



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK



Barrierebrydende oplevelsesdesign målrettet teenagere under fysiske events

Et speciale om teenageres
brug af it til eventen
Efterskolernes Dag.
I samarbejde med
Sportsefterskolen Aabybro

JUNI 2022

Skrevet af

Jessie Holm
Frederik Dam

Titelblad

Aalborg Universitet
Cand.it. Oplevelsesdesign

Semester: 10. semester

Projektperiode: 1. februar 2022 - 1. juni 2022

Aflevering: 1. juni 2022

Vejleder: Jens F. Jensen

Titel: Barrierebrydende oplevelsesdesign målrettet teenagere under fysiske events

ECTS: 30 ect

Frederik Odde Dam 20201064
Jessie Holm Ostermann 20173279

Antal anslag: 257.791

Antal normalsider: 107,41 sider

Antal bilag: 39 sider

Engelsk title: Barrier-breaking experience design to teens at physical events



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Forord

Denne specialeafhandling forløb fra tidsperioden 1 februar til 1 juni 2022 og er udarbejdet i samarbejde med Sportsefterskolen Aabybro. Specialet beskæftiger sig med hvordan it-baseret oplevelsesdesign kan appellere til interaktion hos teenagere under fysiske events, med fokus på deres kontekstuelle barrierer som de oplever.

Derfor lyder der en særligt tak til forstanderen fra Sportsefterskolen Aabybro, Esben Sevelsted Mathiasen, for et godt samarbejde, og for mulighederne for at observere på skolen og for at bruge skolens ressourcer til dataindsamling og tests.

Derudover retter vi en stort tak til vores specialevejleder, Jens F. Jensen, for kyndig vejledning samt for alle timerne med samtaler og vejledende diskussioner gennem dette specialeforløb.

Til sidst vil vi derudover sige tak til eleverne på Sportsefterskolen Aabybro, som har været med til at give os forskellige indsigter både til databehandlingen og test af konceptet, og derfor haft en betydelig rolle gennem hele projektperioden.

Læsevejledning

Vi bruger referencesystemet American Psychological Association's manual (APA), hvor vores kildehenvisninger vil refereres til som [Efternavn, udgivelsesår]. Ydermere kan godkendelsen af den brugte litteratur til specialet kan findes i bilag 9. Gennem dette speciale bruger vi det engelske begreb *peers* fremfor det danske *jævnaldrende*. Argumentet for dette vil blive specificeret i afsnit 7.1

God læselyst!

Abstract

This MA thesis explores how experience design can appeal to interaction for adolescents. Furthermore, this master thesis is conducted as a case study with Sportsefterskolen Aabybro as a partner.

During Frederik's period as an intern and now subsequently as a student assistant at Sportsefterskolen Aabybro (SEA), general problems were observed within the same field of study that this thesis will touch on. Therefore, Frederik gained knowledge regarding different challenges with adolescents at events. Some of the challenges that Frederik noticed were e.g. how passive the adolescents were in their interaction.

Therefore, we have approached our search for this topic with the focus of gaining an understanding of this specific group, adolescents, and what kind of contextual barriers they experience during an event. That includes how teens stand out as a separate subgroup from children and adults, and how to design for adolescents.

Moreover, our MA thesis is conducted as visualized in our design process model, with inspiration from Double diamond, Design thinking, Kumar, and Buxton. Our design process consists of four primary phases called *emphasize*, *define*, *develop* and *deliver*

To answer our problem statement, we have made observations and conducted several interviews in order to gain knowledge of the phenomenon, 'Efterskole', and learn from the experts, which are adolescents. Furthermore, from our initial phases, *emphasize* and *define*, which consisted of a literature review, questionnaire, observations of the open house, and interview with the students at the 'efterskole', we identified two primary barriers that our concept had to meet. The two barriers identified were the presence of their peers and the presence of their parents.

Based on the knowledge from our initial phases including different theories, empirical data, and analyses, we created several requirement specifications, which set out some design requirements for our concept. This rounds off our *emphasize* and *define* phase, and completes

the work within the first diamond in our design process model. Moreover, we did start our *develop* phase with desktop research to look at different technology trends in order to use the correct technologies that can be used to attract teenagers.

After setting up our requirements specifications and exploring technological trends, our idea generation process started, which consisted of the *how might we* method, which involved two different concepts. Furthermore, we prepared sketches to explore our concepts, which resulted in a composition of the two concepts, and lead us to the concept which we call ‘The sound of SEA’

The selected concept was further explored through sketching, which led to a series of tests of subcomponents in the concept, to ensure we complied with our requirement specifications and identified barriers. Afterward, we started our *deliver* phase. The tests were developed as a low-fidelity prototype that presented the test subjects with three subcomponents, which consisted of a test of headsets, a test of different pictures to sound, and lastly, the design of the prize. This gave us the possibility to include *participatory design* with the experts. Moreover, we tested the overall usability with three test subjects in order to see how the different components worked together in order to evaluate the usability of the concept. The evaluation from the test subject revealed that the concept is meeting the design specifications and that the adolescents did not have any trouble navigating the different steps in the concept.

Lastly, we did a new round of sketching to evaluate how the overall concept should be created and how the set-up of the different posts should be in order to provide an extensive and comprehensive overview of our final concept.

The final concept consists of an experience through sound and will consist of both physical and digital elements such as roll-up, headset, a mp3 player, and an image. Furthermore, there will be a digital quiz that guests can access from their mobile phones by scanning the QR code on the roll-ups, which are set strategically at different locations around the school (entrance, dining room, the posts, etc.).

The audio track will present an authentic 'efