænker personen på et *noget*, og når personen sanser, sanser personen på et bestemt noget (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Den fænomenologiske tilgang er kendetegnet ved en reduktion. Dvs. at forskeren stiller ikke spørgsmålstejn ved, om personens oplevelsesindhold eksisterer. Med andre ord bestræber forskeren sig på slippe sine forforståelser (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Fænomenologien i kvalitativ forskning er interesseret i, at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver, for at beskrive verdenen som informanterne oplever den. Dvs. at den virkelighed som mennesker opfatter, er den vigtige virkelighed. I dette speciale forsøges det at forstå, de fænomener lærerne beskriver i interviews fra deres perspektiv. Det betyder at lærernes virkelighed er, den virkelighed der er vigtig og skal undersøges.

Koblingen mellem pragmatisme og fænomenologien

Goldkuhl (2012) mener, at en kvalitativ forsker kan udvide sit fokus, ved at kombinere forskningsparadigmer. Måden, hvorpå de to forskningsparadigmer kombineres i dette speciale, er at fænomenologien bliver brugt instrumentalt med et pragmatisk formål. Goldkuhl (2012) mener at en pragmatisk forsker kan udvide sit fokus, udover at se på hvad folk gør, til hvad folk tænker om verdenen. Dermed kan den pragmatiske forsker ikke kun søge at ændre en lokal praksis, men også søge at skabe generaliserbar viden. En pragmatisk forsker vil ikke kun undersøge ændringer i praksis, men også undersøge og beskrive, hvad der foregår i praksis i form af handlinger og meninger (Goldkuhl, 2012). I dette speciale søges der ikke at ændre en bestemt praksis for nogle af informanterne, der

søges at skabe en viden, om informanternes perspektiver om fænomener ift. anvendelse af DS i undervisning. Den viden kan bruges til at skabe forandring i tilgangen til og forståelsen af multimodale læremidler i folkeskolen og det multimodale forskningsfelt.

Metodeafsnit

I dette metodeafsnit beskrives specialets metodiske valg ift. casestudie, indsamling af data og metode for analyse,. I hvert afsnit vil der være en beskrivelse af processen for dette speciale.

Casestudie

Denne case er en enkeltstående case med flere analyseenheder (Yin, 2014). Det kan også betegnes som en paradigmatiske case, i kraft af at det belyser et mønstereksempel på anvendelse af DS (Flyvbjerg, 2020). Den enkeltstående case består af, at undersøge hvilke muligheder og udfordringer der findes i at anvende DS i folkeskolen. Analyseenhederne består af interview af informanterne screenshots af DS og en artikel fra en af informanterne.

Flyvbjerg (2020) argumenterer for casestudiet berettigelse, han mener at konkret kontekstafhængig viden godt kan bidrage til den videnskabelige udvikling og at der godt kan generaliseres ud fra en enkeltstående case.

Flyvbjerg (2020), forklarer at 'eksemplets magt' kan have en overførbarhed, som er værdifuld for den videnskabelige udvikling. Flyvbjerg (2020) mener at en helt formel generaliseret viden er overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, mens 'eksemplets magt' og overførbarhed er undervurderet. Med dette argument kan man se denne case som værdifuld, fordi den er et eksempel på, hvordan lærere som er særligt entusiastiske omkring multimodale redskaber som DS, kan opleve Drama Studios muligheder og udfordringer. Dertil giver casen indsigt i, hvordan lærere kan reflektere, over fænomener relateret til DS og hvordan de skaber deres egen forståelse af DS ift. dets anvendelse og udbredelse.

Kvalitativ undersøgelse

I følgende afsnit redegøres for de metodiske valg ift. indsamling af interviewdata, via semistrukturerede interview (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I følgende beskrives, hvordan projektets empiri er indsamlet og bearbejdet, samt andre relevante overvejelser og refleksioner.

Det semistrukturerede forskningsinterview

Idet det undersøges, hvad lærerne ser af didaktiske muligheder og udfordringer i at anvende Drama Studio i undervisningen, vælges der at indsamle empiri via kvalitative semistrukturerede forskningsinterviews. Det giver mulighed for at få indsigt i lærerens perspektiver (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Der hentes inspiration i fænomenologien, da der stræbes efter at undersøge, hvordan læreren oplever, forholder sig og reflekterer over muligheder og udfordringer i brugen af Drama Studio som multimodalt værktøj i undervisningen. Dermed ses en kvalitativ undersøgelse, som et redskab til at få en dybere forståelse for lærernes oplevelser med DS.

Denne form for interview gør det muligt at stille spørgsmål omkring Drama Studio og deres praksis, hvor informanterne kan give uddybende svar. Lærerne har samtidig mulighed for at belyse områder, som de selv mener er væsentlige. Dvs. at der er mulighed for at afvige fra spørgsmålene i interviewguiden. Derfor kan interviewet have form som en dialog, men hvor dialogen arbejder hen mod at belyse et bestemt emne (Tanggaard & Brinkmann, 2015).

For at få en bred forståelse af Drama Studio's muligheder i undervisningen, interviewes lærere med forskellige elevgrupper: En lærer der arbejder med elever på autismspektret, en efterskolelærer med flere skriftligt udfordrede elever, en dansk/historie lærer på mellemtrinnet og en lærer med matematik og teknologiforståelse som fag. For at se om lærernes evne til at se muligheder for didaktisering af Drama Studio passer med de muligheder der var intenderet i Drama Studio fra spiludviklernes side, interviewes en af spiludviklerne.

Inden interviewenes udførelse i domænekendskabsfasen, udarbejdes interviewguides til interviewene. Samt interviewguides til respons på prototypen, for at sikre at der blev indsamlet en grundig kritik af prototypen. Interviewguides, har til opgave at være styrende for interviewet (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Til interviewguidene er der formuleret forskningsspørgsmål samt interviewspørgsmål. Forskningsspørgsmålene søger forklaringer på bestemte fænomener, hvor interviewspørgsmål søger beskrivelser af disse. Interviewguidene kan findes i bilagene; Der blev udarbejdet en interviewguide til læreren, som undergik løbende revidering fra interview til interview (Bilag IG1) og en interviewguide til spiludvikleren (Bilag IG2).

I interviewene tilstræbes det, at fralægge de forforståelser jeg måtte have i kraft af min uddannelse og erfaring som folkeskolelærer. Hensigten er at mindske risikoen for at noget af dataen bliver for indforstået ift. hvad lærerens professionelle virke indebærer.

Online interview

I dette afsnit vil det forklares, hvilken effekt det har at interviewet foregår online via Zoom. Hanna og Mwale (2017) ser videokonference-teknologi som et alternativt middel til indsamling af interviewdata. Følgende er en kort opridsning af de muligheder ved online interview.

Videokonference-teknologi (Zoom) gør at forskeren synkront kan interagere med visuel interaktion mellem forsker og informant. Ifølge Hanna & Mwale (2017) er det, i tekstbaseret interview, ofte en udfordring at opbygge tillid og opnå det der på engelsk hedder 'rapport', som betyder, at begge parter forstår hinanden og kommunikerer godt.

Rummet som f.eks. Zoom-møde skaber, er i nogen grad både privat og offentlig, samtidigt med at det muligvis også er et velkendt rum. Informanten vil måske blive intimideret af at komme til forskerens arbejdsplads og måske har informanten ikke lyst til at have forskeren skal komme til han/hendes hjem eller arbejdsplads. Derfor kan det mindske følelsen af intimidering i informanten at gøre det online.

Interviewsituationer er præget af, en følelse af uligevægt i magtforholdet, da kvalitativ forskning ofte bliver anset som at blive udført *på* informanten og ikke *med* dem. I interviews bestemmer forskeren fokus og spørgsmål. Det gør, at forskeren ses som 'ekspert', og det kan være intimiderende. Zoom har potentialet til at undgå de forhold og har muligheden for at bemyndige informanten et mere lige magtforhold i interviewet (Hanna & Mwale, 2017).

I interviewene, har det vist sig at være en fordel at have online interview, fordi det har gjort det muligt for to af informanterne at vise et elevprodukt frem. Det var også nødvendigt med de tre første interview at bruge Zoom, da det foregik under corona-epidemien. Samt var det muligt for respondenterne på Prototype 1 (Bilag P1) at man kunne se prototypen samtidigt og at det hele blev optaget.

Tematisk analyse

Til at undersøge specialets data benyttes, tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), fordi metoden giver et overblik over, hvilke forhold og fænomener der findes i dataen ved at kode

dataen. Samtidigt giver det også et overblik over, hvilke forhold det er mest fremtrædende og dermed danne temaer for analyse på et informeret grundlag (Braun & Clarke, 2006).

Tematisk analyse er en metode til at identificere, analysere og rapportere temaer, som er de mønstre du finder i din data koblet med teori. Tematisk analyse organiserer og viser indholdet af din data. I tematisk analyse skal forskeren træffe en række valg som hver især påvirker udfaldet af analysen (Braun & Clarke, 2006). I tematisk analyse anerkendes det at man som forsker har en aktiv rolle i at udvælge temaer. Temaerne er ikke blot noget der altid lå 'mellem linjerne' men at temaerne er kombination af dataens indhold og forskerens interesse. Det er vigtigt at grundlaget for valg af de teorier der inddrages og de metoder der benyttes i analysen er transparente (Braun & Clarke, 2006).

Hvad er et tema?

Et tema belyser, noget af dataen i forhold til forskningsspørgsmålet (problemformuleringen). Et tema er ikke nødvendigvis bestemt af, hvor meget det forekommer i din data. Det vigtige er at det belyser noget i forhold til forskningsspørgsmålet. Det er blandt andet det der bidrager til fleksibiliteten af tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Nogle vil nok kritisere tematisk analyse for at forskeren kan bruge retoriske greb som "mange af informanterne mener" for at give et indtryk af at der er en stor fremtræden af et tema i et datasæt, hvor det måske i virkeligheden ikke er meget fremtræden, men at den belyser noget vigtigt i relation til forskningsspørgsmålet (Braun & Clarke, 2006).

I datasættet i dette speciale, er der stor overlap i koderne. Særligt koden "læringspotentiale" har stor overlap med f.eks. koden "Fagligt/socialt udfordrede". De koder som overlapper med "læringspotentiale" har stor fremtræden i datasættet, derfor vil analysen ikke være én til én repræsentation af de forskellige koders fylde.

Fremgangsmåde for analysen

Først vil fremgangsmåden beskrives overordnet, hvorefter fremgangsmåden vil blive beskrevet i højere detaljegrade.

Først blev en midlertidig problemformulering skrevet, som selvfølgelig har påvirket interviewguiden og dermed også interviewene og dataen i nogen grad. Det var tilstræbt, ikke at have nogle teorier som søgtes at blive bekræftet under interviewene. Hensigten var at rent induktivt at undersøge, hvad dataen gerne vil 'fortælle'. Dvs. citater blev kodet induktivt, ud fra indholdet i udsagnene. Udgangspunktet var at alle udsagn skulle kodes. Da temaerne skulle dannes ud fra koderne, deltes koderne op i grupperinger, efter hvad der

indholdsmæssig gav mening. Derefter forsøgte det at koble teori til koderne, hvorefter temaer blev formulerede udfra det.

Fremgangsmåden trin for trin

I dette afsnit vil det forklares, trin for trin, hvad analysens fremgangsmåde var.

Braun og Clarke (2006) deler tematisk analyse op i seks faser. Kort beskrives faserne en af gangen og så beskrives specifikt, hvordan processen var for denne analyse i specialet.

I fase ét skal forskeren gøre sig bekendt med sine data. Det kan indebære at transskribere, læse, genlæse og skrive noter ned til teksten (Braun & Clarke, 2006).

I dette speciale, blev der foretaget fem interviews. Fire af de interviews var af undervisere og ét interview var en af spiludviklerne (jf. Præsentation af informanter). Alle fem interviews blev transskriberet. Derefter læsning af interviewene og notetagning.

Det skal nævnes at siden Design-based research benyttes som metodologi, er der også indsamlet respons på Prototype 1 (Bilag P1) af inspirationsoplægget, da prototypen idéelt skal igennem flere iterationer. Den respons er ikke transskriberet, Da den ikke inddrages i analysen og ikke er en del af Design based research's Domænekendsakbsfase.

I fase to skal forskeren genere sine koder. Koderne i denne fase er ikke endelige, da forskeren i sin kodning af interviewene kan lave dem om undervejs, hvis det viser sig at de kan blive mere præcise i deres beskrivelse. forskeren koder interessante aspekter af dataen systematisk på en måde så det er tydeligt, hvilket udsagn hører til hvilken kode (Braun & Clarke, 2006).

Efter arbejdet i fase ét nedskrives disse koder, som gerne skulle repræsentere dataen sandfærdigt :

- Fag
- Læringspotentiale
- Fordybelse
- Uformel legesituation
- Læringsbarrierer
- Interface (brugerflade)
- Lærerens proces
- Fagligt/Socialt udfordret
- Folkeskolen som organisation

Til kodningen anvendes farvekode, så hver kode havde sin egen farve. Hvilket kunne se sådan ud:

18:52

A: var de gode til det?

|

18:52

K: The production you saw here was the [gestikulerer anførselstegn] best student. Yes and we have just been using this for two and a half days. And the group has just, like, two two and half hours, each wednesday, so this is how far we came after two efficiency lessons. But about that i think as the sequence you saw that, my pupil i think he kind of solved it quite good, and i, i noticed after just one or two hours he was far faster than me at that thing what is the english word for grensesnitt[brugerflade/interface], do you know what i mean?

20:11

A: Nej

20:11

K: The frame in the game you know, the frame the options and everything. Yea, in Norwegian we call it grensesnitt. Yes i don't know the danish or english word. Anyway, so i noticed that he was kind of, after just one or two hours he adapted the possibilities and designed the scenes much faster than i did. So for him it was perfect i think

20:36

A: Hvad tror du der skulle til for at de andre måske var bedre med?

20:42

K: I think that this one he use a lot of time gaming, he has gamed the world of warcraft, fortnite you know every big games, so he knows the... he has it in his fingers. it is a combination of quantity and quality. Yea sorry.

(Bilag X, s.5)

Det gav et visuelt overblik over, hvilke koder der fyldte mest. Det betød også at det var muligt at eksportere kodningen i forhold til farver (Bilag E).

I fase tre søges der efter potentielle temaer og alt data der hører til det potentielle tema (Braun & Clarke, 2006). Derefter sammensættes koderne i grupperinger, hvor indholdsdimensionen mindede om hinanden. *Læringspotentialer* og *læringsbarriere* var klart de største koder som, til at starte med, kombineres med *fagligt/socialt udfordret*, *fordybelse* og *uformel legesituation*. Det efterlod *fag*, *interface*, *lærerens proces* som var små koder, ift. de andre, og *folkeskolen som organisation* som var mellemstor.

I fase fire, undersøger forskeren, om sine temaer fungerer og giver mening i forhold til hele sit datasæt. Forskeren kan f.eks. erfare at to temaer minder så meget om hinanden at de sammenfalder til et tema. Og modsat kan forskeren være nødsaget til at dele et tema op i to, hvis det bliver for upræcist hvad temaet handler om (Braun & Clarke, 2006). Det blev tydeligt at grupperingen som indeholdte koderne *læringspotentialer* og *læringsbarriere*, kunne deles op i flere temaer, som kunne kombineres med de andre koder i den anden gruppering. Temaerne blev løst defineret, hvor tema 1 skulle omhandle, hvad oplever lærerne er DS's affordances. Tema to skulle omhandle hvad lærerne oplever deres elever oplever i undervisningen med DS. Tema tre skulle til at starte med være redesignet af Prototype 1 (Bilag P1).

I fase fem skal du, mens du analyserer, reflektere over dine temaer og præcisere deres navne så det bliver tydeligt, hvad de forskellige temaer handler om (Braun & Clarke, 2006).

I fase seks skal du producere analysen og finde overbevisende eksempler fra din data, analysere dem, og justere temaer og deres analyser, så det passer til dit forskningsspørgsmål og din teori (Braun & Clarke, 2006). I dette speciale blev disse to faser en kombineret proces. Relevante citater og screenshots af DS, samt en artikel blev fundet og processen var en iterativ proces af analyse og kassering af repetitive citater og omformulering af temaer samt dannelse af undertemaer. Nogle undertemaer blev kasseret og andre rykket rundt og de overordnede temaer blev derefter tilpasset efterfulgt af en tilpasning af problemformulering. Resultatet af dette, er analysen som den kan læses nu.

Teoriafsnit

Litteraturen i teoriafsnittet er bl.a. kendetegnet ved, at indholdet refererer til en hovedkilde. Indholdet er da et overblik over teorier og i nogle tilfælde en eksemplificering af, hvordan teorierne kan anvendes. Først vil der præsenteres multimodal teori fra Kress (2005), Fougts og Løvlands (2019) og Maagerø & Tønnesens (2017). Derefter præsenteres scenariedidaktisk teori fra Bundsgaard, Fougts, Hanghøj, og Misfeldts (2021), efterfulgt af læringsdesign-teori af Selander og Kress (2014).

Multimodal socialsemiotisk perspektiv

Dette speciale omhandler et multimodalt spil Drama Studio, derfor inddrages multimodalitetsteori med et socialsemiotisk perspektiv for at undersøge, hvilke muligheder og udfordringer lærerne kan opleve med brugen af det multimodale værktøj i undervisningen.

Grundlæggende antagelser om multimodalitet af socialsemiotisme.

Kress (2005) arbejder ud fra, nogle centrale antagelser i den multimodale tilgang. Antagelser er at a) kommunikation er altid multimodal og b) at alle "modes of representation" (Kress, 2005, s. 1) altså modaliteter, i en kultur har specifikke potentialer og begrænsninger. Kress (2005) har den pointe at skrift bliver mindre central i og med at billeder bliver brugt mere som modalitet af repræsentation (MAR). Udviklingen i MAR i samfundet hænger sammen med sociale, politiske, kulturelle og teknologiske ændringer (Kress, 2005).

Multimodal Socialsemiotik teori er udviklet i særlig grad af en lingvist ved navn M.A.K. Halliday (Fought & Løvland, 2019). Socialsemiotikken har et socialt og et tekstligt fokus. Socialsemiotikken interessere sig for hvordan tekster er, fungerer og anvendes i en social sammenhæng. Socialsemiotikken fokuserer, ikke på modaliteternes respektive systemer, men på hvordan f.eks. elever og lærer anvender de semiotiske ressourcer i en kontekst (Fought & Løvland, 2019).

En udvikling i konstellationen af modaliteter.

Multimodale tekster er relevant for elever i folkeskolen. Begrundelsen er, at flere og flere tekster er sammensat af flere modaliteter. På lærerseminariet bliver der undervist i Multimodale tekster og i folkeskolen er det et krav at elever skal kunne læse og lave multimodale tekster (Dansk - Fælles Mål, 2019, s. 7).

Gunther Kress (2005), undersøger, i sin tekst *Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning*, hvad der kan vindes og hvad der kan tabes ved at gå fra repræsentation primært gennem det skrevne ord til primært gennem billeder.(Kress, 2005).

Multimodal-/socialsemiotik betyder, at der altid benyttes flere modaliteter til at kommunikere med. Alle Medier har en orden. Bogen f.eks. er inddelt i kapitler som læses fra en ende af, eller det er i hvert fald forfatterens hensigt. Kapitlerne er inddelt i sider som læses i rækkefølge. Siderne er inddelt i ord, hvor man starter med at læse fra øverste venstre hjørne til ned af siden til nederste højre hjørne. Så kommer linjer, så ord og så videre (Kress, 2005).

Kress (2005) forklarer at med tiden er rækkefølgen af information, nu er mere op til læseren i og med at f.eks. hjemmesider ikke har en kronologisk rækkefølge, men læseren leder bare efter specifik information.

Et multimodalt tekstbegreb

Tekster i socialsemiotisk forstand, er ikke kun det skrevne ord, men også verbaltekster blandt andre. Det vil sige at vi arbejder med et udvidet tekstbegreb. Tekster skal også forstås som et resultat af en social handling som har en kommunikationsintention. En tekst er altid et billede på den virkelige eller imaginære verden og det er tekstskaberen der bestemmer, hvad der præsenteres. Tekstkompetence er et relevant begreb for at snakke om de enkelte elever forudsætning for at forstå og fortolke tekster. Tekstkompetence er vigtig for forståelsen af multimodale tekster;

“Det drejer sig om en kompetence i at foretage valg mellem modaliteter og medieringsformer. Det drejer sig både om at kende indarbejdede mønstre og om selv at kunne bidrage til at skabe nye. Det drejer sig om en kompetence, som kan bruges til at opnå egne mål, men som også kan bruges til at stille kritiske spørgsmål om, hvordan tekster bruges til at udøve magt i samfundet” (Maagerø & Tønnesen, 2017, s. 1).

I Analysen udfoldes, hvordan informanterne oplever at DS gør det muligt for eleverne at træne deres tekstkompetence.

En modalitet helt præcis, er en meningsskabende ressource som f.eks. tale, billede og skrift. En enkelt modalitet er begrænset som tidligere forklaret dets materialitet, men også af meningssystemet som er tilknyttet vores egen forestillingsevne. tag for eksempel det system vi bruger når vi læser oppe fra venstre hjørne ned til nederste højre hjørne (Fought & Løvland, 2019).

Følgende begreber kan anvendes, til at diskutere multimodalitet; multimodalt samspil, som er når en tekstskaber kombinere forskellige udtryksformer(Fought & Løvland, 2019).

Komposition og forløb, som inspireret af Kress (2005), handler om komposition eller orden (jf. en modalitets logik og affordances), dvs., hvordan en modalitets elementer er fordelt i rum, altså hvor de er relateret til hinanden. Hvis man vil have at deltageren(modtageren) se to elementer som en enhed giver det f.eks. mening at placere de to elementer i nærheden af hinanden. Forløb betyder, hvordan elementerne relatere til hinanden henover tid, hvilken rækkefølge bliver elementerne præsenteret i (jf. en modalitets logik og affordances).

Funktionel specialisering omhandler, at en modalitet er bedre til én bestemt ting end andre modaliteter, et fotos funktionelle specialisering vil f.eks. være at illustrere, hvordan en person ser ud, mere præcist end det skrevne ord kan. Funktionel tyngde omhandler hvor stor informationsansvar den enkelte modalitet har. Redundans opstår når to modaliteter i høj grad fortæller det samme.

Dernæst er der transformation, som er når en tekst bliver lavet om, men med samme modalitet. Hvor transduktion er når en tekst bliver lavet om eller genskabt med brug af nye modaliteter (Fought & Løvland, 2019).

Kritik af multimodal tekstanalyse

Multimodal tekstanalyse er blevet kritiseret for, at lægge for meget vægt på den endelige tekst, og for lidt på meningsdannelsen. Derfor skal det forklares at socialsemiotik ikke er en teori der kan stå alene, men et teoretisk perspektiv, som må alliere sig med andre teorier

(Fought & Løvland, 2019). Det er vigtigt også at undersøge og opnå forståelse af praksis. F.eks. som med DS, bliver forskeren nødt til at se brugen af DS i den kontekst som er påvirket af sociale, kulturelle og politiske forhold og miljø.

En modalitets logik og affordances

Begrebet affordance omhandler, unikke potentialer og begrænsninger for modaliteter. Kress (2005) Udfolder at en modalitet har en logik. En modalitets logik har nogle karakteristika som er tid og organisering, og rum. Hver modalitet har et materielt krav. Et eksempel kan være tale. Tales materialitet er lyd. Luft manipuleres til at lave lyd som sker over tid organiseret med en lyd af gangen i en bestemt rækkefølge. Rækkefølgen er det der skaber mening med tale. Hvilken rækkefølge der skaber hvilken mening, er bestemt kulturelt (Kress, 2005).

Som lyttende er man afhængig af forfatterens afsløring af ord(eller lyd)efter ord, for at kunne afkode, hvad der bliver talt om. I en tekst er læseren også afhængig af forfatterens rækkefølge, men ikke i samme grad som tale (Kress, 2005).

Tages et billede i stedet, er alle elementer øjeblikkeligt og samtidigt til stede. Det betyder at seeren har, i modsætning til eksemplet med tale, langt mere kontrol over, hvilken rækkefølge han/hun vælger at indtage billedets information i. Oftest er det seerens interesse der er bestemmende for rækkefølgen. (Kress, 2005). Udnyttelsen af rum(og farve) bliver en meningsgivende faktor i billeder. Tag for eksempel disse to illustrationer fra DS:



(Billede: Familie A, (*Spil.dramastudio.dk.*))



(Billede: Familie B, (*Spil.dramastudio.dk.*))

De to billeder giver to forskellige indtryk af familien. I første billede ser vi pigen stå imellem hendes forældre, og det kan fortolkes at de er en tæt familie. I andet billede er udnyttelsen af rummet anderledes end i det forrige billede, pigen står afsides fra forældrene. Nogle vil måske tolke det som at pigen ikke føler sig tæt med sine forældre og har derfor stillet sig på afstand. Følgende citat inddrages fordi det understreger, hvordan tale og skrift er fundamentalt anderledes fra billedet i deres betydning for mening.

“Speech and writing tell the world; depiction shows the world. In the one, the order of the world is that given by the author; in the other, the order of the world is yet to be designed (fully and/or definitively) by the viewer. These are not only different positionings in the world and to the world, with different epistemological positions and commitments, they also bestow different powers on the makers and remakers of representations” (Kress, 2005, s. 16).

I dette speciale vil det beskrives hvilke muligheder DS skaber i kraft af at dets udtryk mest består af billeder.

Scenariedidaktisk perspektiv

Et scenariedidaktisk perspektiv inddrages, fordi specialets interviewdata beskriver DS som et redskab der kan skabe forbindelse til elevernes omverden. Dertil at DS kan medvirke til at elever får kompetencer de kan benytte uden for skolen, har inspireret til at, i analysen undersøges, hvordan DS i et scenarie didaktisk perspektiv kan koble til andre domæner end skolen.

For nogle elever i dag vil undervisningen i skolen muligvis føles kedelig. Nogle elever vil måske føle at der bliver brugt meget tid på at lytte til læreren. Dertil vil der nok også være mange elever der sidder med en følelse at undervisningen ikke er relevant for dem. Årsagerne til dette kan være som forfatterne på *Scenarie didaktik - en introduktion*, meget præcist beskriver;

“at undervisningen nogle gange bliver så “skolsk”, at den mister behovet for at legitimere forbindelser til omverdenen uden for skolens mure. Det kan fx ske, når man underviser ud fra bestemte fag- eller opgavetraditioner uden at reflektere deres gyldighed, gennem vanemæssig brug af bestemte læremidler eller som reaktion på et ydre pres fra politikere eller forældre for, at elever skal præstere på bestemte måder for at “gøre skole”

(Bundsgaard, Foug, Hanghøj, & Misfeldt, 2021, s. 1).

De forhold der gør skoledagen kedelig for eleverne, er nogle af de forhold scenariedidaktikken forsøger at gøre op med. Scenariedidaktik skal forstås som at der undervises i scenarier i et undervisningsforløb. Scenarier er en fælles forestillet eller reel situation som både elever og lærere skal opleves som meningsfuldt, hvor man lever sig ind i scenariet. Her er definitionen som i specialet anvendes;

“Scenarier er fælles forestillede eller reelle situationer (ud over undervisningssituationen) med flere mulige udfald, som elever og lærere kan leve sig ind i og agere inden for og opleve som meningsfulde. De skal give mulighed for, at eleverne med faglige metoder, begreber og redskaber kan undersøge og handle i forhold til konkrete udfordringer, som de enten selv identificerer, eller som er givne i scenariet.”(Bundsgaard et al., 2021, s. 6)

I forhold til Drama Studio kan værktøjet ses, som en mulighed for at opstille forestillede scenarier, som med K's elevgruppe i deres livsmestringskursus, hvor de i Drama Studio skaber en meningsfuld situation, at spise middag hos en ven, som er relevant for deres verden udenfor skolen, ved at få skuespillerne i til at agere betænksomt overfor værten på scenen (Bilag K, s. 3). Derudover kan DS også ses, som den meningsfulde kontekst for at lære om at stave f.eks. fordi det bliver relevant for eleverne at kunne skrive replikker for at lave et teaterstykke, hvor relevansen hos eleven er det spil-agtige interface de kender fra deres fritid, hvor de spiller andre spil.

Scenariedidaktik er samlebegreb som dækker over mange undervisningsformer som har det tilfælles at, ja det tager udgangspunkt i scenarier som har med verden uden for skolen at gøre og det har også elevens undersøgelser, refleksioner og læring i fokus. Her kan nævnes undervisningsformer som problembaseret læring, projektarbejde, casebaseret undervisning og undersøgende tilgange i matematik- og naturfagsundervisning (Bundsgaard et al., 2021).

Udfordringer i scenariedidaktikken

Det kan være udfordrende at skabe meningsfulde læringsfællesskaber i klasserummet. Scenariebaseret undervisning kan og bør være kendetegnet ved leg og forestillingsevne (Bundsgaard et al., 2021). Udfordringen skyldes balancen mellem disse to niveauer; undervisningsniveau og scenarieniveau. På undervisningsniveauet har læreren et ansvar for at eleverne opnår nogle faglige mål, som indebærer nogle færdighedsmål og vidensmål. Et eksempel på det kan være *“eleven kan undersøge virkemidler”* (Dansk - Fælles Mål, 2019,

s. 7) og “*eleven har viden om enkle metoder til at afdække virkemidler i en tekst*” (Dansk - Fælles Mål, 2019, s. 7). Udfordringen bliver så at det skal være meningsfyldt på et scenarioniveau, hvor du f.eks. skal producere et teaterstykke. Der er også udfordringen for eleverne at samarbejde og for læreren at finde ud af, hvordan han/hun understøtter deres samarbejde. Ofte vil en lærer hente inspiration i et praksisfællesskab som eksisterer uden for skolen. f.eks. en teatertrup, med manuskriptforfatter og instruktører osv. og tildele eleverne de roller. Dog vil lærer/elev magtforholdet stadig eksisterer og andre faglige og sociale udfordringer kan også påvirke udfaldet af dette (Bundsgaard et al., 2021).

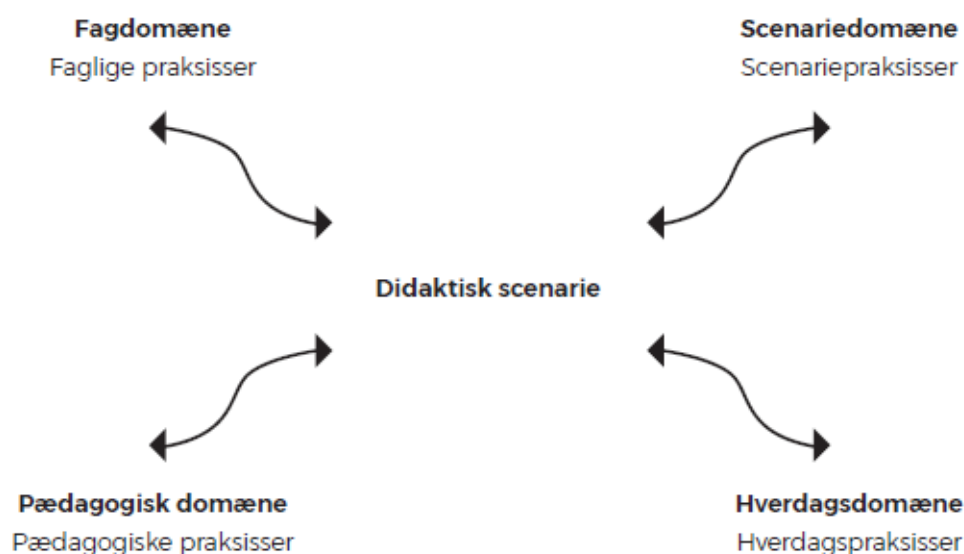
Refleksion og udvikling af faglighed, sikring af faglighed kan være en udfordring. En udfordring for en underviseren kan være at se potentielle faglige begreber/vidensmål og færdigheder der er relevante for et givent scenarie. Det er op til underviserens faglighed at se muligheden for at inddrage f.eks. et fagligt begreb som personkarakteristik. Hvilket ville foregå på undervisningsniveauet og en underviser ville lave et ophold i scenariet, hvor eleven ‘kommer tilbage på skolebænken’. Underviseren kan vælge at lave ophold på tidspunkter, hvor det er relevant for eleverne. I den sammenhæng kan en underviser have klarlagt et vurderingsfokus som består af to til tre overskuelige målbare vurderingskriterier, som elevernes arbejde og evt faglighed kan vurderes ud fra. Vurderingsfokus handler altså om at orientere eleverne mod nogle få faglige mål i hele forløbet. Eleverne bør bekendtgøres med disse i opstarten (Fought & Løvland, 2019).

Kobling fra undervisning til elevernes omverden

Hvordan kan det sikres at eleven kan koble scenariet fra undervisningen til omverdenen uden for skolen? Det kan man f.eks. ved at samarbejde med aktører uden for skolen om et rigtigt problem. Dog er det ikke altid at læreren er så heldig at der en oplagt mulighed for samarbejde. Det kan derfor være en fordel at vælge emner som er relevant for eleverne uden for skolen og som muligvis interessere dem. Flere elever i dag interesserer sig for klimaet. Spi eller sociale medier kunne også være et oplagt emne. Scenariedidaktikken bør udvikle elevens kritiske bevidsthed i relation til at arbejde med komplekse problemer. Formålet med scenariedidaktikken er også at skabe forbindelse mellem skole og verdenen uden for skolen. Så eleverne muligvis kan se, hvad de faglige kvalifikationer de tilegner sig, kan bruges til i samfundet (Bundsgaard et al., 2021).

I scenariedidaktikken er der forskellige *domæner*. Domæner kan både være fysiske steder eller erfaringsrum. Domæner er dermed en bestemt kontekst med bestemte praksisser. For

at visualisere, hvordan disse domæner kan mødes i scenariedidaktikken inddrages Domænenmodellen. Følgende er en kort introduktion af de fire domæner.



(Bundsgaard et al., 2021, s. 15)

- Fagdomænet indebærer, de specialiserede praksisser som opleves i undervisningsfag i folkeskolen, f.eks. dansk (Bundsgaard et al., 2021).
- Det pædagogiske domæne dækker over, de praksisser som har med organisering og kommunikation i undervisningsfaget. F.eks. elevstyret undervisning (Bundsgaard et al., 2021).
- Hverdagsdomænet henviser til, praksisser fra elevernes hverdag. F.eks. fritidsinteresser (Bundsgaard et al., 2021).
- Scenariedomænet omhandler, de scenariebaserede praksisser i undervisningen, f.eks. simulerede situationer som en teaterproduktion i Drama Studio (Bundsgaard et al., 2021).

Drama Studio og hverdagsdomænet er i interviewdataen i dette speciale, er tilsyneladende noget lærerne oplever som en meningsgivende kobling fra skolen til elevernes fritid.

Læringsdesign: transformation og gestaltning

I dette afsnit bliver det beskrevet, hvordan læring kan ses som en tegnskabende aktivitet (Selander & Kress, 2014). Læring og læringens vilkår skal forstås i den sammenhæng læringen foregår i, dvs. formål med aktivitet, interaktion mellem mennesker og ressourcer f.eks. Drama Studio. Når der fokuseres på læringsdesign skal man være opmærksom på, hvordan individet realisere sine interesser i det pågældende kulturelle miljø. Når en elev skaber sine repræsentationer, arbejder eleven ud fra de kommunikative ressourcer, som der

er til at ordne klassificere, inddele verdenen i forskellige udtryk(modaliteter) (Selander & Kress, 2014), f.eks. en skriftlig tekst, mundtlig tekst, Drama Studio teaterstykke osv. Et designteoretisk perspektiv på læring har fokus på, de tegn som individet benytter for at skabe repræsentationer og gestalte sin forståelse af f.eks. en opgave. Forskelle på de repræsentationer hen over tid er tegn på læring (Selander & Kress, 2014).

En kommunikativ og tegnskabende læring

Et designteoretisk og multimodalt perspektiv på kommunikation starter med iscenesættelsen af en kommunikativ situation og hvad der fanger opmærksomheden, samt hvilke ressourcer som anvendes til at fortolke, bearbejde, transformere og gestalte en repræsentation (Selander & Kress, 2014).

Følgende vil forklare begreberne i en kommunikativ situation i et designteoretisk perspektiv med Drama Studio som eksempel: Teaterstykket i DS er iscenesættelsen som er i stedet for en "afsender".

Opmærksomhedsfokus(budskab) er det der i teaterstykket fanger interessen og der findes flere mulige budskaber i iscenesættelsen.

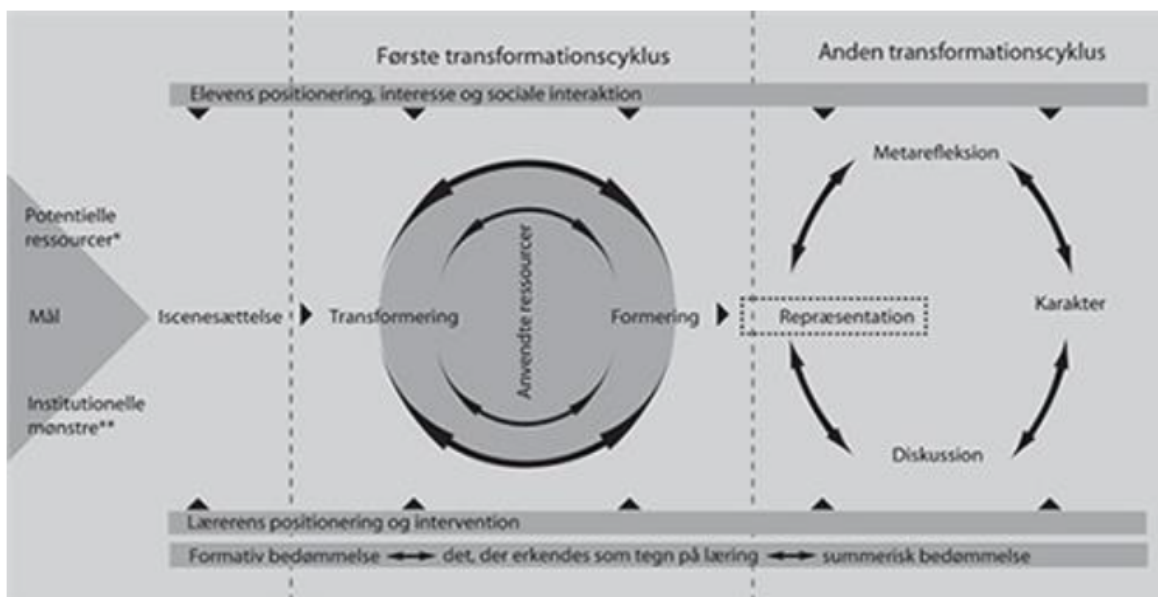
Ressourcer er alt hvad der anvendes til at nå frem en repræsentation, altså teaterstykket. Dvs. dialog med læreren, dialog med andre elever i gruppen, Selve DS osv.

Transformering og repræsentation er gestaltningen af elevens eller elevernes idé til et teaterstykke eller transduktion af f.eks. et eventyr i dansk.

Deltager er det der i andre kommunikationsmodeller højst sandsynligt vil kaldes modtager eller læser/lytter, men i designteoretisk perspektiv er der tale om en deltager som selv aktivt vælger, hvordan han/hun orienterer sig i iscenesættelsen og fortolker det (Selander & Kress, 2014). Hvilket giver mening ift. multimodale tekster, hvor der ofte ikke er en lineær rækkefølge at indtage information på, som der f.eks. er i en roman.

Design af en læringssekvens

Hvordan kan en læringssekvens se ud i en classesituation hvor der benyttes DS, det kan nedenstående model fra Selander og Kress (2014) være med til at beskrive.



Model: En formelt indrammet læringssekvens (Selander & Kress, 2014, kap. 4, afsnit 4)

Flere af begreberne, iscenesættelse, transformering og repræsentation, er forklaret i afsnittet før dette (jf. en kommunikativ og tegnskabende læring). I stedet forklares, hvilken proces modellen illustrere og eksemplificere den med overvejelser om brugen af DS (Selander & Kress, 2014).

I første del af modellen, opdelt af de stiplede linjer, ses iscenesættelsen. Der stilles man for en opgave, en elev eller elevgruppe i folkeskolen får f.eks. at de skal skabe et teaterstykke i DS. I iscenesættelsen er der en række normer eller institutionelle mønstre som oftest er gældende. f.eks. eleverne sidder på deres pladser og lytter til en introduktion af læreren. Så vil eleverne alene eller i grupper begynde at tolke opgaven og transformere deres idé til et teaterstykke i DS, en repræsentation (Selander & Kress, 2014).

Processen skal opfattes som en undersøgende eksperimenterende skitsegagtig proces. Det er en del af processen at gå frem og tilbage og nogle gange ende i blindgyder og andre gange opdage nye muligheder, f.eks. nyopdagede funktioner i DS. Personers samspil og positionering er betydningsfuld ift. hvilket mål der arbejdes hen imod, f.eks. er det betydningsfuldt for repræsentationen, hvis en elev f.eks. påtager sig en lederrolle. Valgene der tages i processen, kan kaldes fikseringspunkter, hvor eleven efter hvad der findes interessant 'fastlåses' sig på det valg som ses som betydningsfuldt og gør fortsættelse muligt.

Hvilke ressourcer anvendes til at gestalte sin forståelse, afhænger af hvilke ressourcer der ses som rimelige at bruge (Selander & Kress, 2014). Er ens transformation inde for samme tegneverden f.eks. et teaterstykke i DS til et andet Teaterstykke i DS, er der

tale om en transformation. Benyttes derimod en anden modalitet er der tale om en transduktion (Fought & Løvland, 2019).

Den anden transformationscyklus er til for at beskrive en mere formel læring. Den fokuserer på, hvilken slags bedømmelse der er normen i den pågældende erkendelseskultur f.eks. en klassediskussion sidst i en lektion om, hvor der evalueres i plenum (Selanders & Kress, 2014).

Tidslinje

Følgende liste, er en kronologisk overordnet rækkefølge af fremgangsmåden i specialet. Tidslinjen er til for at give læseren forståelse for processen, som analyse og Prototype 1 (Bilag P1) er skabt i. Litteratursøgning vil ikke fremgå, da denne har foregået løbende i processen.

- Indledende samtaler med vejleder og case giver/samarbejdspartner, samt foreløbig problemformulering.
- Corona-epidemien tvang specialet i en anden retning. Fra et elevperspektiv kombineret med et lærerperspektiv, til kun et lærerperspektiv.
- Dataindsamling: Interview af informanterne.
- Udarbejdelse af Prototype 1 af inspirationsoplægget
- Kodning af interviews (Tematisk analyse)
- Feedback på Prototype 1 fra respondenterne i form af mundtlig gennemgang af Prototype 1.
- Dannelse af foreløbige Temaer (Tematisk analyse).
- Udarbejdelse af Analysen (Tematisk analyse).
- Aflevering af speciale.
- (Evt. udarbejdelse af udkast til prototype 2).

Præsentation af informanter

K: K, er en mand, han arbejder på en videregående skole i Norge, i en specialpædagogisk afdeling. Han er uddannet inden for fagene historie, samfundsfag, grundlæggende matematik, læse og skrive oplæring, idræt og informations og kommunikationsteknologi med programmering. Han har desuden erfaring som undervisningsinspektør og sociallærer i barneskole(grundskole i Norge som forløber fra første til syvende klasse) i fem år. Hans erfaring med spil i undervisningen er at han har brugt LEGO mindstorms i barneskole og

Drama Studio med sin elevgruppe på videregående skole (Bilag K, s. 1-2). Desværre blev disse data ringe af kvalitet, da K blev bedt om at tale på engelsk, fordi jeg, forskeren, forudså at have besvær med at transskribere norsk. Det er opfattelsen at han havde svært ved at udtrykke alt, hvad han mente pga. at han skulle tale engelsk. Derfor er der ikke mange citater fra K med i specialet.

AM: Er en 39 årig mand. Han har været lærer på fuld tid i 12 år, på en efterskole. Udover interessefag underviser han kun i dansk. I interessefag underviser han i fortælling og fiktion, kreativ skrivning, brætspil og tidligere har han undervist i 3D-print. Han har brugt Drama Studio i tre undervisningsforløb, hvor han i det første forløb assisterede Ugly Duckling Games i at beta-teste Drama Studio. Han er desuden rollespiller af den gamle skole som han selv siger (Bilag AM, s. 1-3).

AC: Er en kvinde som arbejder som folkeskolelærer. Hun har været folkeskolelærer i seks år, hvor hun har undervist i dansk, kristendom, billedkunst og håndværk og design på mellemtrinnet. Hun beskriver sig selv som villig til at prøve noget nyt indenfor IT. AC har erfaring med at bruge spillene Among Us og World of Warcraft i sin undervisning. Hun har brugt Drama Studio til et historieforsløb om columbus og i et eventyrforsløb i dansk. (Bilag AC, s. 1)

L: L er en kvinde og erfaren folkeskolelærer. Hun er matematikvejleder, har en PD i matematikvejledning(diplomuddannelse) og hun underviser i teknologiforståelse. Hun har læst IT-didaktisk design på Aarhus Universitet. Hun blogger på folkeskolen.dk, hvor hun er faglig rådgiver. Hun har lavet undervisningsmaterialer, også digitale for Alinea og for Gyldendal. Hun er forfatter på nogle bøger om matematikundervisning. Hun er også engageret i foretagendet coding pirates, som lærer elever at kode. (Bilag L, s. 1)

T: T er CEO og co founder i Ugly Duckling Games. Han har en baggrund som datamatiker i IT-branchen og han har en merituddannelse som socialpædagog. Han har i det socialpædagogiske område, arbejdet med tilgange og værktøjer til brug af spil i undervisningen. Han er stifter af det forskningsprojekt der hedder Sæt Skolen i Spil, som er udkommet med en bog af samme navn. (Bilag T, s.1)

Respondenter på Prototype 1:

Respondent H: H er uddannet folkeskolelærer og er 30 år gammel. Han har arbejdet som folkeskolelærer siden 2018. Hans undervisningsfag er Dansk, Historie og Engelsk. Han har primært undervist i 3. klasse og på mellemtrinnet.

Respondent J: J er uddannet folkeskolelærer siden 2018. Han er uddannet i Dansk, madkundskab, og Engelsk. Han varetager desuden også 7.klasses dramaundervisning og dertilhørende forestilling. Da teater også er en personlig interesse.

En beskrivelse af processen for Prototype 1

Prototype 1 blev udarbejdet på baggrund af de erfaringer, refleksioner og overvejelser om Drama Studio, som opstod efter interview af informanterne.

Første prototype blev et google slides inspirationsoplæg. I de første behandlinger af dataen, det vil sige; indsamling, transskribering og kodning, altså det der omfatter domænekendskabs-fasen i DBR metodologien. Da blev det tydeligt at produktet ikke skulle omhandle en detaljeret gennemgang af funktionerne, da værktøjet virkede til at være intuitivt nok at forstå, til at det ikke var nødvendigt. Det skulle heller ikke være et eksemplarisk undervisningsforløb til folkeskolen der forklarede, hvordan læreren trin for trin gennemførte et undervisningsforløb. Fordi interviewdataen viste at lærerne godt kunne se mulighederne for didaktisering af værktøjet. Derfor valgtes det at lave et inspirationsoplæg/hæfte for at inspirere lærere til at anvende DS, sådan så læreren følte sig 'klædt på' til at benytte det i undervisningen. Tanken var at det skulle være et hurtigt oplæg, læreren evt kunne vise til sin kollega som selv kan læse det igennem, eller vise det til et personalemøde på en skole evt. af en IT-vejleder.

Helt kort består inspirationsoplægget af en præsentation af DS. Derefter en kort introduktion af funktionerne, efterfulgt af en række argumenter for, hvilke muligheder der var i at anvende DS i undervisningen. Derefter eksempler på, hvad andre lærere har brugt DS til. Da DS er et ordfattigt værktøj, mentes det at inspirationsoplægget også skulle afspejle det, også fordi at muligvis er nemmere at få en fornemmelse for værktøjet gennem billeder end tekst.

Indholdet af inspirationsoplægget er udviklet ud fra erfaringer fra kodningen af interviewene. De erfaringer vil blive beskrevet kort. De vil blive begrundet og udfoldet yderligere i analyseafsnittet. De første fem dias(slides) Skal give et indtryk af, hvordan værktøjet ser ud. Hensigten er at læreren kan se og afkode funktionaliteterne blot ved at se på billederne, også hvis de ikke kender til DS. De fem dias viser forsiden, manuskriptet, Skuespiller-skaber-siden, instruktionen og scenografien (Bilag P1).

Derefter på dia 6 indeholder, en video med elever der udtaler, hvad de synes er positivt ved DS, samt et citat fra en pige fra 4.klasse. Rationalet for dia 6 er at vise lærerne at DS kan være en meningsfuld kontekst, som eleverne mere forbinder med noget lystbetonet, eleven ville lave i sin fritid, og som var en velkommen variation i skolehverdagen.

Dias syv og otte, skal vise at eleverne kan oprette grupper og forskellige muligheder for samarbejde i DS. Det var også hensigten at vise, hvordan brugeren oprettede grupper, hvilket er fortolkningen er rimelig simpel, som muligvis ville berolige nogle lærere der ikke mener de besidder teknisk snilde.

Dia ni forklarer, hvordan bl.a. ordblinde elever nemmere kan fortælle en historie i DS, dels fordi beskrivelser af handling og miljø ikke er beskrevet med ord men er visuelt i selve teaterstykket. Og dels fordi eleven kan indtale replikker i stedet for at skrive dem. Det bliver også vist, hvordan en replik indtales

Dia 10 viser at DS kan bruges/spilles i en internet-browser e.g. Google Chrome eller internet explorer. Det er T's erfaring at det er positivt for lærerne at de ikke skal ud og finde og evt. købe nyt udstyr. Der opereres ud fra en forventning om at alle folkeskoler i Danmark kan stille computere el tablets til rådighed for elever.

Dias 11,12 og 13 viser rigtige eksempler på hvad lærere har brugt DS til i deres undervisning. De er med i inspirationsoplægget for at inspirere lærerne, så de selv kan reflektere over, hvordan de kan didaktisere værktøjet til brug i deres fag i deres klasser. Dia 14 omhandler tidsaspektet, at DS kan anvendes på 45 min. eller i et længere forløb. Dia 15 viser, hvordan DS tilgås via dramastudio.dk.

Tematisk analyse

I dette afsnit analyseres informanternes udsagn, for at belyse deres oplevelse af anvendelsen af Drama Studio gennem temaer. Relevante screenshots af DS-teaterstykker vil også inddrages, samt en relevant artikel om DS. Teorierne fra teoriafsnittet benyttes på tværs af temaerne, da teorierne ofte komplimentere hinanden. Hvis læseren har et UNI-login kan det give mening at orientere sig på spil.dramastudio.dk, men det er ikke nødvendigt. Dog anbefales det se Prototype 1 (Bilag P1) nu, hvis ikke læseren har gjort det, for at give læseren en bedre forståelse af DS.

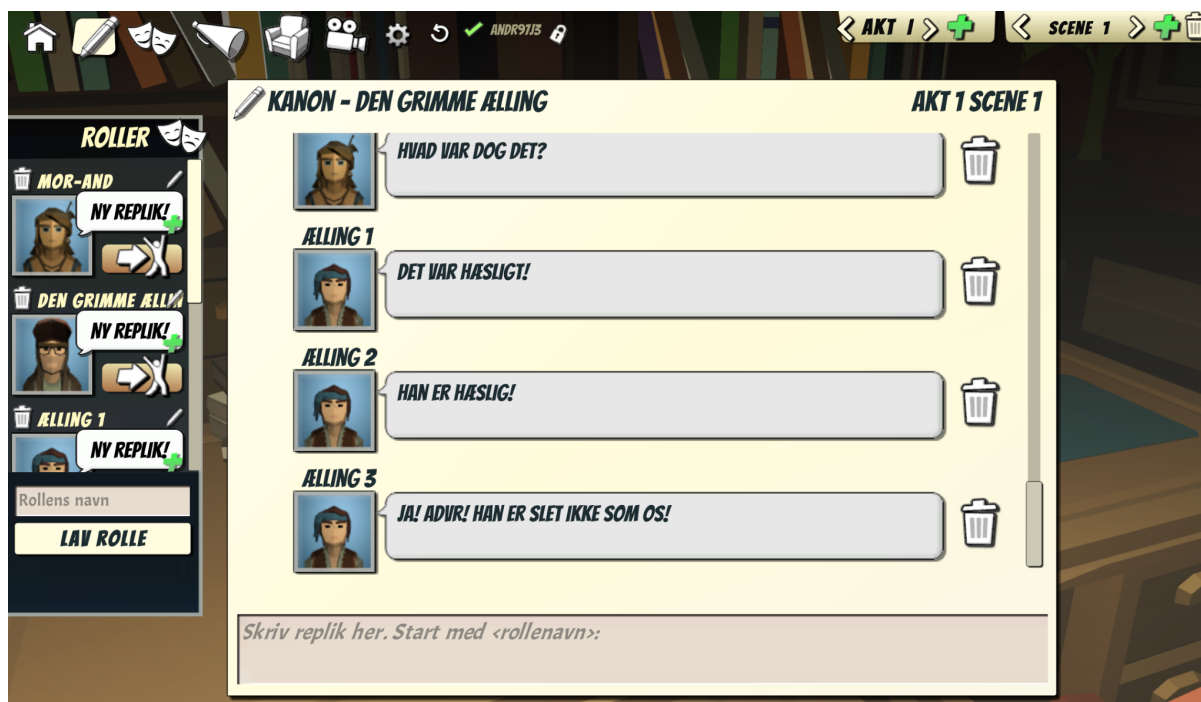
Tema ét: Hvad oplever lærerne som Drama Studios affordances

I dette tema undersøges, Drama Studios affordances ift. dets udtryk og at det er et digitalt online redskab, i et multimodalt perspektiv. Til at hjælpe med det inddrages screenshots af Drama Studio. Der vil blive argumenteret for, hvilke muligheder det multimodale samspil i DS skaber i kraft af dets opbygning. Dertil underbygges det med informanternes udsagn om Drama Studio's affordances og læringspotentialer hos eleverne. Affordance begrebet anvendes til at belyse, hvilke didaktiske muligheder der er ved et multimodalt værktøj som Drama Studio fra lærernes perspektiv. Udsagn fra T inddrages, som beskriver Ugly Duckling Games' intentioner og argumentationer for specifikke forhold i Drama Studio. Dertil benyttes Kress (2005) affordance begreb og Fought & Løvland (2019) begreber komposition, funktionel specialisering og redundans.

Drama Studios udtryk

I dette undertema undersøges, drama studios udtryk ift. multimodalitet, tidsperspektiv. æstetik og redskabet anvendelighed i og med at det er et online digitalt læremiddel.

Kress første antagelse for den multimodale tilgang er at kommunikation altid er multimodal (Kress, 2005). På billedet nedenfor ses et eksempel på dette. Billedet viser manuskriptsiden i Drama Studio. Det er flere modaliteter på spil i billedet, billeder og tekst. Inde i spillet er der også lyde som lyden af at bladre i papir og noget lyd der minder om backstage teater-atmosfære. Modaliteterne er i samspil med hinanden hinanden, kombinationen af billedet af skuespilleren og teksten ved siden af, skaber en kontekst hvor det er let at forstå, at det er Ælling 1 der siger en replik. Modaliteterne kommunikerer samtidigt. Kompositionen (Fought & Løvland, 2019) af de forskellige modaliteter, Billede og tekst, positioner relateret til hinanden udgør en helhed; en replik.



(Billede 3 spil.dramastudio.dk)

Spiludvikleren T forklarer, hvordan Drama Studio er anderledes fra andre kommercielle spiltitler i dets forløb og orden.

“når eleverne skulle sætte sig ind i spillene og når eleverne skulle spille sig hen til de dele af spillene, som lærerne synes var pædagogisk/didaktisk interessante, så krævede det en hel masse tid” (Bilag T, s. 1).

T forklarer at, hvis en lærer f.eks. havde udset sig et sted i et computerspil som han/hun ville bruge i sin undervisning, var læreren nødt til at få alle eleverne til at spille sig hen til det interessante sted i spillet. Hvilket potentielt kan tage flere timer. Det er ikke tilfældet i Drama Studio, hvor det hele er tilgængeligt med det samme, som T beskriver:

“Og i forhold til tidsforbruget så har vi netop lavet det som et værktøj, i stedet for et spil med et forløb man ligesom kan spille igennem, det betyder at de funktioner de udfordringer (...) som læreren er interesseret i at sætte i spil i undervisningen er til rådighed fra det sekund du starter spillet eller værktøjet, (...) det er en sandkasse du kan gøre alt fra første sekund ik. “(Bilag T, s. 2)

Drama Studio har en orden der gør at du kan gå i gang med at skabe et teaterstykke med det samme. Kress (2005) forklarer at alle medier har en orden, som inddeler informationen i

et medie. Drama Studio er primært fremstillet i billeder og symboler, men med tekst, hvor det er nødvendigt. Som du kan se på billedet ovenover er der i toppen af billedet en række symboler der viser alle funktionerne i redigering af stykket. Det vil sige at kompositionen (Fought & Løvland, 2019) er sådan at du kan tilgå alle funktionerne når brugeren vil. Brugeren/eleven vælger selv, hvilken rækkefølge han/hun tilgår funktionerne. Forløbet (Fought & Løvland, 2019) er dermed kortere, fordi brugergrænsefladen er overvejende visuel, med minimal tekst, så det tager kortere tid at indtage informationen, end hvis eleven skulle læse en novelle, hvor eleven skal læse alle ordene i den rækkefølge forfatteren har bestemt. Fordelen for eleven er at du hurtigt kan komme i gang med dit produkt i Drama Studio. AM mener at eleverne får mest ud af at gå i gang med Drama Studio med det samme;

“Det gør nu heller ikke noget det synes jeg måske de skal have en time eller halvanden til før man går i gang, så skal de bare have lov at lege, hvad kan det her program og sådan noget og så går man i gang med det man rent faktisk skal.” (Bilag AM, s. 6-7)

AM vurderer at eleverne kan anvende Drama Studio med det samme, uden stilladsering fra hans side. Det er en fordel for både elever og lærer, at kunne komme i gang hurtigt fordi, som AM beskriver, så er der noget *“man rent faktisk skal”* (Bilag AM, s. 7), det tolkes som at han mener et videns-, eller færdighedsmål som er på eleverne pensum.

L fortæller, hvordan hun oplever det ville være idéelt at bruge en halv skoledag på et Drama Studio-produkt eller undervisningsgang. *“Altså jeg vil jo sige, hvis jeg kunne arbejde, hvis børnene mødte kl otte og vi kunne arbejde til 11.20 når vi skulle spise og de havde en pause ind imellem så ville det være fantastisk”* (Bilag L, s. 4). L oplever at eleverne kan stifte bekendtskab med DS, beherske DS og komme i mål med en opgave i løbet af en halv skoledag.

Spiludvikleren forklarer, hvordan det har været et princip for design af Drama Studio, at det ikke skulle være for tidskrævende.

“vi vil rigtig gerne lave noget som de mest nørdede engagerede lærere kan bruge månedsvist på at dykke ned i og bruge til alt muligt, men det har været super vigtigt for os samtidig at lave et produkt, som lærerne kan tage og bruge i 45 min og lægge det på hylden igen og derfor, har det været vigtigt for os at finde en balance mellem hvor realistisk og hvor pænt skal det være og hvor hurtigt kan du komme i mål” (Bilag T, s. 3).

T's forklarer at Drama Studios har en generel anvendelighed ift. tidsforbrug, T beskriver at intentionen er at læreren skal kunne bruge Drama Studio, både hvis læreren har meget tid, f.eks. et længere projekt i klassen over en måned og hvis læreren kun har en enkelt lektion i klassen. Dvs. at T mener, at læreren kan lave iscenesættelsen af en undervisningsgang med DS forholdsvis hurtigt. I iscenesættelsen er normerne fra skolen som institution, mere fremtræden (Selanders & Kress, 2014), altså den klassiske "læreren taler introduktion", som er en del af lærerens fagdomæne og pædagogiske domæne (Bundsgaard et al., 2021). Med ovenstående in mente lader det ikke tal at informanterne mener DS lægger op til den vanepregede introduktion, som kendes fra skoledomænet.

Om iscenesættelsen giver flere af informanterne udtryk for, at den ikke behøver at tage lang tid. K beskriver, hvordan en af hans elever var hurtig til at forstå og anvende Drama Studio; *"So I noticed that he was kind of, after just one or two hours he adapted the possibilities and designed the scenes much faster than I did. So for him it was perfect I think."* (Bilag K, s. 5). Citat beskriver at K's elev var hurtig til at afkode Drama Studio og bruge det.

På grund af Drama Studios visuelle udtryk og at det har en orden (Kress, 2005) der gør at brugeren selv vælger, hvilken rækkefølge de vil optage informationen, gør det at Drama Studio har den affordance at forløbet (Fought & Løvland, 2019) er kort nok til at lærerne oplever at eleverne hurtigt kan beherske DS og komme i gang med en opgave. En medvirkende faktor til dette, kan være Drama studios æstetik. I følgende forklarer T hvad begrundelsen for Drama Studios æstetik er;

"Så derfor gik vi med teatermetaforen for at gøre det nemmere og hurtigere at nå hen til et resultat som er eleverne og lærerne synes var færdigt (...) det er også den tanke der ligger bag ved den her low poly medium poly-æstetik vi har valgt. Hvor skuespillerne ikke har nogen mimik, hvor der er en øvre grænse for, hvor detaljeret ting kan blive, det lidt den samme tanke med jamen, hvis du leger med legoklodser eller bygger ting i Minecraft så er der også denne her øvre grænse for, hvor detaljeret og pænt det kan blive, hvilket gør at du hurtigt når frem til et slutprodukt og det her tidsperspektiv i undervisningen har været vigtig for os hele tiden" (Bilag T, s. 3).

Citatet opsummerer grundene til at Drama Studios er et teaterspil og hvorfor de har valgt en low poly-æstetik til spillet. Bevæggrunden for at Drama Studio er et teaterspil, er at brugeren nemmere og hurtigere, ifølge T, når hen til et færdigt resultat. T beskriver indledende til citatet, hvordan der i teatermediet skabes nogle andre forventninger hos

publikum, end f.eks. filmmediet gør. I teatret kan der f.eks. tages en pind og kalde det et sværd eller en dolk, og det godtager publikum så. Hvis man derimod tager filmmediet ville det være underligt, at bruge en pind, hvis det skulle forestille et sværd, mener T, da det ikke ville leve op til publikums forventning om realisme (Bilag T, s.3). Det betyder at, ifølge T, at i kraft af den teatermetafor som Drama Studio benytter kan der i teorien skabes hvilken som helst scenarie. Teatermetaforen kan dermed harmonere med den scenariedidaktiske tilgang da der både kan skabes forestillede scenarier, men der kan også tages udgangspunkt i en scenariebaseret praksis (Bundsgaard et al., 2021, jf. Scenariedidaktisk perspektiv), altså en teatertrup. Dermed kan der skabes forbindelse til omverdenen for eleverne og eleverne kan muligvis se relevansen uden for skolens domæne.

Et eksempel på de muligheder teatermetaforen skaber, kan ses i billedet nedenfor, som viser et middagsselskab, Som K's elever har lavet for at vise, hvordan man ikke skal opføre sig som middagsgæst. Der kan du se at gryden, nederst højre hjørne, ikke ligner en almindelig gryde som kendes fra hjemmet. Da giver det så mening, ifølge T, at Drama Studio er et teaterspil, da man i teatret godt kan forvente at publikum accepterer at det skal forestille en almindelig gryde.



(Billede: Middagsselskab, Bilag V)

T antager at brugerne af Drama Studio accepterer denne teatermetafor, som gør at eleverne kan skabe deres teaterstykker med begrænset udvalg af kulisser, rekvisitter og

skuespillere. Dog tyder noget på at lærerne gerne vil have flere ressourcer på trods af teatermetaforen;

“altså helt ærlig så skal der jo bare være flere ressourcer, altså der skal bare flere forskellige figurer, mere kostumer, flere props (...). Jo flere slags historier der kan fortælles, jo bedre bliver det jo. Og så alle eleverne de ville alle sammen sige; hvordan slår jeg ham der. (...) der er jo heller ikke nogen shakespeare stykker der ville virke, hvis der ikke var to der kunne stikke hinanden ned med et sværd vel så.”(Bilag AM, s. 14)

AM giver udtryk for, at der burde være flere muligheder for at vælge figurer, kostumer osv., det ville give et bedre resultatet. AM nævner også, at det er hans oplevelse at eleverne mangler muligheder for skuespillerne til at agere voldeligt overfor hinanden. Det kan argumenteres for at jo flere ressourcer DS har, jo flere forestillede scenarier kan de lave, hvor elever kan undersøge og handle ift. konkrete udfordringer som er simuleret i DS (Bundsgaard et al., 2021).



(Billeder: Eksempel på low poly æstetik i DS, (Spil.dramastudio.dk.)

Det som T beskriver, som low poly/medium poly æstetik (Bilag T, s. 3) er som du kan se på billederne ovenover, beskriver detaljegraden af det visuelle udtryk. Poly kommer fra polygon som er en todimensionel flade med få eller mange lige sider. Altså low poly betyder at der er et lavt antal polygoner i det visuelle udtryk i Drama Studio. T's argumentation for det udtryk er at eleverne skal føle at de leger. T nævner, legoklodser i forrige citat (Bilag T, s. 3) som eksempel på noget, der ligesom low poly udtrykket, skaber en øvre grænse for, hvor pænt noget kan blive, hvor brugeren hurtigere når til slutproduktet. Scenariebaseret undervisning bør være karakteriseret ved leg og brug af

forestillingsevne (Bundsgaard et al., 2021), dermed bliver low poly æstetikken betydningsfuld for elevernes deltagelse gennem leg, hvilket er engagerende for eleven. Når eleven leger, må læreren acceptere at det er elevens forestillingsevne der er i centrum. Derfor må lærer og elev være enige om at scenariets udfoldelse i nogen grad vil være uforudsigelig (Bundsgaard et al., 2021).

L har i sammenhæng med low poly æstetikken, berettet om feedback fra hendes elever;

“Altså der var nogle af børnene der nævnte det der med, at svagheden det var at deres ansigtsudtryk på figurerne, det var de ikke tilfreds med, der krævede de noget mere men, det var fordi det så skulle gå lidt hurtigt”(Bilag L, s.6)

L beskriver at hendes elever oplever at de mangler muligheden for at ændre skuespillernes mimik, men det interessante er at L tilføjer, *“det var fordi det skulle gå lidt hurtigt”* (Bilag L, s.6). L har forståelse for ‘den øvre grænse’ er grunden til at der ikke kan laves om på skuespillernes mimik, da det hjælper eleverne til at komme hurtigere i mål med deres produkt. Hvis scenariebaseret undervisning bør være kendetegnet ved leg, så kan det argumenteres for at tilføje mimik til skuespillerne i DS da det kunne hjælpe med at forblive i legen, eller med andre ord i det meningsfulde læringsfællesskab hvor eleverne bliver på scenarieniveauet(legen) og bruger deres forestillingsevne (Bundsgaard et al., 2021).

AM gør opmærksom på en mulighed i DS, som et virkeligt teaterstykke ikke kan;

“hvad er det teater kan som de andre medier ikke kan. Og det er ligesom også det der er pointen ik. Det skal de jo på et tidspunkt have lært og der synes jeg egentlig DD er helt utroligt god til, og så har det den kæmpe store fordel at næsten alt andet dramaundervisning jeg har været med til at lave, der er der nogen der skal stille sig op og sige noget på en scene og det er sgu ikke altid det lige fedt. Det har en kæmpe fordel at det er egentlig mit kreative output, men det er ikke mig der er i centrum på den måde, og det er 50 procent af befolkningen der synes det er træls at stå på en scene så” (Bilag AM, s. 13).

AM påpeger at man i DS ikke har den samme opmærksomhed på sin person når man viser sit teaterstykke, som hvis man skulle vise et rigtigt teaterstykke foran et publikum,

hvor man stod på en scene. AM fortæller at i hans erfaring har halvdelen af befolkningen ikke lyst til at stå på en scene. Ved at fjerne behovet for at stå på en scene, skaber DS tryggere rammer for nogle elever og forblive i legen, eller scenarioniveau (Bundsgaard et al., 2021)). Eleven kan fokusere på opgaven i stedet for være nervøs for at skulle stå foran et publikum.

Et intuitivt værktøj.

I dette undertema belyses, om informanterne oplever at Drama Studio er intuitivt at bruge. Dertil vil der fremhæves to citater fra AC, som er den eneste lærer der har brugt DS under corona-epidemien, hvor hun argumenterer for at DS har den affordance at det kan bruges online.

Med intuitivt at bruge menes om eleverne kan finde ud af at navigere i Drama Studio, om de kan forstå de forskellige værktøjer i DS f.eks. manuskript, instruktion etc. Det bliver beskrevet af AM, at han oplever at DS er intuitivt for eleverne;

“På det tidspunkt vidste jeg jo godt det er sådan set intuitivt nok til at, hvad skal man sige det kan. At det kan godt, de kan godt finde ud af det fordi det er opdelt på den måde det er” (Bilag AM, s. 4).

Det antages at AM mener at Drama Studios brugerflades opbygning af de forskellige funktioner/værktøjer i teaterproduktionen i DS er intuitivt, altså funktionernes position relateret til hinanden udgør en komposition (Fought & Løvland, 2019) som gør DS intuitivt at anvende. Citatet er taget ud af en del af interviewet, hvor der snakkes om, hvordan læreren skal introducere til Drama Studio, hvor AM så forklarer at det er intuitivt at bruge, og dermed introduktionen er knapt så vigtig (Bilag AM, s. 9). Hvorfor AM oplever, at eleverne godt kan navigere i DS kan være fordi eleverne kender det fra hverdagsdomænet, hvor eleverne bruger sin fritid på at spille lignende spil. Det forklarer L er hendes oplevelse;

“det ligner noget som de ellers også har siddet med. Hvis du tager hjem og besøger alle i sjette klasse, så vil du for eksempel ikke se særlig mange bogreoler. Du vil se computere ipads og telefoner, men du ville jo ikke se bogreoler, kladdehæfter og blyanter” (Bilag L, s. 2).

Relevansen fra deres fritidsdomæne er med til at kan DS bruges til at lave en meningsfuld kontekst, hvor eleven kan lære (Bundsgaard et al., 2021).

I interviewet med T spørges han, hvad de har gjort ved designet af Drama Studio for at øge engagement hos eleverne, han svarer blandt andet;

“Vi har lavet en brugergrænseflade stort set uden ord og tekst. Den er meget grafisk. Jeg tror på, hvis du lavede det samme værktøj med et mere sådan voksent værktøj agtigt design, selv med det samme workflow så ville du, så ville eleverne tilgå det på en anden måde” (Bilag T, s.7).

T forklarer, at han mener af det grafiske udtryk i Drama Studio hjælper eleverne til at tilgå det, fordi brugerfladen har meget lidt tekst. T mener, at hvis du lavede Drama Studios brugerflade om til at have et mere ‘voksent’ udtryk, som formodes at måtte betyde at det havde mere tekst i stedet for symboler, og uden dets low-poly æstetik, ville eleverne ikke have det samme engagement i at bruge Drama studio.

Hvis man skal se det med designteoretisk perspektiv, kan det siges at i iscenesættelsen, er der noget ved DS der fanger opmærksomheden hos eleverne, p.g.a. det udtryk som DS har, ifølge T. Dermed når ressourcerne(funktionerne) er intuitive for eleverne at benytte, så bliver det muligt for eleverne at transformere deres opmærksomhed/interesse til en repræsentation (Selander & Kress, 2014, jf. En kommunikativ og tegnskabende læring).

AM forklarer at indføring af replikkerne i DS er noget som eleverne intuitivt forstår, og det giver mening for dem at fortælle gennem replikker;

“Altså det er intuitivt på den måde at det er teater så det vil sige, jeg siger noget du siger noget, jeg siger noget du siger noget. Altså det er replikbaseret, på den måde (...) er det meget intuitivt, hvis man ved det, forstår det og det var der mange af dem der forstod. Altså historien bliver egentlig fortalt gennem replikker, så kan de egentlig skrive nogle ret fede ting eller lave nogle ret fede ting ik. Ja. Og dem der så kommer til at lave lys og sådan nogle ting bagefter for at understøtte noget af det, bliver faktisk ret godt. Det kan potentielt blive ret godt” (Bilag AM, s. 5).

AM Forklarer at fortælle historie gennem indførelse af replikker er intuitivt og nemt at forstå for eleverne. AM afslutter citatet, med at beskrive at de elever der understøtter deres gestaltning med lys og 'andre ting' kan få et godt resultat, altså en god repræsentation (jf. Design af en læringssekvens).

Et online værktøj

I dette undertema beskrives det, hvilke muligheder Drama Studio skaber fordi det er et online spil.

AC er den eneste af informanterne med hjemsendte elever, grundet corona-epidemien. AC har fundet det positivt at bruge Drama Studio som et middel for at undervise online under nedlukningen; *"Simpelthen altså corona kræver bare, synes jeg, at man bruger computer. Det giver mest mening. Så er det en måde at lave lidt sjov computer-ting, hvor det også er nemt for mig at se hvad de laver"* (Bilag AC, s. 2). AC beskriver hvordan hun ser brugen af Drama Studio som noget sjovt for eleverne. Det tolkes også at AC, ved at tilføje sætningen *"En måde at lave lidt sjov computerting"* (Bilag AC, s. 2) mener, at DS er et oplagt værktøj til at undervise med online for hjemsendte elever, og dermed i scenarie didaktisk tænkning bliver undervisningen kendetegnet ved leg, som engagere eleverne i scenariet (Bundsgaard et al., 2021).

Hun tilføjer også at det er nemt for hende at se hvad hendes elever laver, som mest sandsynligt referere til gruppe funktionen i DS, hvor man som lærer kan være en del af gruppen og se hvad eleverne laver inde i Drama Studio.

AC forklarer også hvordan hun under nedlukningen er blevet mere kompetent med at bruge Teams (videokonferenceprogram). Det betyder at eleverne kan dele sin skærm med deres lærer, så hun kan hjælpe dem;

"det fungerer rigtigt godt, når der er nogen af dem har brug for hjælp og så få dem til at dele skærmen (...) så kan jeg guide, mens jeg kan se på deres skærm, hvor de egentlig er og så er det faktisk rigtigt fint" (Bilag AC, s. 3).

AC oplever at DS skaber muligheden, at hjælpe hendes elever online i Drama Studio, som fungerer godt for hende. L deler den samme erfaring;

"Så synes jeg jo det er ret fedt det der med at man kan dele og så kan jeg jo se deres produktioner og følge med i dem. Jeg så også at de kan arbejde videre med dem selvom de har delt dem med mig. Ja og det tænker jeg jo er enormt fint" (Bilag L, s. 7-8).

L ser også at der er god mulighed for at følge med i og dermed have et overblik over elevernes produktioner, dét er en af DS funktionelle specialiseringer (Fought & Løvland, 2019). Altså, muligheden for at støtte elever i deres proces hen over den fysiske distance, hvor læreren faktisk kan se hvad eleverne laver i DS, er en vigtig funktionel specialisering i DS.



(Billede: Gruppefunktion, *Spil.dramastudio.dk.*)

Kritik af Drama Studio som multimodalt værktøj

I dette undertema forklarer informanterne, hvilke ressourcer de kunne tilføjes i Drama studio. Samt hvad der potentielt kunne forbedre samarbejdet mellem elever ved at evt at ændre i den måde eleverne bl.a. skriver manuskript sammen i DS.

L beskriver, at hun oplever at DS kunne forbedres med flere ressourcer, som kostumer, kulisser, baggrunde osv. så eleverne kan skabe flere scenarier.

“Men altså jeg forestiller mig at DS, på sigt altså, så kunne det være fint at der kom nogle dyr ind (...) og noget hav og. Altså nogle nye scenarier som man kunne arbejde med ik. Så lige nu så er det der er, men på sigt så skal der jo nye scenarier ind ik. Der skal måske det gamle Grækenland ind og så kan man snakke om Pythagoras og historien og alt muligt. Jeg ser ikke nogle begrænsninger i forhold til at man ikke skulle

kunne lave nye scenarier som vil fite ind mange steder for mange børn og unge. Det ser jeg ikke nogle begrænsninger for, det jo bare om at få det lavet. Det koster vel bare nogle penge” (Bilag L, s. 6-7).

Dvs at L mener, der et behov for flere ressourcer. Det kan forestilles at en elev evt. ikke kunne 'leve sig ind i' et scenarie grundet en manglende ressource f.eks. en bestemt kulisse. Hvilket kunne have den effekt, at et ophold scenarineniveauet kunne opstå (Bundsgaard et al., 2021, jf. Scenariedidaktisk perspektiv).

I følgende citat beretter AC, at hun oplever at nogle af hendes elever, når de arbejder i grupper i manuskript-siden i DS, formår de ikke at få DS til at 'låse op' for at få lov til at skrive en replik, efter en anden elev i gruppen skrevet i manuskript-siden;

“nej det har de ikke. Det er de egentlig, hvad skal man sige, selve funktionerne i programmet har de egentlig ret godt styr på, det der nogle gange trigger lidt, det er hvis de er i gruppearbejde (...), hvis elev A arbejder på replikkerne, så bliver det låst, sådan så elev B ikke kan gå ind og arbejde på replikkerne og så nogle gange, det tror jeg er sådan noget systemfejl eller et eller andet, men så kan vi ligesom ikke få det låst op igen, men det er ikke altid noget eleverne kan gøre for” (Bilag AC, s. 5).

Hvis det antages at situationen AC beskriver ikke blot er en “bug”¹, så er det muligvis fordi at den låsefunktion på manuskriptsiden i DS er et problem for nogle elever fordi de ikke forstår funktionen. Helt kort, betyder låsefunktionen at når en elev redigere noget, kan de andre ikke også redigere i det. Det kan potentielt betyde at eleverne ikke kan komme videre med deres gruppearbejde, og at der kommer et uønsket ophold i scenariet.



(Billede: Screenshot af låsefunktion, Bilag P1, s.2)

Billedet ovenfor viser ikonet for omtale låsefunktion. Ifølge T er det en funktion der sikrer dialog og samarbejde mellem gruppemedlemmer;

¹ In IT, a bug refers to an error, fault or flaw in any computer program or a hardware system. A bug produces unexpected results or causes a system to behave unexpectedly. In short it is any behavior or result that a program or system gets but it was not designed to do (*Bug*. Retrieved 13-12-, 2021, from <https://www.techopedia.com/definition/3758/bug>)

“Hvis jeg nu begynder at redigere i instruktionen her (...), Så får jeg en lille hængelås heroppe med mit uni login på som siger, nu er det låst til mig. Så, så længe indtil jeg er har trykket på hængelåsen og låst det op, så er det mig der sidder på instruktionen. (...).

Men udgangspunktet er at man ligesom har nogle ansvarsområder, nogle som man automatisk hele tiden bliver låst ned i, det er meget nemt at komme ud af dem, men man bliver hele tiden låst ned i dem. (...) Så er du faktisk tvunget til at snakke med dem du arbejder sammen med, og det er et fuldstændigt bevidst valg. (...) Vi tror på at gevinsten ved det her asymmetriske samarbejde ved denne her gensidige afhængighed (...). Hvis vi skal have et færdigt produkt vi begge to skal være tilfredse med, så bliver vi nødt til begge to at involvere os” (Bilag T, s. 5).

Det er T's intention at eleven bliver låst ned i et ansvarsområde for at en anden elev ikke bare kan gå ind og lave det om, uden først at have kommunikeret med den anden elev om at få låst op først. T mener at samarbejde skal være kendetegnet ved dialog og gensidig afhængighed mellem elever, det er en typisk specialiseret praksis som kendes fra fagfomænet og det pædagogiske domæne (Bundsgaard et al., 2021, jf. Relevans uden for skolen) i folkeskolen, men måske er det et misforstået hensyn. Måske er det et eksempel på en voksen der har en holdning til, hvordan unge bedst samarbejder i et spil/ redskab som DS.

Det er nemlig AC's oplevelse at manuskriptsiden ville være et bedre værktøj uden låsefunktionen.

“Jeg kunne rigtigt godt tænke mig at (...) når man skriver replikker at det blev sådan lidt chatforum agtigt hvis man kan sige det sådan at, hvis vi nu tager det her fra historie igen med columbus og den spanske konge. Så er du den spanske konge og så er jeg columbus og så kunne man ligesom have samtalen, hvor jeg skriver columbus's replikker og du skriver den spanske konges replikker, men det ikke sådan programmet lige fungerer” (Bilag AC, s. 8)

AC har den oplevelse at elevernes gruppearbejde ville fungere bedre hvis eleverne kunne skrive replikker som var det et chatforum. Ift. elevernes hverdags domæne (jf. Kobling fra undervisningen til elevernes omverden) må det antages at mange elever bruger forskellige chat-programmer f.eks. Messenger², dermed ville de kunne trække på

² Applikation til at sende og modtage beskeder lavet af Facebook.

deres erfaring uden for skolen, hvilket igen kan skabe koblingen fra undervisningen til omverdenen (Bundsgaard et al., 2021).

Delkonklusion ét

Drama studios Komposition (Fought & Løvland, 2019) er kendetegnet ved multimodale samspil af de forskellige modaliteter, billede og tekst osv, hvor modaliteternes position relateret til hinanden udgør helheder der er intuitive at forstå f.eks. en replik på manuskriptsiden.

i forhold til tidsforbruget har DS den affordance, at det i sit udtryk lavet så det både ligner værktøj og et spil. Det at DS ligner et værktøj, betyder at de funktioner de udfordringer som læreren er interesseret i at sætte i spil i undervisningen, er til rådighed fra det sekund du starter spillet eller værktøjet i den sammenhæng oplever lærerne også at eleverne er hurtigt i gang med at bruge DS i undervisningen. Dette giver DS en generel anvendelighed så DS kan bruges både i korte og længere forløb i undervisningen.

Teatermetaforen og low poly-æstetikken skaber lavere forventninger til et færdigt resultat altså teaterstykke, dvs i teatret kan genstande accepteres for at være noget andet end det de er; f.eks. en pind kan være et sværd. Udtrykket i DS er kendetegnet ved leg og forestillingsevne, og der kan potentielt skabes, hvilket som helst scenarie. det er muligt også at tage udgangspunkt i et praksisfællesskab som en teatertrup.

Lærerne kan se flere muligheder i DS hvis der tilføjes flere ressourcer f.eks. kulisser kostumer, ansigtsudtryk osv.

Opdelingen af funktioner i DS gør at DS opleves af lærerne som værende intuitivt for eleverne. Dette kan være fordi eleverne genkender DS som noget "*de ellers også har siddet med*" (Bilag L, s. 2) fra deres fritid(hverdagsdomænet)(Bundsgaard et al., 2021). Det grafiske udtryk i Drama Studio hjælper navigere i brugerfladen, her menes Drama Studios low-poly spil udseende med minimal tekst er medvirkende til at eleverne har succes med at bruge Drama studio.

Den måde brugeren indfører replikker på i DS oplever AM en intuitiv måde for eleverne at fortælle en historie på.

AC oplever DS som et underholdende indslag til online undervisning, hvilket skaber muligheder i undervisning under f.eks. en nedlukning forårsaget af en corona-epidemi, hvor Drama studios gruppefunktion giver læreren mulighed for at se elevernes teaterstykker og dermed og støtte elevens proces online.

Siderne til de forskellige funktioner i ds har en låsefunktion der kan skabe uønskede ophold i gruppearbejde og AC forudser at det potentielt kunne give DS nogle andre muligheder for samarbejde at fjerne låsefunktionen.

Tema to: Drama Studio skaber muligheder for elevernes deltagelse i undervisningen

I dette tema vil jeg undersøge, lærernes oplevelse af hvilke muligheder og udfordringer eleverne møder i anvendelsen af DS. Med deltagelse, menes der kun muligheder og udfordringer for skriftligt udfordrede elever, elevernes tekstforståelse, og mulighed for mindre grupper.

Drama Studio skaber muligheder for skriftligt udfordrede elever.

I dette undertema belyses lærerens oplevelse af Drama Studios multimodale udtryksmuligheder for skriftligt udfordrede elever, dvs. nogle af redskabets funktionelle specialiseringer (Fought & Løvland, 2019, jf. Et multimodalt tekstbegreb). Med skriftligt udfordrede elever menes der ordblinde og alle andre elever som af den ene eller den anden grund har svært ved at stave og/eller producere tekst. Dernæst belyses, hvornår DS ikke nødvendigvis er et hensigtsmæssigt værktøj til at fortælle historier for alle elever, ifølge AM.



(Billede : instruktionsiden i DS, (*Spil.dramastudio.dk.*))

For det første består Drama Studios' udtryk mest af billeder og animationer og dermed har de størst funktionel tyngde dvs. det er der informationsbyrden primært ligger (Fought & Løvland, 2019, jf. Et multimodalt Tekstbegreb), dvs at elever der har besvær ved at læse, kun skal læse minimalt tekst. At udtrykket primært er i billeder og animationer har den affordance at alt informationen er tilgængelig på en gang og det er op til brugeren af DS at bestemme rækkefølgen af information, som indtages (Kress, 2005, jf. En modalitets logik og affordances).

I de teaterstykker eleverne laver i Drama Studio, vil der højst sandsynligt være en scene, en skuespiller og en kulisse med rekvisitter, der på samme tid definerer scenen; hvem er der og hvor er vi? hvis den skriftligt udfordrede elev skulle skrive det ned i stedet som fortælling på papir, ville det tage længere tid at skrive ned og længere tid for læseren at indtage alt det information på skrift, fordi læseren jo er nødsaget til at læse det fremfor bare at se det. Dertil ville eleven aldrig kunne beskrive scenen lige så præcist som han/hun kan vise den i billeder i Drama Studio. Det kan dermed ses som en øvelse der kan være med til at udvikle elevens tekstkompetence (Maagerø & Tønnesen, 2017) fordi, eleven opnår en forståelse af at denne form for multimodal tekst giver et mere præcist billede af repræsentationen (Selander & Kress, 2014), og eleven kan opnå forståelse af at han bedre kan udtrykke sig visuelt end skriftligt.

I analysen af lærerinterviewene, er det især AM der har fokus på skriftligt udfordrede elever. Sandsynligvis fordi hans elevgruppe har, som han selv forklarer, flere ordblinde elever. AM har argumenter for at benytte Drama Studio som et værktøj til at fortælle historier og for hvornår det ikke giver mening at benytte Drama Studio.

I følgende citat forklarer AM, at hvis der bare skal fortælles en historie, så får eleven (som ikke er skriftligt udfordret) nødvendigvis ikke det bedste resultat med DS;

“Hvis det bare handler om at du skal prøve at lave en historie og lad os nu sige du skal følge berettermodellen, lad os sige det er det der er det danskfaglige fokus i den her ting. Så ville otte ud af ti mennesker få, et bedre resultat ud af at skrive noget og det er fordi at den. Der er en cost of entry med at bruge sådan et program, (...) det tager tid at lære det og det tager tid. Altså du lærer egentlig noget andet end det der er meningen du skal lære først, for at du kan komme i gang med at lærer det. (Bilag AM, s. 6)

AM beskriver her, at hvis målet er at følge berettermodellen, så er det hans oplevelse at nogle vil få et bedre resultat af bare at skrive en fortælling ned. Fordi eleven først skal lære, hvordan anvendes DS, inden eleven skal lære om at følge berettermodellen, dvs. at det ville tage længere tid for eleven, i DS, at forstå hvad berettermodellen er og hvad den betyder for en fortælling. Dvs at DS i eksemplet om berettermodellen faktisk er redundant (Fought & Løvland, 2019), det kan godt fortælle en historie, men det ville være nemmere for nogle elever bare at skrive det ned. En af udfordringer ved at arbejde med scenarier i undervisningen er at sikre at potentielle fagbegreber bliver lært (Bundsgaard et al., 2021) når eleven benytter DS til f.eks. at lærer berettermodellen at kende, når eleven oveni skal lære hvordan DS fungerer.

Dog forklarer AM, i følgende citat, at skriftligt udfordrede elever ville have gavn af Drama Studio i denne sammenhæng; *“Det værende sagt, så er der nogle elevgrupper som ville have (...) lettere ved at lave en berettermodelsopgave i Dramadronning end de ville have på skrift, fordi de har nogle vanskeligheder ik”* (Bilag AM, s. 6). AM forklarer, at det er hans opfattelse at elever med skriftlige udfordringer ville have nemmere ved at arbejde med berettermodellen i Drama Studio. AM mener altså ikke at Drama Studio altid er et hensigtsmæssigt værktøj til at fortælle;

“så er vi tilbage med hvad det er opgaven er, for hvis opgaven er bare at fortælle en historie, det er jo det jeg snakkede om det er ikke sikkert det er så hensigtsmæssigt et værktøj til (...) fordi det simpelthen har den opbygning og den struktur det har” (Bilag AM, s. 12).

Han pointerer at et teaterstykke i DS er opbygget med en teater-struktur, derfor vil eleven i nogle tilfælde, have nemmere ved at fortælle, hvis eleven ikke var bundet op på den struktur. Det kan opfattes at AM, modsiger sig selv, da han tidligere i analysen nævner at eleverne synes det er intuitivt at fortælle historier ved replikindførelse (s. 44), men han påpeger blot, at elever er forskellige og at de vil tilgå opgaver forskelligt. AM forklarer, at nogle elever hellere vil skrive et teaterstykke, fordi det går hurtigere for dem;

“Og der er flere af dem de vil hellere bare skrive et teaterstykke som på skrift, (...) fordi at det går meget hurtigere altså det gør det jo, det går virkelig stærkt, hvis du er god til at skrive hold kæft så går det stærkt” (Bilag AM, s. 7).

Hvis eleven bare gerne vil være hurtigt færdig, er det ikke sikkert eleven vil vælge at bruge DS til at fortælle et teaterstykke. Det kan faktisk argumenteres for at, ved at en elev fravælger DS og skriver et teaterstykke i stedet, udviser eleven også tekstkompetence, fordi eleven har foretaget et valg mellem modaliteter for at opnå egne mål (Maagerø & Tønnesen, 2017).

AM oplever at DS har den mulighed at ligestille elevgruppen;

“når man introducerer noget som Dramadronning, den der cost of entry det er den samme for alle. Så det vil sige dem der normalt klarer sig dårligere, fordi de har problemer med at betale den cost det kræver at skrive et eller andet (...) de klarer sig synes jeg, bedre end de plejer. Altså det jo ikke en sammenligning med de andre elever, det er en sammenligning med deres egen normale læringsudbytte ik. Ja dem der er rigtigt dygtige de vil altid være de dygtigste, de er mindre mere dygtige end de plejer at være” (Bilag AM, s. 11)

AM beskriver at han oplever at hans elevgruppe bliver mere ligestillet, fordi alle eleverne skal på lige fod lære, hvordan de anvender og fortæller i DS. Dvs. at de elever som sædvanligt er fagligt dygtigere til at skrive, bliver ligestillet med de elever som ikke er.

Det vil naturligvis have en effekt på den sociale kontekst og kan være med til at fjerne en social udfordring for at skabe et meningsfuldt læringsfællesskab i klasserummet (Bundsgaard et al., 2021, jf. Udfordringer i scenariedidaktikken).

AM ser også muligheder ift. håndtering af dramaundervisning i DS;

Men til sådan noget med at snakke om dramaturgiske virkemidler og snakke om, hvad kan teater, der er det jo virkeligt godt. Og man kan sige (...) hvis nu man arbejdede i folkeskolen og så havde et længere forløb omkring teater, så er det jo synes jeg, det er et helt åbenlys ide og have det her med, lidt afhængig af (...) hvor meget af det der skal være elev-produceret skråstreg styret (...) der synes jeg helt sikkert det kan både være sådan et break der er sjovt og kreativt.” (Bilag AM, s. 6)

AM mener at Drama Studio er oplagt valg til at undervise i dramaturgi og ville passe godt ind i et længere forløb med teater. Hvilket harmonere godt at en af grundene til Drama Studios eksistens er at T mener, at mange lærere ikke ved hvad de skal stille op med dramaundervisningen i folkeskolen (Bilag T, s. 3). AM slutter citatet af med at sige i inddragelsen af Drama Studio skal det overvejes, hvor stor en grad af undervisningen skal være elevstyret. Det antages at AM mener at DS passer godt ind i en elevstyret proces, siden han nævner det, hvilket harmonerer godt i en scenariedidaktisk tilgang, hvor det er eleven der er i centrum (jf. Scenariedidaktisk perspektiv). DS giver mulighed for at elever kan agere, undersøge og reflektere over et scenarie og handle ift undervisningens konkrete udfordringer (Bundsgaard et al., 2021).

AM oplever flere muligheder for elever med skriftlige udfordringer i DS, han forklarer inden kommende citatet, at skulle eleverne lave et teaterstykke uden Drama Studio, ville han bruge lidt tid på at sætte dem ind i relevante teaterbegreber, derefter siger han;

“der er alle de her forskellige ting der er med i et teatermanuskript som de skal sidde og holde styr på. Det skal de jo ikke når de bruger Dramadronning, der kan de bare koncentrere sig om at fortælle det der skal fortælles og så holder Dramadronning ligesom styr på at der er en replik der skal komme og der er en ny replik og så kommer der en ind fra højre og så nu har jeg lige gjort et eller andet med ham og sådan noget ik. Så de skal ikke skriftliggøre hele deres kreative proces når de bruger Dramadronning, så på den måde er det jo meget lettere, altså fordi normalt der ville de skulle skrive, hvilket

humør folk siger replikkerne i og hvor det står henne på scenen og alt muligt pis, det skal de ikke længere. (Bilag AM, s. 12)

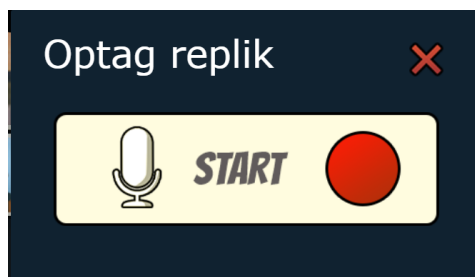
AM beskriver, hvordan Drama Studio fjerner behovet for at skrive handlingen ned i teaterstykket, det som i teateret kaldes regibemærkninger, fordi det bare vises i DS med kulisser og skuespillernes bevægelser. Det er lettere for elever med skriftlige vanskeligheder, fordi de kan koncentrere sig mere om bare at fortælle det skal fortælles gennem billeder og animationer, og så skrive replikker, hvis eleven ønsker det. Det formodes at det er mere overskueligt for den elev som er skriftligt udfordret. Når f.eks. en ordblind elev skal lave en transformation eller en transduktion, altså gå fra en modalitet til en anden (Fought & Løvland, 2019) så er eleven bedre stillet, fordi han endelig kan deltage på lige fod i læringsfællesskabet, da han er frigjort for at skrive regibemærkninger så. Eleven kan så styrke sin tekstkompetence, fordi han tager valg mellem modaliteter, og dermed træner han sin tekstkompetence (Maagerø & Tønnesen, 2017).

Eleverne behøver heller ikke at skrive replikker, hvis de ikke ønsker det. De kan nemlig indtale replikkerne, i stedet for at skrive dem. AM giver oplevelse at det ville være positivt for hans ordblinde elever at indtale replikker og han kommer også med et ønske til DS som han mener det mangler;

“jeg synes de skal have noget lyd, sådan noget voice over ting, når man kører over de forskellige ting og sager, for jeg tror egentlig til det segment af folk som er ordblinde og har svært ved at skrive ting skriftligt, så kunne det være rigtig godt især hvis de kan få lov at tale deres replikker i stedet for at skrive. (Bilag AM, s. 4)

Det skal nævnes at på det tidspunkt AM interviewes, der havde Ugly Duckling Games ikke fået implementeret indtaling af replikker endnu, men det er implementeret i skrivende stund. Det er AM's opfattelse, at ordblinde elever gerne vil optage deres replikker, i stedet for at skrive dem. Igen har den f.eks. ordblind elev større mulighed for at deltage i undervisningen og træne sin tekstkompetence og dermed bliver undervisningen noget der kan direkte kobles til verden uden for, netop at eleven træner en kompetence til at vælge de modaliteter der giver mening for ham at anvende (Maagerø & Tønnesen, 2017) og dermed bliver scenariet meningsfuldt, fordi eleven kan bruge den tekstkompetence uden for skolen. AM udtaler en kritik i form af at han mener, at DS burde have en funktion, hvor de forskellige værktøjers navne e.g. manuskript blev læst op af DS, når brugeren holder musepilen hen over, for at hjælpe ordblind elever til at forstå hvad det er for et værktøj. Det er en et lidt

forvirrende udtalelse, da det er symboler og ikke tekst der viser hvilket værktøj det er, men det antages at han f.eks mener at den smule tekst der er, kan blive læst op når musepilen er hen over, som f.eks. "Optag replik" på billedet nedenunder.



(Billede 8: Optageknap, (*Spil.dramastudio.dk*.)

AC fremlagde en pointe, som er relevant for netop indtaling af replikker. Inden følgende citat, har AC forklaret, hvordan hun opstiller forskellige niveauer af hvordan en elev kan fuldføre en opgave, delt op i procenter;

"Så har jeg jo så igen nu hende her fra femte klasse, som er den eneste jeg lige har set det det færdige resultat fra, ved 100 der ligger den også den her med at man skal indtale replikkerne og hun havde så svært ved at høre sig selv, sin egen stemme optaget, at det har hun simpelthen sagt det ville hun ikke. Og så har jeg jo så sagt til hende, jamen så skal du bare vide, så har du ikke 100 procent fuldført, fordi det var en del af opgaven. Og så er hun sådan lidt, men det vil jeg ikke. Så må det jo så være der vi lander lige den her" (Bilag AC, s. 12).

AC fortæller at hendes elev i femte klasse ikke vil indtale replikker. Det er muligvis fordi eleven vil føle sig udstillet, hvis eleven skulle sidde og sige replikkerne højt i et fyldt klasseværelse med elever. Det kan forestilles at en elev synes det er pinligt at indtale replikker, fordi eleven "optræder" på en måde og er derfor mere udstillet. Den udfordring kunne muligvis afhjælpes ved eleven sad i et rum for sig, angiveligt fordi det ville føles mere trygt for eleven.

AC beskriver, om indtaling af replikker; *"Ja og så synes jeg. jeg er desværre ikke lige oplevet det endnu, men det med at man så også kan indtale replikkerne synes jeg er mega cool"* (Bilag AC, s. 10). Udtalelsen er tankevækkende, fordi den stiller spørgsmålstejn ved, om indtalingsfunktionen overhovedet bliver brugt. Hvis ikke den gør, er den ikke til gavn for nogle elever.

DS har den funktionelle specialisering (Fought & Løvland, 2019) at kunne indtale replikker og dermed mindske skrive byrden for eleven. Læreren kan overveje, om det er et nødvendigt onde at eleven synes det er en pinlig proces at læse at det er okay at indtale replikker i stedet for at skrive dem, netop fordi det træner elevens tekstkompetence, som eleven kan bruge i sit videre liv efter i skolen (Maagerø & Tønnesen, 2017).

Drama Studio skaber muligheder for tekstforståelse

i dette afsnit vil det beskrives, hvordan informanterne ser muligheder i Drama Studio for at hjælpe eleverne til fordybelse i tekster i undervisningen og dermed potentielt styrke tekstforståelsen.

Informanterne har i interviewene beskrevet, flere muligheder ved at inddrage Drama Studio ift. at arbejde med tekster i dansk primært. I følgende citat forklarer AM en situation, hvor DS kan anvendes til tekstforståelse;

“Og problemet med Holberg det er, du forstår ikke hvorfor holberg det er sjovt, ved mindre du rent faktisk spiller det. Altså du skal stå der og du skal sige det og finde ud af, hvor absurd det er altså, hvis du bare læser replikker så virker det ikke særligt absurd, men det er mega absurd når du står der. Og på den måde der kan man sige at det kan jo være indgangsvinklen til nogle af de der ting.” (Bilag AM, s. 5)

Drama studio kan give eleverne muligheden for, at forstå replikker eller en situation fra en tekst, på en anden måde end bare at læse det. Når eleven laver en transduktion (Fought & Løvland, 2019), af en tekst fra Holberg som bliver lavet om til et teaterstykke i DS med indtalte replikker, giver det anledning til at eleven kan gøre sig overvejelser om den kontekst replikkerne er sagt i, eller hvilken kontekst et handlingsforløb er sket i. I eksemplet fortæller AM at han mener, at Drama Studio kan være indgangsvinklen til at forstå hvor absurd replikkerne fra Holbergs stykke er, hvilket AM erfarer at eleverne ikke gør hvis de bare læser det.

AC ser også muligheder for at formidle tekster og beskriver, at hun får eleverne til at billedliggøre et eventyr og ‘dykke ned’ i teksten med DS;

“Jeg synes en af styrkerne det er, at man kan formidle tekster i det. Nu har min femte sjette klasse lige fået til opgave, den har vi lige startet her i går, at vi skal læse Mor

Hulda, som jo er et gammelt eventyr af brødrene Grim, (...) så er det meningen at de simpelthen skal vælge det sted i eventyret, der er det bedste sted og så skal de lave det som teaterstykke. Så de skal jo på en eller anden måde så billedliggøre det eventyret, at de er nødt til at finde ud af, hvordan er det egentlig, man er nødt til at dykke ned i teksten på en helt anden måde” (Bilag AC, s. 7).

AC forklarer at når eleverne skal lave en transduktion (Fought & Løvland, 2019), jf. et multimodalt tekstbegreb) af et uddrag af et eventyret, så bliver de nødt til at ‘dykke ned i teksten’. Eleverne er nødt til at nærlæse eventyret, for at kunne skabe det rigtige miljø. Eleverne er nødt til at overveje, hvordan skuespillerne skal se ud, tænke over, hvor de skal stå og gå og hvordan de opfører sig, samt i hvilken sidsstemning skuespillerne siger replikkerne i. AC giver et eksempel i følgende, hvor hun taler om et nedslag i eventyret Mor Hulda, hvor Hulda tager et brød ud af en ovn;

“Hvordan gør hun det har hun det okay med det. Er hun glad for det, er hun irriteret over det. Så mange ting, det er meningen, nu det jo en forholdsvis stadigvæk ny funktion i DD at de så kan indtale replikkerne, hvilket de så også skal gøre med den her opgave, simpelthen for også at putte noget følelse i, hvordan siger man egentlig replikkerne og sådan. For virkelig at få det ind under huden.” (Bilag AC, s. 7)

Hun beskriver, hvordan eleverne skal reflektere over karakteren i eventyret Hulda, hvad hun føler og hvordan hun reagerer, hvilket gør at eleverne fordyber sig i teksten. For at forstå den læring der potentielt kunne finde sted, anskues situationen i Selander og Kress (2014) model om læringssekvens. Scenesættelsen er at eleverne har som mål at genskabe et uddrag af eventyret Mor Hulda, hvilket bliver stillet for eleven af AC. De potentielle ressourcer er klasselokalet, læreren, de andre elever og gruppemedlemmer, DS, eventyret på skrift og hvad de ellers måtte have af hjælpemidler. Eleven vælger så et uddrag ud fra, eleverne opmærksomhedsfokus som fanger interessen. Hvordan eleven bidrager til gestaltningen af repræsentationen, er påvirket af elevens positionering i den sociale interaktion som er gruppearbejdet, samt lærerens intervensering (Selander & Kress, 2014). Den måde eleven realiserer sine interesser for eventyret, altså representation, er en tegnskabende proces på, hvordan eleven ser eventyret og inddeler hans forståelse af det (Selander & Kress, 2014). Derefter vil eleven typisk reflektere over sin repræsentation og diskutere, hvorfor teaterstykket ser ud som det gør, og alt efter hvad normen er, vil der evt. være en summarisk

bedømmelse eller form for feedback. Derefter kunne eleven lade repræsentation gennemgå endnu en transformationscyklus for at opdage nye muligheder for at udtrykke sig. Forskellen på disse repræsentationer ville være tegn på læring (Selander & Kress, 2014).

AC går i dybden med de muligheder hun ser i, at indtale replikker i DS for at indføre følelse i teaterstykket, og dermed også en dybere forståelse for teksten hos eleven;

“du er i hvert fald nødt til (...) når du skal sige det højt er du nødt til at reflektere over, hvad er det egentlig han siger, hvorfor er det han siger det og hvordan siger han det? I stedet for bare at skrive hurtigt, skrive der var et flot hus, men hvis man skal indtale det så kan man være DER VAR ET FLOT HUS, eller der var et flot HUS, eller der var et FLOT hus, så kan man lægge trykket forskelligt. Alt efter hvor man lægger trykket, så ændre man faktisk også lidt på betydningen.”(Bilag AC: s. 10)

AC forklarer at DS har den affordance at brugeren kan indtale replikker, og derved kan eleverne eksperimentere med trykket i udførelsen af replikken, og dermed, kan eleverne forstå vigtigheden af trykfordeling og indføling, og derigennem opnå bedre tekstforståelse, fordi de reflekterer over replikkerne.

T argumenterer for, at læringen finder sted i dialogen mellem elever, f.eks. som den refleksion AC beskriver ovenover, bare som dialog mellem elever;

“vi tror faktisk at den største læring er i den dialog der foregår mellem eleverne (...) eller der er selvfølgelig også en læring i elevernes interaktion med værktøjet, men vi tror på det mest værdifulde faktisk er den dialog, den interaktion der opstår mellem eleverne som afledt af værktøjet” (Bilag T, s. 6)

Så intentionen er netop at eleverne skal reflektere over interaktionen med DS i dialog med hinanden. Den refleksion der opstår i dialogen og diskussionen om elevernes repræsentationer er, det samme som Selander og Kress (2014) viser, i deres cirkulære model (jf. Billede: En formelt indrammet læringssekvens) at eleven/eleverne kan gå frem og tilbage mellem diskussion og refleksion og repræsentation.

Drama Studio skaber mulighed for mindre elevgrupper

I dette undertema undersøges, hvad det giver af muligheder at eleverne kan lave teaterstykker i DS i en mindre gruppe.

AC erkender at man kan skabe nogle af de samme muligheder som DS skaber, ved at lave det et virkeligt teaterstykke i klassen;

“Det kunne man også bare gøre med at lave et teaterstykke i klassen selvfølgelig. Altså dele dem op i nogle grupper og sige nu skal i lave et teaterstykke, men så kommer man ofte ind i der er nogle der er syge, eller nogle der har sceneskræk, eller nogle der ikke kan huske deres replikker (...) så bliver det for store grupper og så kan de ikke finde ud af hvem der skal bestemme. Så på en måde så giver det også noget, det giver lidt det samme som det gør, hvis man var i grupper og så lavede et teaterstykke i klassen, men det gør det på en måde, for det er nemmere, eller hvad man skal sige det er en kæmpe fordel “(Bilag AC, s. 7).

AC beskriver, at DS har nogle praktiske affordances. AC fortæller, at i hendes erfaring med at lave teaterstykker i klassen, besværliggøres processen af at nogle elever bliver syge og kommer dermed ikke i skole, eller at de ikke kan huske deres replikker. Eller at grupperne bliver så store at eleverne ikke kan blive enige.

Hvis Drama Studio benyttes til at lave et teaterstykke og en elev i en elevgruppe bliver syg, så kan de andre bare fortsætte gruppearbejdet, da skuespillerne er figurer i spillet. Et teaterstykke med mange karakterer ville kræve mange elever pr gruppe, hvis det var et virkeligt teaterstykke, som resultere i at flere elever skal blive enige. DS har den mulighed at eleverne behøver ikke at danne store elevgrupper, men de kan nøjes med at være en mindre gruppe eller at arbejde individuelt og have flere skuespillere i DS. På en måde forklarer AC, at DS er redundant (Fought & Løvland, 2019), fordi DS kan det samme som et virkeligt teaterstykke. Processen er bare praktisk meget nemmere med DS end et virkeligt teaterstykke.

AC forklarer, hvordan muligheden for små grupper har en positiv effekt på den enkelte elev;

“Dramadronning er det samme, igen der er flere muligheder fordi at man ligesom kan lave nogle skuespillere der har det rigtige tøj på til dels, (...) man kan lave nogle fine kulisser, (...) og så er der mere plads til den enkelte elev, i og med dengang jeg gik i

folkeskolen var man en gruppe på otte ni elever, der så skulle blev enige om, få skrevet det her, så det begrænset hvor meget den enkelte elev kan være med til det. Og så er der en eller anden social stærk elev, som er den der siger jeg vil gerne have det skal være sådan sådan og sådan og så de andre siger ja det gør vi. Her der er der kun to elever og derfor er der mere plads man skal udfylde, men resultatet bliver i princippet det samme. Så på den måde så synes jeg at det giver noget som man ikke kan få andre steder.” (Bilag AC, s. 9)

Citatet har flere pointer, dels har DS den affordance at der er nem adgang til kostumer og kulisser, hvilket vil være mere ressourcekrævende at skaffe, havde det været et virkeligt teaterstykke i et klasseværelse. AC mener at der er mere plads til den enkelte elev, altså den enkelte elev har mere indflydelse, fordi eleven ikke behøver at være en del af en gruppe på otte-ni mennesker der skal blive enige.

Hun beskriver, hvordan dynamikken i en stor gruppe nogle gange ender med at være den sociale stærke elev som tager beslutningerne og de andre elever, antagelsesvis, ikke får den samme læring ud af aktiviteten. Sociale udfordringer og magtrelationer vil påvirke udfaldet af et produkt, men læreren kunne i tilfælde af at en gruppe havde nogle sociale udfordringer understøtte deres samarbejde, ved f.eks. at hente inspiration i praksisfællesskaber f.eks. ved at tildele eleverne roller som på et teater; instruktør, manuskriptforfatter, skuespiller, scenograf osv. Hvilket i et scenariedidaktisk perspektiv også ville lave en kobling til verden udenfor skolen (Bundsgaard et al., 2021). AC mener at en gruppe på to elever kan producere det samme teaterstykke i DS, som en stor gruppe på ni elever. Som AC oplever det, kan man kun opnå disse muligheder hos DS.

Mulighed for at skabe engagement og samarbejde

I dette undertema vil det undersøges, hvordan lærerne oplever at Drama Studio skaber engagement. Dertil hvordan de oplever, eleverne samarbejde i anvendelsen af DS. Med engagement menes der, at lærerne oplever at DS fanger elevernes interesse og/eller lærerne oplever at eleverne fordyber sig i arbejdet med DS, bl.a. fordi eleverne føler sig underholdt.

L oplever at DS fanger elevernes interesse og at de synes det er sjovt at bruge DS i undervisningen;

“Først prøvede jeg det med sjette klasse, vi havde ikke så meget tid, men det prøvede de af. Og der var hurtigt nogle af dem der var fanget af det, så derfor tænkte jeg det fint. og så gik jeg ned og havde sådan en fagdag (...) sammen med en fjerde klasse og de. Det var fedt det der med at fordybe sig i det, og de hyggede sig og lavede nogle fine film (...) og jeg synes det er rigtigt sjovt at vi kan snakke humor, altså at de kan få humor ind i noget de laver i et program, det synes jeg er virkeligt sjovt. Altså ironi, det synes jeg er helt vildt. Men det jo, når vi arbejder ovre på børnenes banehalvdel, så kommer der jo mange mange flere nuancer i de udtryk som de får lavet (...) når man står for eksempel med DS. Det er min oplevelse” (Bilag L, s. 2).

L beskriver at nogle elever fra sjette klasse hurtigt blev “fandet af det”. Dvs. at noget ved DS fangede eleverne interesse. Desværre vides det ikke præcist hvad ved DS fangede elevernes interesse. Dog på baggrund af at L (Bilag L, s. 2) bruger ordene “hyggede sig”, “få humor ind i noget de laver i et program” og “altså ironi, det synes jeg er helt vildt” (Bilag L, s. 2) tyder på, at L oplever at eleverne føler sig underholdt af, at få lov til at udtrykke deres ideer i DS, ved at lave et teaterstykke de synes er sjovt. Dvs at eleverne lever sig ind i et scenarie og agere med humor og dermed opleves det som meningsfuldt for eleverne (Bundsgaard et al., 2021, jf. Scenariedidaktisk perspektiv).

L oplever, at eleverne ikke føler de er i skole når de anvender DS; *“Jeg har lige været ovre på sjette klasse, de skulle spise og de har siddet og lavet DS nogle af dem (...). De sad bare og hyggede sig med det de følte overhovedet ikke de var i skole”* (Bilag L, s. 1). L beretter at eleverne sad og brugte DS i spisefrikvarteret, hvilket L tolker som at eleverne hygger sig og at de ikke føler at de er i skole. L’s formulering tolkes som, at det er L’s oplevelse at folkeskolen er et sted, hvor elever ofte ikke hygger sig. Bundsgaard et al (2021) beskriver, at undervisningen kan blive for ‘skolsk’, at den ikke bryder med opgavetraditioner og vanemæssig brug af læremidler, hvor læreren mister behovet for at legitimere forbindelsen til omverdenen (jf. Scenariedidaktisk perspektiv). Her bruges DS som et middel for eleverne til selv at lave koblingen til omverdenen, ved at udtrykke deres ideer og deres oplevelse af verden, hvilket, ifølge L, bliver mere nuanceret ved hjælp af humor. Koblingen bliver så tydelig for eleverne, at L oplever at eleverne ikke ‘føler de er i skole’.

Dvs. at L oplever at DS har den affordance at det aktiverer en lyst i eleverne til at bruge humor i deres udtryk, hvilket engagerer eleverne i undervisningen.

AC beskriver, med udgangspunkt i en af hendes elever, at eleverne er engageret og at i takt med at de fordyber sig anvendelsen af DS, er det AC's oplevelse, at de vil synes at det er godt at bruge DS;

“hun er mega glad for det og slugte det råt. Jo mere elever de fordyber sig så tror jeg egentlig de vil synes det er godt. (...) man skal ikke bruge det hele tiden, (...), det jo heller ikke fedt at få pizza hver dag. Altså variation er jo i sidste ende det allerbedste, jeg tror at jo mere de arbejder med det (...) så tror jeg at de vil, synes at det er cool, fordi der er så mange forskellige muligheder. Der er jo rigtig mange, jeg fornemmer i hvert fald at der er mange elever der kan godt lide at producere noget” (Bilag AC, s. 11).

AC forklarer at man som underviser er nødt til at variere sin undervisning. Dvs at AC ser DS, som et bidrag til en varieret undervisning og ikke noget der kan erstatte alle undervisningsformer. Slutteligt forklarer AC at det er hendes oplevelse at de mange muligheder DS skaber, vil eleverne synes er “cool” at opdage de mange udtryksmuligheder.

Man kan forstå de mange muligheder DS skaber, som muligheder for at realisere sine interesser og en skabe elevernes repræsentationer ved at ordne klassificere, inddele verdenen i forskellige udtryk (Selander & Kress, 2014). Det er AC's oplevelse at eleverne godt kan lide at producere i DS.

Det er også AM's oplevelse; *“De elsker også at vise deres produkter frem ik, så når de nu så viser deres produkt frem, så snakker om hvad virker hvad virker ikke, qua samme dramaturgiske virkemidler og sådan nogle ting ik” (Bilag AM, s. 5).* Fordi eleverne ‘elsker’ at vise deres DS-teaterstykker frem, giver dette en oplagt anledning til et ophold i scenarieniveauet, for at bruge tid på undervisningsniveauet (Bundsgaard et al., 2021, jf Udfordringer i scenariedidaktikken), hvor man kan diskutere faglige begreber f.eks. dramaturgiske virkemidler. Her oplever AM, at eleverne nyder at vise deres teaterstykker, og dermed giver det mening at lave ophold i scenarieniveauet (Bundsgaard et al., 2021) og diskutere potentielle faglige begreber/vidensmål og færdigheder der er relevante for den givne undervisningsgang.

L blev spurgt om eleverne havde succes med at samarbejde i DS, hvortil hun beskriver, at eleverne bliver engageret af at samskabe inde i DS;

“Ja det gjorde de, det lykkedes for dem at komme til at arbejde sammen og det betød jo noget for dem, de synes det var mega hyggeligt at de kunne sidde sammen ik. Og børn kan jo godt lide det der med at lave verdener sammen” (Bilag L, s. 5).

L udtrykker at de at 'skabe verdener sammen' er engagerende for eleverne og understøtter samarbejdet. Dog var det ikke L's oplevelse at det gjaldt alle elever;

“Specielt nogle af pigerne vil jo gerne ligesom ind og arbejde i det samme på den samme scene, men det var mest pigerne, drengene de havde mest; nu har vi bare vores egen scene og så sad de sådan ved siden af hinanden. Så jeg vil sige pigerne vil gerne i den samme verden og nogle af drengene ville, men dem af drengen der ville det var fordi, de troede så de kunne lade være med at lave noget, hvis de sad tre var der så en der kunne lave det” (Bilag L, s. 4).

L oplever at pigerne i hendes undervisning gerne vil samskabe i DS, men drengene vil gerne gestalte deres egen repræsentation, mens de sad ved siden af hinanden. Med et designteoretisk perspektiv skal man være opmærksom på hvordan, individet realisere sine interesser i et det pågældende kulturelle miljø (Selander & Kress, 2014, jf. En kommunikativ og tegnskabende læring), muligvis kan drengenes interesser være så forskellige fra hinanden, at de ikke ville kunne realisere sin interesser sammen, og derfor vælger de at lave deres egen repræsentation.

Det var tilmed L's oplevelse at nogle af drengene dannede gruppe fordi de troede de dermed kunne overlade arbejdet til én elev. I dét tilfælde kunne L have forsøgt, at understøtte elevernes samarbejde ved at hente inspiration i et praksisfællesskab, som eksisterer uden for skolen, f.eks. en teatertrup (Bundsgaard et al., 2021). Det kan dog ikke garantere at eleverne samarbejder, da faglige og sociale udfordringer i klasserummet vil påvirke deres evne til at samarbejde (Bundsgaard et al., 2021). Dvs. at det er op til lærerens faglighed som skolelærer, at bedømme om eleverne bør samarbejde.

AC forholder sig kritisk til samarbejde i DS, da hun mener at samarbejde ikke bare opstår, fordi eleverne bidrager til det samme teaterstykke i DS;

“men jeg synes ikke det er at samarbejde, at der er en der sidder og laver scenografi og der er en anden en der sidder og laver roller for eksempel, det jo ikke samarbejde som sådan synes jeg ikke, fordi det er at de laver hver deres ting der så hører sammen til sidst” (Bilag AC, s. 8).

AC mener at når eleverne samarbejder, hvor eleverne laver hver deres “ting”, så er det en ringere version af samarbejde. Dvs. at det er AC's oplevelse, at det ikke er nok at

facilitere et samarbejde kun som et praksisfællesskab, hvor eleverne har hver deres rolle.

En anden form for samarbejde, som AM forklarer, at eleverne kan diskutere med hinanden, når eleverne viser deres teaterstykker, *“når de nu så viser deres produkt frem, så snakker om hvad virker hvad virker ikke, qua samme dramaturgiske virkemidler og sådan nogle ting ik”* (Bilag AM, s. 5). Selander og Kress (2014) argumenterer for, at der ikke er en traditionel “modtager” af et budskab eller en repræsentation i deres model (jf. En kommunikativ og tegnskabende læring), men derimod en deltager som har en aktiv rolle i læringssekvensen (jf. En Kommunikativ og tegnskabende læring). Dvs at eleven præsenterer sit teaterstykke og læreren samt de andre elever er deltagere og samarbejder i den situation ved at diskutere f.eks. virkemidler (Selander & Kress, 2014).

L praktisere samarbejde undervejs, hvor eleverne går rundt i klasselokalet, i stedet for en summativ aktivitet i plenum;

“så siger jeg pludselig, nu skal vi lige gå rundt og kigge til hinanden, hvad er der nogle der har lavet sådan noget smart. Er der nogle der har fundet noget de synes der er vildt fedt (...). sådan så man kan videndele omkring det man har lavet” (Bilag L, s. 3).

L begrundet, hvorfor hun synes det er meningsfuldt;

“Hvis du søger inspiration hos nogle andre, så lægger du op til de andre at fortælle, hvad de har gjort. Og det synes jeg fungerede rigtig fint, for de er også nysgerrige at se på hinandens specielt hvis det er lidt sjovt. (...) man kan lave lidt sjov med nogle af de der figurer, så humor og grin og sådan nogle ting, det måske også en del af lige præcis drama studio.” (Bilag L, s. 4)

L understøtter elevernes samarbejde, i den forstand at de videndeler, ved at se hinandens teaterstykker i DS og snakke om deres teaterstykker. L oplever at eleverne har lyst til at videndele, fordi de synes at DS kan være sjovt, hvilket L ser som en af Drama Studios affordances. En læringssekvens skal opfattes som en proces hvor eleverne er undersøgende og eksperimenterende. Det er meningen eleverne skal gå frem og tilbage og ende i blindgyder eller opdage nye muligheder, f.eks. nyopdagede funktioner i DS. dvs

elevernes samarbejde og positionering fysisk ift. hinanden er betydningsfuld for den repræsentation eleven arbejder hen imod (Selander & Kress, 2014)

Delkonklusion to

I DS har billeder størst funktionel tyngde, dvs at det er dér informationsbyrden primært ligger. Dvs. at elever med skriftlige udfordringer har, nu en mulighed for at øve deres tekstkompetence under nogle andre vilkår, end hvis de skulle udtrykke sig skriftligt.

Grundet at læseren/publikum ser miljø, karakterer og handling visuelt i DS, i modsætning til en tekst, hvor læseren læser regibemærkninger, i stedet for at få det vist, er det hurtigere at indtage informationen i et teaterstykke i DS for læseren/publikum, end det er med en skriftlig tekst.

Fordi elever først skal lære, hvordan DS anvendes inden eleven skal lærer om det faglige fokus, ville det være nemmere og/eller hurtigere for nogle elever bare at skrive det ned. En af udfordringer ved at arbejde med scenarier i undervisningen er at sikre at potentielle fagbegreber bliver lært (Bundsgaard et al., 2021) derfor skal læreren overveje om DS er et hensigtsmæssigt værktøj til det faglige mål. Dog ville nogle skriftligt udfordrede elever stadig have nemmere ved at benytte DS. At vælge DS til eller fra udviser at eleven har tekstkompetence, da eleven har foretaget et valg mellem modaliteter for at opnå egne mål (Maagerø & Tønnesen, 2017).

AM oplever at DS ligestiller de skriftligt udfordrede med de 'dygtige' elever, fordi skriftligt udfordrede elever får et større læringsudbytte og dermed nærmer de sig de "dygtige" elever. DS har den affordance at eleven ikke behøver skrive regibemærkninger samt, mulighed for at eleverne kan indtale replikker, hvilket mindsker skrivebyrden for de skriftlige udfordrede elever. Dog oplever AC at en modvilje for at indtale replikker i hendes elevgruppe.

AM mener at DS er helt oplagt at have med i et længere teaterforløb, men det kan også benyttes som en sjov og kreativ pause.

DS skaber flere muligheder for tekstforståelse hos eleverne. Eleverne kan opnå, en bedre forståelse for en replik, ifølge AM og AC, enten ved at se replikken i blive fortalt i kontekst i DS, eller ved at indtale replikken. Dvs at eleverne kan opdage om en replik f.eks. er en absurd udtalelse.

AC mener at eleven opnår større tekstforståelse, ved at billedliggøre en tekst inde i DS, f.eks. et eventyr. Eleverne bliver nødsaget til at overveje, på hvilke måde karakteren

handler og hvordan miljøet ser ud, samt skal eleven overveje, i hvilken sindstilstand karakteren siger en replik i.

DS giver muligheden for at eleven kan lave et fuldkommen teaterstykke med flere skuespillere, flere kulisser, lyssætning osv. ligesom et virkeligt teaterstykke, dog uden at eleverne behøves at være en større elevgruppe. Det at være en mindre elevgruppe har nogle praktiske muligheder, dels kan gruppearbejdet fortsætte, hvis en elev er syg, dels er det nemmere, ifølge AC, at blive enige i en mindre elevgruppe. Dét betyder at den enkelte elev har en større stemme i gruppen og dermed flere muligheder for at udtrykke sig.

DS skaber engagement hos elever. L oplever at eleverne er underholdt fordi de får lov til at udtrykke deres ideer i DS, ved at lave et teaterstykke de synes er sjovt. Dvs at eleverne lever sig ind i et scenarie og agere med humor og dermed opleves det som meningsfuldt for eleverne (Bundsgaard et al., 2021).

Det er L oplevelse at DS bryder med opgavetraditioner og vanemæssig brug af læremidler(jf. Scenariedidaktisk perspektiv). Her bruger eleverne DS til at lave koblingen til omverdenen, ved at udtrykke deres ideer og deres oplevelse af verden i DS, hvilket, ifølge L, bliver mere nuanceret ved hjælp af humor.

AC beskriver at eleverne er engageret i brugen af DS og at desto mere de fordyber sig i DS, desto mere vil eleverne synes, at det er godt at bruge DS. AM oplever også at eleverne har en stor lyst til at vise deres produkter frem.

L oplever at piger, gerne vil samskabe i DS, men drengene vil gerne gestalte deres egen repræsentation ved siden af hinanden, med andre ord ville de realisere sine interesser i DS (Selandar & Kress, 2014, jf. En kommunikativ og tegnskabende læring) individuelt.

AC mener at hvis eleverne deler opgaver op i deres gruppe bliver samarbejdet en ringere version af samarbejde, dvs. samarbejde kun som et praksisfællesskab, hvor hver elev har hver sin rolle.

Samarbejde kan være at videndele, enten som AM forklarer at eleverne kan diskutere virkemidler efter en elevpræsentation af et stykke i DS, eller som en vidensdeling under forløbet, hvor eleverne ser og henter inspiration fra hinandens teaterstykker.

Tema tre: Drama Studios relevans og folkeskolens ramme

I dette tema vil det forklares, hvordan lærerne oplever at Drama Studio er relevant for eleverne at anvende. Dertil vil det også forklares, hvordan folkeskolen, på politisk niveau og ned til den enkelte skole, muliggøre og udfordrer anvendelse af DS. I dette tema inddrages, udover interviewene, en artikel fra L (Zacho, 2021, s. 1), da den beskriver, hvordan DS er meningsfuldt for eleverne at anvende.

Kompetenceudvikling og sikring af fagligheden

I dette afsnit undersøges, nogle muligheder for kompetenceudvikling med udgangspunkt i scenariedidaktikkens tænkning, at et meningsfuld læringsfællesskab bør relatere sig til verden uden for skolen. Samt om man kan sikre fagligheden når læreren underviser med DS.

I følgende citater forklarer L, hvordan hun oplever DS som et redskab til problemløsningskompetence;

“DS det hjælper børnene med at fordybe sig, fokusere og så er det jo på mange måder meget intuitivt, du kan bare prøve det og så finder du ud af; når det duede ikke det var ikke sådan jeg ville have det. Jeg tror børnene bliver kloge når de får en ide, og så følger de den ide og så får de det til at blive til virkelighed. Det der man lærer noget. Sådan er det i rigtig mange ting ude i livet.”(Bilag L, s. 3)

L beskriver, hvordan hun oplever at DS er intuitivt at bruge for eleverne og at eleverne lærer at bruge DS ved at prøve sig frem. Hun mener at eleverne lærer, når de får en ide, følger den ide og får det til at blive virkelighed, som de kan med et teaterstykke i DS. Eleverne udvikler en problemløsningskompetence, som eleverne kan bruge i scenarier i verden uden for skolen (Bundsgaard et al., 2021, jf. Scenariedidaktisk perspektiv).

K beretter, at hans undervisning har en direkte kobling til verden uden for skolen, og at de kompetencer de øver er meningsfulde for eleverne; *“The pupils are here instructed to make a scene, where we are going to see a host having guests. So it is a training in social skills in a social situation”* (Bilag K, s. 3). Her er et eksempel på, hvordan elever kan have stor gavn af at udtrykke sig gennem multimodale værktøjer som DS, fordi det åbner op for nye måder at agere i og erkende verden på gennem meningsfulde

udfordringer som eleverne kan engagere sig (Bundsgaard et al., 2021). K's elevgruppe træner deres sociale kompetencer i DS, det er sociale kompetencer, som eleverne kan overføre til scenarier uden for skolen.

L uddyber, hvilke kompetencer hun oplever sine elever for øvet;

“Og det er også sådan en matematisk kompetence i virkeligheden sådan en problemløsning. Og det er også en kommunikationskompetence og en hjælpemiddelskompetence der er i spil når de sidder og arbejder med sådan et slags program(...). Hvis jeg tror hjælpemidler kun er at bruge en lommeregner eller geogebra, så er det ligemeget, men jeg kan jo godt bruge DS som et hjælpemiddel, så er det bare den mundtlige dimension man sådan ligesom formidler.” (Bilag L, s. 3)

L ser brugen af DS hos eleverne som en øvelse i flere kompetencer bl.a. problemløsningskompetence og kommunikationskompetence. L oplever altså at eleverne øver at kommunikere, både med at kommunikere deres idéer i DS, men også at kommunikere deres idéer med hinanden; *“de var sådan meget fælles om det, de talte meget om det de gjorde”* (Bilag L, s. 5). Eleverne øver at kommunikere med multimodale tekster og finder ud af ,hvilke modaliteter der effektivt kan kommunikere deres idéer (Maagerø & Tønnesen, 2017, jf. En modalitets Logik). L mener at man godt kan se DS som et hjælpemiddel der tilgodeser den mundtlige dimension af f.eks. matematikundervisningen, hun kalder det en ‘hjælpemiddelskompetence’.

Følgende er et eksempel fra et blogindlæg som L har forfattet;

“Hvordan formidler eleverne deres resultater og viden? Hvordan får de argumenteret for deres tanker og idéer? Jeg har afprøvet mange muligheder og er lige gået i gang med dramastudio.dk. (...) Jeg har arbejdet med 4. klasse og matematikhistorier. Eleverne tog hurtigt programmet til sig og efter en kort instruktion, kastede de sig ud i at lave roller, scener, manuskripter og matematikhistorier. Efter 30 minutter var hele klassen i gang med udvikling af matematikhistorier. De var motiverede og glade for selv at kunne bestemme, hvordan deres historier skulle være udformet. En af eleverne fik lavet en klassegruppe, så vi kunne se hinandens historier. Det virker ret meningsfuldt og relevant for eleverne at skabe et digitalt teaterstykke som en matematikhistorie i en matematiktime” (Zacho, 2021).

Ud fra citatet kan det forstås, at det er L's oplevelse at det lykkedes at skabe et meningsfuldt læringsfællesskab i klasserummet med DS. Dels var eleverne engagerede, fordi processen var elevstyret.

Det er dog værd at fremhæve, at L kun argumenterer for at processen var god for eleverne og nævner ikke, hvilken effekt DS og omtalte undervisningsgang havde på den faglige matematiske læring hos eleven. Hvis fokus er processen har det tilsyneladende været positivt for eleverne, men sikringen af den faglige udvikling (jf. Udfordringer i scenariedidaktikken) vides ikke.



(Billede 9: Matematikhistorie I DS, Bilag P1 s. 13)

L uddyber, hvorfor hun oplever at DS er relevant for eleverne;

“jeg synes jo det er piv kedeligt, at man skal aflevere noget som helst i et kladdehæfte, (...) børn lærer matematik bedre når det har noget med virkeligheden at gøre (...). Og det synes jeg det det virkelighedsnære, og det er det autentiske og det ligner noget som de ellers også har siddet med. Hvis du tager hjem og besøger alle i sjette klasse, så vil du for eksempel ikke se særlig mange bogreoler. Du vil se computere ipads og telefoner, men du ville jo ikke se bogreoler, kladdehæfter og blyanter, de eksisterer jo ikke. Så det er jo fuldstændig far out, at tro at man skal bruge kladdehæfter og, altså det så latterligt på en eller anden måde, så derfor så så jeg der var nogle muligheder i Drama Studio.”

(Bilag L, s. 2)

L oplever at DS trækker på nogle andre domæner som måske føles mere relevant for eleverne, særligt hverdagsdomænet (Bundsgaard et al., 2021, jf. Relevans uden for skolen)

fordi mange spiller i deres fritid på deres computere, ipads og telefoner og DS ligner mere de spil, eleverne ville spille på deres computere, ipads etc. end f.eks. et kladdehæfte gør. L mener, at det er kedeligt at inddrage brugen af kladdehæfter i sin undervisningen. Kladdehæftet bliver en metafor for en type undervisning i folkeskolen som L mener er forældet. En type undervisning der ikke tager udgangspunkt i eleverne autentiske verden.

L oplever at det er værdifuldt at eleverne kan se meningen med det de laver i undervisningen og at de kan være stolte af deres produkter. I følgende citat bliver L spurgt om, hvorfor det er vigtigt at eleverne er engagerede (Bilag L, s. 6), hvortil hun svarer ;

“ellers er de jo ligeglade, så handler det bare om at få det overstået. Det skal bare overstås så for nogle af dem. Og de er fuldstændigt ligeglade. Jeg har set børn som har udfyldt et kladdehæfte og så har de, når så har jeg regnet det sidste, der er ikke flere sider, så jeg gået hen og smidt det ud. Og så tænker man, det jo ikke den måde man skal arbejde på. Man skal være stolt af det man laver og man skal, det skal have en værdi, det skal kunne give mening og så tænkte jeg meget på de der ting der er ovre på børnenes banehalvdel; hvad er det de synes er relevant ik (Bilag L, s. 6)

L beskriver, hvordan hun oplever at eleverne kan være ligeglade med deres produkt, i dette tilfælde et kladdehæfte. Som en løsning på elevernes ligegyldighed for deres produkt, forklarer L, at læreren skal hente inspiration i det hun kalder “børnenes banehalvdel” som er relevant for eleverne. L mener at relevansen kommer fra de domæner eleven oplever uden for skolen. Når det er relevant for eleven så vil eleven opleve scenariet som meningsfuldt (Bundsgaard et al., 2021, jf. Scenariedidaktisk perspektiv). Udfordringen er så, at sørge for at der ikke kommer ubalance mellem undervisningsniveauet og scenarineniveauet, hvis eleverne skal arbejde i en elevstyret undervisning, må det antages at eleverne lader sig styre af interesse og ikke med selvfølgelighed, har sin egen faglige udvikling for øje. Selvfølgelig er det muligt, for læreren at lave et ophold i scenarineniveauet og forklare noget på et undervisningsniveau (Bundsgaard et al., 2021), men det er op til lærerens faglighed, om læreren kan finde noget der har faglig relevans til elevernes proces eller produkt.

I følgende citat reflekterer AC over, om læreren kan sikre fagligheden når han/hun bruger DS;

“det tager noget længere tid end at man læser et eventyr og svarer på syv opgaver (...). Og så igen, der er nogle elever der ikke så godt kan fordybe sig, og det kan du ikke så godt tvinge dem til. Og så er spørgsmålet, om det så lidt bliver spild af tid at man bruger tre uger

på noget, hvis de bare sidder og sovser lidt rundt i det og ikke rigtigt følger med. Der er måske også nogen der ville snakke om, hvor mange af de danskfaglige mål der bliver opholdt ved det [A: opfyldt]. Opfyldt. Tak. ved at lave det her, men jeg synes der er så mange andre kompetencer man får ved det.” (Bilag AC, s. 7)

AC påpeger noget som måske er et velkendt fænomen for mange lærere, at deres elever har svært ved at fordybe sig i undervisningen på trods af at lærerens, antageligvis, flere forsøg på at skabe rammerne for, at eleven kan fordybe sig. Hvis eleven ikke kan fordybe sig processen, kunne eleven have sparet tid ved at gå direkte til det faglige indhold, i stedet for at lærer, hvordan eleven anvender DS. Hun afslutter dog citatet ved at sige at hun mener at eleven får mange kompetencer ved at bruge DS. Det kan dermed konkluderes at AC finder balancen mellem undervisningsniveau og scenarioniveau udfordrende (Bundsgaard et al., 2021, jf. Udfordringer i scenariedidaktikken). Den samme udfordring giver L udtryk for;

“Jeg synes måske lidt man skal snakke omkring, hvordan sikrer man fagfagligheden inde når man arbejder med sådan noget her, når man arbejder med sådan et spil? og hvad er det for nogle opgaver børnene skal have, sådan så det giver mening at de løser dem herinde. Det synes jeg, det er væsentligt, for det handler jo ikke om at nu skal vi, det jo i virkeligheden ikke DS der skal være omdrejningspunktet. Det skal være børnene erkendelse af omverdenen. Børnenes læring ik. Så det derfor skal man, derfor bliver vi nødt til at tænke det anderledes. (Bilag L, s. 11)

L påpeger at underviseren er nødt til at tænke sig om ift. elevernes faglige læring og DS. Udfordringen er at se potentielle faglige begreber/vidensmål og færdigheder, som er relevante for et givent scenarie. Det er op til underviserens faglighed at finde ud af hvad der giver mening at inddrage (jf. Udfordringer i scenariedidaktikken). En potentiel løsning, kunne være at formulere et vurderingsfokus, dvs. to til tre faglige mål, som eleven kan forholde sig til. Disse skal gerne præsenteres ved opstarten (Fought & Løvland, 2019). Et vurderingsfokus kunne f.eks. omhandle: personkarakteristik, berettermodel og dramaturgiske virkemidler. Læreren skal så udvælge tidspunkter, hvor de gør ophold i scenarioniveauet på relevante tidspunkter for at forklare om et f.eks. et specifikt fagligt begreb fra vurderingsfokusset.

Det er vigtigt at påpege at DS selv ikke kan sikre fagligheden, da programmet er generelt anvendeligt og der ikke nogle faglige begreber der bliver forklaret af DS, det er op til underviseren at sikre fagligheden i undervisningen med DS.

Drama Studio i folkeskolen

I dette undertema undersøges, mulighederne og udfordringerne som informanterne har oplevet i folkeskolens kontekst ift. inddragelse af DS i undervisningen og udbredelse til kollegerne.

AM mener at dansklærere har et problem ift. multimodale tekster, dels at dansklærere, ifølge AM, ikke benytter sig af dem, og dels at dansklærere mangler en referenceramme for multimodale tekster;

“der er rigtig mange dansklærere der har et problem og det er at de forstår godt, hvad multimodale tekster er, men de opgiver ikke nogen. (...) de sidste tre gange jeg har været censor, der har ikke været en multimodal tekst på pensum, men omvendt når jeg så møder op med to computerspil på mit pensum, så er de også meget kritiske altså. Og når mine elever de så trækker computerspil, (...). Så ved de ikke, hvordan de skal agere censor over for det, for de har ikke nogen referenceramme” (Bilag AM, s. 10).

AM forklarer, at det er hans oplevelse at andre lærere ved, hvad multimodale tekster er, men stadig oplever han at de forholder kritiske når han har opgivet multimodale tekster i hans pensum i en eksamenssituation. Lærerne, som AM omtaler, handler muligvis ud fra bestemte fag- eller opgavetraditioner og vaner. Lærerne mangler at legitimere forbindelsen til omverdenen ved at reflekterer over deres gyldighed (Bundsgaard et al., 2021). Multimodale tekster og redskaber som DS er, som argumenteret for gennem analysen, i den grad gyldige og relevante for eleven.

AM oplever at man ikke kan placere skylden for multimodales teksters manglende status i folkeskolen alene hos lærerne. AM oplever også at undervisningsministeriet er en medvirkende faktor;

Det jo, det sgu lidt en skam synes jeg fordi, i virkeligheden så har det også noget at gøre med at undervisningsministeriet de er nogleadder ik også, fordi de har, den måde de har begrænset, det skal være dansk sprogligt, men der findes jo simpelthen så mange ikke-sproglige-spil, altså spil uden sprog som man synes, det kunne jo være glimrende at bruge dem, men de er så ikke producerede i Danmark. Vi er så så heldige (...) vi har, alle mulige virkelig virkelig meget gode computerspil at analysere på ik, så jeg synes egentlig det er noget pjat at folk de ikke bruger dem” (Bilag AM, s. 10)

AM forklarer at undervisningsministeriet har begrænset hvilke spil, som kan opgives til eksamen, til dansk producerede spil, med dansk sprog i. Til afgangsprøven i dansk efter 9.klasse, skal opgivelser bl.a. overholde disse krav *“Opgivelserne skal fortrinsvis være af dansk eller anden nordisk oprindelse”* (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2021), s. 10) og *“Enkelte udtryk på fremmedsprog må forekomme, så længe hovedsproget er af dansk, norsk eller svensk oprindelse”* (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2021), s. 10). Det begrænser udvalget af spil, som lærere kan vælge at opgive til eksamen og dermed besværliggøre det udbredelsen af den type multimodale- tekster og produktionsredskaber som DS. L argumenterer for, at hvis undervisningsministeriet gjorde DS til en del af afgangsprøven ville det sandsynligvis hjælpe udbredelsen af DS;

“Hvis der ikke er nogen der bruger det, så kommer det ikke til at ske. og det har vi jo set igennem historien. Vi har set det med geogebra, det var først da geogebra blev en del af afgangsprøven, at der var flere der begyndte at bruge det. Der er stadig skoler der ikke bruger det, så vi ved sådan helt konkret der er evidens for det” (Bilag L, s. 10)

Dvs. at, ifølge L, kunne Undervisningsministeriet potentielt bidrage til, at lærere begyndte at tage flere computerspil og multimodale læremidler i brug ved at gøre f.eks. DS til en del af afgangsprøven i et fag, som potentielt kunne være mere relevante for eleverne og dermed bidrage til at til at undervisning fik en gyldighed over for eleverne fordi, den ville skabe legitime forbindelser til omverdenen, i et elevperspektiv (Bundsgaard et al., 2021).

AM beretter, om sin erfaring med computerspil og hans opfattelse af elevernes viden om computerspil;

“jeg har spillet mange computerspil i mit liv, jeg kan rimelig hurtigt fortælle dig, hvad der er et godt og et dårligt computerspil. Og det kunne jeg gøre uden at have analyseredskaber faktisk. Det kan de fleste elever også” (Bilag AM, s. 10).

Det kan tænkes at AM taler ud fra et andet udgangspunkt end mange af hans kolleger. Mange andre lærere har måske ikke den samme erfaring med computerspil som AM og dermed kan det nødvendigvis ikke forventes at de kan inddrage multimodale tekster ligesom AM kan. AM nævner også at det er hans oplevelse at de fleste elever har erfaring som de kan vurdere computerspil ud fra. I scenariedidaktisk tænkning giver det

mening at trække på de erfaringer eleverne har fra hverdagsdomænet, qua deres interesse for computerspil, i undervisningen, da det ville gøre undervisningen relevant for eleverne da der er en direkte kobling til hverdagsdomænet, altså deres fritidsaktiviteter (Bundsgaard et al., 2021).

AC og L har et bud på, hvorfor flere lærere i folkeskolen ikke inddrager multimodale tekster som computerspil;

“jeg tænker tit på at gribe børnene der hvor de er. Og så synes jeg at jeg oplever lidt at nogle af mine kollegaer sådan lidt; jamen det plejer vi at gøre. Hvor de er lidt bange for noget nyt, eller fordi det er det man kender og folkeskolelærere i dag ikke har super meget forberedelsestid. Så man har ikke tid til at sætte sig ind i noget nyt” (Bilag AC, s. 11).

AC forklarer, at det er hendes indtryk er at hendes kolleger ikke føler sig trygge i at inddrage multimodale tekster som DS, fordi det er “nyt”. Angiveligt menes der computerspil eller multimodale produktionsredskaber som DS ikke har en lang tradition i folkeskolen i sammenligning med andre multimodale tekster som f.eks. en bog med billeder i. Og siden lærerne ikke føler sig trygge, rækker de ud efter de fagtraditioner lærerne kender. L argumenterer for, at lærernes vilkår er en medvirkende faktor, for at lærere i folkeskolen ikke benytter multimodale tekster(og produktionsredskaber) som DS og computerspil;

“Jamen vilkårene. Det er én lærer og mange elever, dårlige computere, læreren er ikke gamer og alt det der. Så hvad skal vi med det, det bliver hurtigt sådan, hvad skal vi med det ik? Og jeg siger jo ikke at computerspil ikke kan have (...) kæmpe store fordele i skolen, det siger jeg ikke noget om, men vi skal jo også ligesom have nogle lærere der synes de vil arbejde med det. (...) jeg tror nemmere vi kunne brede DS ud, end så meget andet til kollegerne, det er meget nemmere ik, de kan forholde sig til det ik.” (Bilag L, s. 10)

L oplever, at lærernes vilkår besværliggøre udbredelsen af multimodale produktionsredskaber som DS, dels at man som ene lærer har mange elever i en klasse. Dvs at L oplever, antagelsesvis, at det er svært at man som lærer skal fordele sine ressourcer, f.eks. tid og opmærksomhed, sådan at læreren tilgodeser hver enkelt elev. L

oplever at "dårlige computere" som et vilkår, dog skal det præciseres at DS godt kunne anvendes på de computere L og hendes elever brugte. Det må antages at L mener generelt ift til computerspil (f.eks. kommercielle computerspil) eller andre multimodale produktionsredskaber der kræver mere processeringskraft af computeren.

Den udfordring i mangel på IT-ressourcer er også T's oplevelse i følgende citat, hvor han omtaler hans erfaring fra de kurser han tilbyder skoler;

"den sidste ting det var det rent tekniske. Det er rigtigt meget af det jeg kunne gøre, som jeg har kunne gøre i kraft af min baggrund indenfor IT-branchen, som man naturligvis ikke kan forvente at lærere, hverken har tid eller ressourcer eller kompetencer til at løfte"
(Bilag T, s. 1).

Dvs at folkeskolens manglende IT-ressourcer og kompetencer også er en medvirkende faktor, som udfordrer udbredelsen af andre multimodale- produktionsredskaber og tekster.

Alle lærerens vilkår samt et ydre pres fra politikere, og antageligvis også forældre for at eleverne skal præstere på bestemte måder, resulterer i at lærerne rækker ud efter fagtraditioner og vanemæssig brug af læremidler (Bundsgaard et al., 2021).

Med følgende to citater vil det blive belyst, hvordan L oplever DS som et spil, der er realistisk at inddrage i undervisningen i folkeskolen. L beretter om hvordan DS har skabt begejstring hos sine kollegaer;

"han fortalte så en dansk lærer om det og de var jo helt op og ringe over, de muligheder de kunne se i det. Så det er også noget der ligesom fordrer nysgerrigheden hos lærerne, fordi de kan jo se at børnene synes det fedt at arbejde med. Hvis du først har set at de der børn går i gang med det, så behøves du heller ikke selv at være verdensmester til det, fordi børnene har nogle andre forudsætninger for tilegne sig spil end jeg har" (Bilag L, s. 4).

L forklarer at det er hendes erfaring, at når lærerne ser at eleverne kan beherske DS, så bliver de forsikret om at de kan tage det i brug i deres undervisning. L fortsætter med at forklare at hun ikke er vokset op med de computerspil som eleverne er, men at det ikke betyder, at hun ikke kan bruge DS, det mener hun sagtens hun kan (Bilag L, s. 4).

Grundet at mange børn i dag har stor erfaring med computerspil, så vil meningssystemet (Fought & Løvland, 2019) i computerspil give mening for eleverne, de har erfaring med at navigere i computerspil. Det har mange lærere nødvendigvis ikke, og dermed har de svært ved at navigere i et computerspils meningssystem.

L fortæller, at dansklærerne kunne se mange muligheder i DS. Når lærerne ser eleverne udstråler engagement for DS, så mener L ikke at der er nødvendigt for læreren at kende programmet indgående. Det betyder at kravene, for at tage DS i anvendelse i undervisningen, ikke er store, hvilket jo åbner for muligheden at flere lærere potentielt vil tage DS i brug.

L beskriver at DS er mere genkendeligt for nogle lærere, end andre computerspil;

“Altså det jo et andet udtryk, end det man ellers ser i sådan en traditionel i skolen. (...) nu ved jeg jo at (...) han er meget vild med det der gamification³ (...) og det er da også rigtig spændende, jeg synes bare nogle gange det har været svært, så jeg kan bedre lide DS, end at bruge et eller andet computerspil. Fordi jeg ikke selv er så meget en gamer, så er det måske nemmere for mig at sætte mig ind i DS tænker jeg (...). Altså det min egen barriere, det jo ikke børnenes barriere, (...). Men jeg tror det er nemmere for lærerne at gå i gang med det her end så meget andet. Altså end et spil (Bilag L, s. 8).

L forklarer at hun oplever at DS er et realistisk bud på et spil, man som lærer kan tage i brug. Det er L's fornemmelse, at lærere har en referenceramme til DS. L uddyber ikke om det er teater-aspektet eller om det er fordi det ligner et produktionsredskab, men L oplever at lærere kan relatere mere til DS end *“et eller andet computerspil”* (Bilag L, s. 8), antageligvis menes der et kommercielt computerspil. Dvs at lærerne ifølge L har et erfaringsrum eller et domæne (Bundsgaard et al., 2021) der relatere til DS, muligvis teater, som skaber en meningsfuld ramme for lærerne også.

I følgende citat forklarer L, hvordan skolelederne kan være en medvirkende faktor for at multimodale tekster/redskaber som DS, ikke er mere udbredt;

“Så skal vi bare have købt de der licenser, det skal jeg lige snakke med skolelederen om og der er måske en udfordring fordi. Altså han kan jo forstå, hvis jeg kommer og siger,

³ Gamification: the process of adding games or gamelike elements to something (such as a task) so as to encourage participation *Gamification*. Retrieved 17-12-, 2021, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/gamification> .

når vi skal have noget fra gyldendal, men hvordan forstår han sådan et program her ik. Fordi skolelederne er rigtigt dårlige til didaktik og til brug af digitale hjælpemidler i undervisningen, det ved ikke en skid om det, for at sige det ligeud. Så det er måske noget der, med at få dem overbevist. Hvad er det det her det kan ik. Så jeg tænker fortællingen om autister og børn der har det svært og børn med dårligt sprog og ordblinde osv, som måske kan skabe digitalt, det jo en vigtig fortælling” (Bilag L, s. 8).

L oplever en udfordring ift. at få skoleleder til at se mulighederne i multimodale produktionsredskaber som DS. L begrundet det med, at hun oplever at skoleledere ikke ved nok om didaktik og digitale hjælpemidler til at forstå, hvorfor DS er relevant for eleverne og undervisningen. Igen, kan det argumenteres for med scenariedidaktisk perspektiv argumenteres, at skolelederen også skal kunne se relevansen i noget der har med verdenen “uden for skolens mure” (Bundsgaard et al.) at gøre før det er meningsfuldt at indkøbe licenser til. Dér mener L, at relevansen for skolelederen, kan være at skriftlige udfordrede elever og elever på autismspektret, kan have gavn af DS til at skabe digitale produkter. Det kan muligvis skabe koblingen fra anvendelse af DS i undervisningen til omverdenen, for skolelederen.

Dog understreger L at, hvis DS skal finde indpas i den danske folkeskole, skal det være tydeligt, hvad eleverne får af læringsmæssige muligheder, ved at tage DS i brug;

“Jeg tænker nogen gange, hvis der er noget der skal have ben på jord inde i skolen, så skal det også være helt åbenlyst, hvilke læringsmæssige fordele der er ved det. (...) men det skal være helt åbenlyst hvad er det vi får ud af at gøre det her ik. Og der vil være nogen der siger ej det skal jeg ik, altså hvorfor skulle jeg sidde og bøvl med det? Men så vi lidt tilbage til det der med hvad er børnenes autentiske verden og hvad er de voksnes ik” (Bilag L, s. 11).

Læreren kan skabe den tydelighed f.eks. ved at formulere et vurderingsfokus (Fought & Løvland, 2019). Det ville så være op til lærerens faglighed, at formulere 2-3 faglige mål der giver mening for skolelederen.

Delkonklusion tre

DS styrker flere kompetencer hos eleverne, herunder tekstkompetence (Maagerø & Tønnesen, 2017). L oplever at eleverne lærer når de får en ide og forfølger den ide og får

det til at blive virkelighed i DS, L ser det som at eleverne udvikler problemløsningskompetence, som kan bruges i flere scenarier uden for skolen. K har erfaret at eleven kan bruge DS som et værktøj til at tilegne sig sociale kompetencer, ved at opstille scenarier, som eleverne kunne møde uden for skolen, hvor de kan øve passende adfærd i trygge omgivelser. L ser også DS, som et hjælpemiddel der fordrer den mundtlige dimension af matematik.

L oplever, at eleverne var glade og motiveret for at arbejde med DS i en elevstyret proces, hvilket gjorde det meningsfuldt og relevant for eleverne. L argumenterer for at DS på computeren er mere relevant for eleverne, fordi eleverne bruger computere, ipads og telefoner i deres fritid og DS minder om noget de, ifølge L, har brugt før.

L mener også at elever bør være stolte af de produkter de skaber, og det gøres ved at gøre produktet relevant for eleverne, i modsætning til et kladdehæfte som L ser, elever smide ud.

AC har erfaret at, nogle elever har svært ved at fordybe sig, og dér mener hun at læreren skal overveje om det er værd at bruge meget tid på DS, samt er det ikke altid tydeligt hvor mange faglige mål eleven opnår, når der undervises med DS. L understreger i den sammenhæng at man som lærer skal reflekterer over, hvordan man sikre fagligheden når der arbejdes med DS og lignende redskaber.

AM oplever, at dansklærere ikke benytter sig af multimodale tekster, som spil eller produktionsredskaber. Han oplever at dansklærere mangler en referenceramme for multimodale tekster som DS. AM mener at de fleste elever har referencerammer for spil. Dette kan muligvis skyldes at Multimodale tekster som spil, er besværlige at opgive til eksamen, fordi undervisningsministeriet har lavet nogle regler der diskvalificere de fleste spil, fra at blive opgivet til eksamen.

L mener at, hvis DS og lignende produktionsredskaber, blev en del af afgangsprøven, ville lærerne motiveres til at inddrage dem i undervisningen.

AC mener dertil, at nogle lærere fristes til at følge faglige traditioner, fordi de ikke er trygge ved nye tiltag som DS.

L oplever at lærerens vilkår i folkeskolen er årsag til at computerspil ikke bliver inddraget i undervisningen, i større grad, men hun mener at DS er noget lærerne bedre kan forholde sig til og dermed har DS mulighed for at blive inddraget i undervisningen. DS har den mulighed at det ikke kræver særlige ressourcer for at blive brugt i et klasselokale i folkeskolen, hverken ift. IT-udstyr eller særlige kompetencer inden for IT og computerspil, ifølge T og L.

L oplever, at skolelederen, grundet sin manglende viden indenfor didaktik og digitale hjælpemidler, ikke kan se mulighederne i DS, og dermed vil skolelederen udgøre en udfordring ift. til indkøb af licenser til DS og dermed også udbredelsen af DS. Hvis DS skal udbredes i folkeskolen skal det være helt åbenlyst, mener L, hvilke læringsmæssige muligheder eleverne får. F.eks. kunne læreren formulere et vurderingsfokus både til skolelederen, men også til eleverne i undervisningen.

Diskussion

I dette afsnit opsummeres og diskuteres, de vigtigste resultater fra analyserne og fortolkninger heraf. Jeg vil også inddrage pointer fra forskningsgennemgangen til at diskutere analysens resultater med. Fokus er på Drama studios udtryk og sikring af faglighed, DS som redskab for skriftligt udfordrede elever, behovet for DS i folkeskolen, DS som fagligt integreret multimodalt forløb og undersøgelsens begrænsninger.

Diskussion af udvalgte resultater

Diskussion af Drama Studios udtryk og sikring af fagligheden

Analysen har belyst, at Drama Studios low poly udtryk og teatermetaforen har til bl.a. til formål at stimulere elevens lyst til leg, kreativitet og forestillingsevne, som f.eks. scenariedidaktisk tilgang bør være kendetegnet af (Bundsgaard et al., jf. Scenariedidaktisk perspektiv). Drama Studios udtryk har også til formål, at gøre processen hen mod et færdigt resultat kortere (jf. Drama studios udtryk, s. 32).

Dertil kan det diskuteres, i hvor høj grad undervisning bør være kendetegnet ved leg. Læreren bør også have et vurderingsfokus (Fought & Løvland, 2019), altså to til tre faglige begreber som skal sikre elevens faglige udvikling, og eleven kan også opnå læring gennem en gennearbejdet og tilrettelagt læringssekvens, hvor eleven laver flere repræsentationer/iterationer (Selander & Kress, 2014).

Det kan også diskuteres, om et generelt anvendeligt værktøj betyder at læreren har mere ansvar, for at finde ud af hvad eleverne skal lære og hvordan læreren skal indrette undervisningen så eleverne opnår den faglige læring. Det tager muligvis ressourcer væk fra

læreren, som kunne være brugt ressourcer på at støtte og vejlede eleverne, at sikre deres faglige udvikling og trivsel.

Spiludviklerne har med vilje designet, et generelt anvendeligt funktionelt redskab i stedet for et gennemarbejdet didaktisk læremiddel, hvor formålet er givet. Det er potentielt et dilemma, for de lærere der gerne vil have spil/redskab, der kan give viden om specifikke faglige begreber, de lærere vil måske ikke være så motiveret for at inddrage DS i deres undervisning. Dét bør spiludviklerne tage stilling til, hvis de vil bredere ud med DS end de lærere som i forvejen er særligt nysgerrige på redskaber som DS.

Dog ved vi at DS har nogle praktiske muligheder og i forskningsgennemgangen kan det læses at digitale læremidler frigøre tid i forberedelsen (Anvendelse af digitale læremidler: Effektmåling, 2014). Dvs. at læreren har mere ansvar ift. at finde fagligt formål, men det digitale læremiddel kan opveje for det grundet sine praktiske muligheder som frigiver tid for læreren.

Dertil vides det fra forskningsgennemgangen, at et stort antal elevprodukter benytter alligevel ikke faglige termer eller faglige procedurer. Faglige termer eller begreber er kun til stede i 13 procent af dansk opgaverne og 30 procent i matematik (Slot et al., 2016). Hvilket kan betyde at dette er et generelt problem i folkeskolen, og det kan ikke alene tilskrives, anvendelse af et generelt anvendeligt redskab som DS.

Drama Studio kan være et nyttigt redskab for skriftligt udfordrede elever

I Analysen kan det læses at DS giver skriftligt udfordrede elever nogle muligheder, bl.a. fordi DS har den affordance at eleven ikke behøver, at skrive regibemærkninger, samt mulighed for at eleverne kan indtale replikker, hvilket mindsker skrivebyrden. Dertil har billeder størst funktionel tyngde i DS, hvilket skaber visuelle udtryksmuligheder for skriftligt udfordrede elever.

AM giver udtryk, for i analysen at læreren skal overveje, om DS er et hensigtsmæssigt værktøj til et specifikt fagligt mål f.eks. lære om berettermodellen. Dertil kunne læreren reflektere over, hvilke færdigheder eleverne får i brugen af DS, som reelt kan hjælpe dem f.eks. på arbejdsmarkedet. Altså at lave teaterstykker i et redskab på computeren, kan vel ikke overføres til alle slags færdigheder, som kunne være brugbare uden for skolen, men det er velsagtens heller ikke hensigten med DS.

AM's mener, at læreren skal overveje om DS er hensigtsmæssigt at inddrage i undervisningen. Dog vides fra forskningsgennemgangen at den største funktionelle tyngde i elevopgaver består af skriftligt sprog, 75 procent af elevproduktioner i dansk, for at være præcis (jf. Kvantitative Hovedresultater, Slot et al., 2016). Dermed er der præcedens for at udtrykke sig multimodalt som i DS. Hensigten og argumentet for anvendelse DS er bl.a. at eleverne styrker deres tekstkompetence i brugen af DS (Maagerø & Tønnesen, 2017) og eleverne kan hjælpe dem selv, ved at vælge forskellige modaliteter og hjælpemidler i deres skolearbejde, hvilket taler for, at man burde inddrage DS og lignende redskaber oftere.

Der er et behov for Drama studio i undervisningen i folkeskolen

DS skaber flere muligheder for tekstforståelse hos eleverne. Eleverne kan opnå en bedre forståelse for en replik, ifølge AM, ved at se den blive fortalt i kontekst i DS eller indtale replikken selv. AC mener dertil, at eleven opnår større tekstforståelse ved at billedliggøre en tekst inde i DS. L oplever også at DS styrker flere kompetencer hos eleverne, herunder tekstkompetence og problemløsningskompetence.

Det kan diskuteres, hvor relevant DS er for eleverne og for verden uden for skolens mure. Eleven kan godt simulere meningsfulde scenarier i DS, som f.eks. sociale kompetencer i scenariet med K's elevgruppe (Bilag K, s. 3), hvor de øver sociale kompetencer. Eller i forestillede scenarier, som tager udgangspunkt i elevernes interessefelt. Dog kan det være at en lærer i folkeskolen, vil finde det mere relevant, at undervisningen tog udgangspunkt i scenarier fysisk uden for skolen, f.eks. ekskursioner til teatret, folketinget eller noget andet som giver mening ift. til emnet for forløbet, for at opleve et ægte praksisfællesskab. På den anden side, kan det være en logistisk udfordring at tage ekskursion med en hel klasse og læreren ville nok ikke altid have ressourcerne til det. På den måde kan DS ses som del af en varieret undervisning, som AC argumenterer for og ikke noget der kan erstatte alle undervisningsformer (jf. Mulighed for at skabe engagement og samarbejde).

L oplever, at eleverne er underholdt fordi de får lov til at udtrykke deres ideer i DS. Argumentet for anvendelse af DS bliver, at eleverne bliver drevet af lyst og dermed skal DS ikke ses som en erstatning for undervisning i virkelige scenarier, men et bidrag til undervisningen som bryder med opgavetraditioner og vanemæssig brug af læremidler, hvor behovet for at koble til omverdenen mistes (jf. Scenariedidaktisk perspektiv). Dermed kan det konkluderes, at DS lever op til kravet fra Evaluering af Digitale Læremidler at DS har appel og virker appetitvækkende for eleverne (Evaluering af Digitale Læremidler, s.d.).

Behovet for et redskab som DS bliver kun mere tydeligt, fordi det vides fra forskningsgennemgangen at størstedelen af opgaver i dansk og matematik, er repetitive træningsopgaver, som hverken er konstruerede problemopgaver eller virkelighedsnære problemopgaver (Bundsgaard & Hansen, 2016, jf. Blik på undervisningen). I forskningsgennemgangen kan det også ses at der i danskundervisningen er en relativt lille del af opgaverne, som er kendetegnet ved kreativ produktion (27 procent) og mindre en ét procent i matematik (Slot et al., 2016). Dermed er der et behov for et redskab som DS, der f.eks. kan bruges til matematikfortællinger.

I analysen kan det dertil læses, om muligheder for samarbejde; AM argumenterer f.eks. for at eleverne diskuterer, hvad der virker og ikke virker ved deres produkter. Man kan også med DS vælge at lave en rollefordeling, qua de forskellige funktioner i DS, som kan fungere som forskellige roller, eleverne kan påtage sig i gruppearbejdet. Det bliver værdifuldt fordi vi ved fra Blik på undervisningen (Bundsgaard & Hansen, 2010) at elever i dansk og matematik arbejder meget individuelt i en lærerstyret undervisning med træningsopgaver. Dog beskriver AC, at samarbejde som praksisfællesskab, kan betyde at eleverne arbejder individuelt i gruppen. L beretter, også at samarbejde kan være at eleverne videndeler og henter inspiration fra hinandens teaterstykker. Dvs at DS kan understøtte en dialogisk samarbejdsproces, som Evaluering af Digitale Læremidler har som et af deres evalueringspunkter (Evaluering af Digitale Læremidler, s.d.), men eleverne kan også ende, som i AC's eksempel, med at arbejde individuelt i grupper. Dvs at det er op til lærerens faglighed, at vurdere hvordan eleverne bør samarbejde og hvordan det understøttes.

DS kan understøtte fagligt integreret multimodalitet i folkeskolen

AM oplever, at dansklærere ikke benytter sig af multimodale tekster. AM mener, det er grundet at dansklærere mangler en referenceramme for multimodale tekster. L oplever, at lærerens vilkår i folkeskolen er medvirkende til at computerspil ikke bliver inddraget i undervisningen. Derudover forudser L at skolelederen ikke kan se mulighederne i DS, det kan muligvis skyldes at skolelederen har den prioritet at eleverne skal præstere inden for konkrete færdigheder som f.eks. læsning, skriftlighed, regning i f.eks. PISA-test⁴ som resultat af ydre politisk- eller forældrepres. Og dermed virker multimodale værktøjer som DS

⁴ "The PISA-based Test for Schools provides school-level estimates of performance and information about the learning environment and students' attitudes gathered from student questionnaires. Find out more and how schools and their networks can take part" *About PISA*. Retrieved 29-12-, 2021, from <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

mindre attraktive at indkøbe, da DS ikke har et specifikt fagligt mål, men er et generelt anvendeligt funktionelt redskab.

Det ville være interessant at vide, hvilket grundlag skolelederne træffer deres beslutninger om indkøb på. Det formodes at hvis skolelederne var velfunderet i forskningen på området for læremidler og elevproduktioner, at de nøjere ville overveje at indkøbe licenser til DS. Det vides netop fra forskningsgennemgangen, at der er en indikation på at funktionelle læremidler understøtter fagligt integreret multimodalitet (Slot et al., 2016). Altså hvor multimodalitet har en bærende rolle. Vi ved også fra effektmålingen (Anvendelse af digitale læremidler: Effektmåling, 2014) at digitale læremidler bidrager til differentiering i undervisningen og motivation hos eleverne. Dermed kan være meningsfuldt at anvende DS i undervisningen og det skal skolelederen også vide og have med i deres overvejelser.

Begrænsninger ved undersøgelsen

Fordi casen i dette speciale, er en paradigmatiske case om et mønstereksempel (Flyvbjerg, 2020) på anvendelse af DS, er det mest af alt et perspektiv på, hvad der kunne være af muligheder og udfordringer i anvendelsen af DS med lærerne som er særligt nysgerrige på DS, dermed er det ikke muligt at lave en bred generalisering som er repræsentativ for alle slags lærere. Men denne type case kan stadig, qua eksemplets magt, være værdifuld for den videnskabelige udvikling (Flyvbjerg, 2020).

I den indledende fase til arbejdet i dette speciale var skolerne lukket og eleverne hjemsendt pga. corona-epidemien. Besøg i folkeskolen var dermed udelukket. Derfor fik specialet det lærerfokus det har. Dvs. at der kun kan konkluderes, noget om hvad lærerne oplever om eleverne og deres brug af DS. Hvis det ikke havde været tilfældet, ville det have været interessant at undersøge elevernes arbejde omkring DS.

Det kunne have været givende, at observere eleverne når de interagerer med DS i klasselokalet, både selvstændigt og i gruppe. Både, hvordan de positionerer sig i relation til hinanden fysisk, men også ift. hvordan opgaverne blev fordelt i gruppen, f.eks. om de hentede inspiration i et praksisfællesskab. Dernæst, i hvilken grad de kunne arbejde selvstændigt og hvornår de benyttede sig af læreren støtte. Det kunne have været interessant at interviewe eleverne og undersøge brugeroplevelsen af DS fra elevens perspektiv, især ift. omtalte låsefunktion (jf. Kritik af Drama Studio som multimodalt værktøj), som skulle fordre dialog mellem eleverne, men som AC mente besværliggjorde samarbejdet.

Dertil kunne det være interessant at spørge eleven, hvad han/hun har lært i forløbet med DS. Det kunne være givende at finde ud af om de kunne nævne specifikke faglige begreber de havde lært f.eks. dansk faglige begreber, udover teaterbegreber. Eller om

eleverne oplevede at de mest lærte færdigheder f.eks. samarbejde, fordybelse, teaterproduktion osv. Det ville i så fald have været relevant, at inddrage deres elevprodukter for at se tegn på læring i form af forskelle i deres repræsentationer (Selanders & Kress, 2014), tekstforståelse, engagement beherskelse af funktionerne osv. På den måde kunne man, koble evt. udsagn fra elevinterview til eksempler fra et teaterstykke i DS og analysere tegn på f.eks. tekstforståelse eller engagement.

I processen med at finde informanter til specialet, var det vanskeligt at finde lærere der var motiveret for at deltage. Dette kan skyldes, at arbejdsbyrden og presset på lærerne, til at omstille deres sædvanlige undervisning på skolen, til hjemmeundervisning online.

Selvom DS kan bruges online, var motivationen for at tage nye metoder og værktøjer i brug, angiveligt, ikke stor. Dét betød at de lærere som var motiverede nok til at deltage, havde en særlig interesse for DS, som informanterne i dette speciale. Dernæst kan det argumenteres for, at T har en interesse i tale DS op, fordi det er et produkt han skal sælge, samt er han dybt involveret i udviklingen af spillet, hvilket, antageligvis, gør det besværligt at forholde sig objektivt til DS. Det ville derfor have været givende at interviewe nogle lærere der ikke havde en særlig interesse eller nysgerrighed omkring DS. Det kunne være interessant at undersøge, om en sådan lærer, forholder sig mere kritisk til anvendeligheden af DS. Især i fht. problematikken i at bruge et generelt anvendeligt værktøj, hvor det er fuldstændigt op til læreren at sikre den faglige læring, samt om læreren oplevede mangel på inddragelse af multimodale tekster, produktionsredskaber og spil i folkeskolen. Dertil kunne det være interessant at undersøge om læreren oplevede, at det var meningsfuldt at benytte DS i undervisningen ift. scenariedidaktisk princip om at undervisningen skal have en legitim forbindelse til omverdenen (Bundsgaard et al., 2021) og om vedkommende følte at det ville styrke elevernes tekstkompetence at benytte DS.

Informanterne i specialet var også optaget af forskellige aspekter i anvendelsen af DS. F.eks. var AM optaget af skriftligt udfordrede elever og brugervenligheden af DS. De andre informanter havde lige så, nogle forhold de var optaget af. Det betød, at det ofte i analysen ikke blev aktuelt at stille holdninger og erfaringer op mod hinanden og diskutere dem, hvilket kunne have givet et mere nuanceret resultat.

Konklusion

I konklusionen vil specialets resultater blive opsummeret, for at svare på specialets problemformulering:

Hvilke didaktiske muligheder og udfordringer oplever lærerne, i at anvende Drama Studio i deres undervisning i folkeskolen m.h.p. på at styrke elevernes engagement, tekstforståelse og samarbejde?

Drama studios multimodale samspil og kompositionen, (Fought & Løvland, 2019) og opdelingen af funktioner opleves af lærerne som værende intuitive at forstå for eleverne, da de genkender det fra deres fritid (hverdagsdomæne). AM oplever at DS er intuitivt for eleverne, at fortælle historier i og er oplagt i et teaterforløb.

Drama studios funktioner er til rådighed med det samme og informanterne oplever, at eleverne hurtigt kan anvende DS. Teatermetaforen og low poly-æstetikken i DS skaber lavere forventninger til et færdigt resultat.

DS er kendetegnet ved leg og eleverne kan potentielt skabe alle scenarier, men lærerne oplever at DS kan forbedres med flere ressourcer og fjernelse af låsefunktionen. DS kan også anvendes online, hvilket skaber muligheder i undervisning under f.eks. en nedlukning.

DS giver, elever med skriftlige udfordringer muligheder for at øve deres tekstkompetence, da eleven kan udtrykke sig visuelt i DS, qua manglende behov for regibemærkninger og mulighed for at indtale replikker, dog oplever AC en udfordring i at nogle elever ikke vil indtale replikker.

AM oplever at læreren skal overveje om inddragelse af DS i undervisningen fordrer specifikke faglige mål. Dog kan skriftligt udfordrede elever drage nytte af at benytte DS. Derfor oplever AM at DS ligestiller elevgruppen

DS skaber, muligheder for tekstforståelse hos eleverne bl.a. ved at se replikker blive fortalt i kontekst, eller ved at indtale replikken selv, samt ved at lave en transduktion eller transformation (Fought & Løvland, 2019) af f.eks. en tekst i dansk inde i DS.

DS skaber også praktiske muligheder: eleverne kan lave et teaterstykke med en mindre elevgruppe, eleverne kan lettere blive enige, samt har eleven selv flere muligheder for at udtrykke sig.

L oplever, at eleverne er underholdt ved at udtrykke deres ideer i DS. Dvs at eleverne er engageret og lever sig ind i et scenarie og agere med humor og dermed opleves det som meningsfuldt for eleverne (Bundsgaard et al., 2021). Det er L oplevelse at DS bryder med opgavetraditioner (jf. Scenariedidaktisk perspektiv). AM oplever dertil at eleverne har lyst til at vise deres teaterstykker frem.

L oplever, at eleverne kan realisere sine interesser i DS i selvbestemte grupper, eller individuelt (Selander & Kress, 2014). AC oplever at individuelt arbejde i gruppe er en ringere version af samarbejde. Samarbejde kan også være at videndele, eleverne kan diskutere virkemidler eller hente inspiration fra hinandens teaterstykker.

DS styrker flere kompetencer hos eleverne, herunder tekstkompetence (Maagerø & Tønnesen, 2017). L oplever at eleverne lærer når de får en ide og får det til at blive virkelighed i DS, altså en problemløsningskompetence, som kan bruges i flere scenarier uden for skolen. K oplever at eleverne gennem DS kan tilegne sig sociale kompetencer, som eleverne kan bruge uden for skolen. L ser også DS som et hjælpemiddel til den mundtlige dimension af matematik.

L oplever at eleverne var engageret i en elevstyret proces, hvilket gjorde det meningsfuldt for dem. L argumenterer for, at arbejde med DS på computeren er mere relevant for eleverne, fordi eleverne bruger computere o.lign. i fritiden. L mener at elever bør være stolte af deres produkter. Stolthed opnås når produktet er relevant for eleverne. AC har erfaret at, nogle elever har svært ved at fordybe sig, så læreren skal overveje, hvor meget tid der skal bruges på DS, og hvilke faglige mål der opnås.

AM mener, at dansklærere mangler en referenceramme for multimodale tekster som DS. Dette kan muligvis skyldes at spil er besværlige at opgive til eksamen, da undervisningsministeriet diskvalificerer de fleste spil fra dette. L mener at DS skal blive en del af afgangsprøven, før flere lærere motiveres til at inddrage det i undervisningen. AC oplever, at lærerne fristes til at følge faglige traditioner, fordi de ikke er trygge ved nye tiltag. L oplever, at lærerens vilkår også er medvirkende til dette. Dog mener hun at lærere bedre kan forholde sig til DS. Dertil kræver DS ikke særlige kompetencer eller IT-ressourcer for at blive brugt i folkeskolen.

L forudser, at skolelederen grundet sin manglende viden indenfor didaktik udgør en udfordring ift. til udbredelsen af DS. Hvis DS skal udbredes i folkeskolen skal det være helt åbenlyst, mener L, hvilke muligheder eleverne får. F.eks. kunne læreren formulere, et vurderingsfokus både til skolelederen og til eleverne i undervisningen.

Perspektivering

I denne perspektivering beskrives, hvad der kunne gøres ift. udvikling af en ny iteration af inspirationsoplægget.

Responsen fra respondenterne, skal lyttes til igen og prototypen skal justeres ud fra deres feedback. Der skal reflekteres over de vigtigste pointer fra analyse og diskussion, og

hvordan disse skal komme til udtryk i den nye iteration. Dertil planlægges det at undersøge specialets empiri igen, for evt. at afdække andre sider af empirien, som ikke har fået den samme opmærksomhed.

Litteraturliste

References

- Anvendelse af digitale læremidler: Effektmåling*(2014). . Digitlaiseringsstyrelsen: Rambøll Management Consulting, Rambøll Management Consulting.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog* Hans Reitzels Forlag.
- Bundsgaard, J., Fougth, S., Hanghøj, T., & Misfeldt, M. (2021). *Scenariedidaktik - en introduktion*. () Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., & Hansen, T. (2016). *Blik på undervisning*. auuc.demonstrationsskoler.dk: auuc.demonstrationsskoler.dk.
- Dansk - Fælles Mål, (2019).
- Dewey, J. (2015). *Demokrati og uddannelse* Klim.
- Evaluerings af Digitale Læremidler. (s.d.). *Evaluerings af digitale læremidler* KMD Education, Institut for uddannelse og pædagogik, Læremiddel.dk.
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. *Kvalitative metoder: En grundbog* () Hans Reitzels Forlag.
- Fougth, S., & Løvland, A. (2019). *Multimodalitet I skolen - analyse og produktion i et socialsemiotisk, scenariedidaktisk perspektiv 4.-10. klasse* (1st ed.) Dafolo.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning.

Computers and Composition, 22(1), 5-22. doi:10.1016/j.compcom.2004.12.004

Løgstrup, L. (2020). *Pragmatisme* Lærermiddel.dk.

Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2017). Multimodal tekstkompetence. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 27

Om os - uglyducklinggames.com. (2021). Retrieved 11-10-, 2021, from

<https://uglyducklinggames.com/omos/>

Selander, S., & Kress, G. (2014). *Læringsdesign - i et multimodalt perspektiv* (2nd ed.) Frydenlund.

Slot, M., Hansen, R., & Bremholm, J. (2016). *Eleopgaver og elevproduktioner i det 21. århundrede*. Lærermiddel.dk: Lærermiddel.dk.

Spil.dramastudio.dk. Retrieved 30-12-, 2021, from <https://spil.dramastudio.dk/>

Styrelsen for undervisning og kvalitet. (2021). *Vejledning til folkeskolens prøver i dansk i 9 klasse* Børne- og Undervisningsministeriet.

Uglyducklinggames.com. (2021). Retrieved 11-10-, 2021, from

<https://uglyducklinggames.com/spiluniverser/>

Yin, R. K. (2014). *Case study research* (5. edition ed.). Los Angeles: SAGE.

Zacho, L. (2021,). Nysgerrighed som drivkraft til udvikling af matematikundervisning.

Message posted to

<https://www.folkeskolen.dk/1877917/nysgerrighed-som-drivkraft-til-udvikling-af-matematikundervisning>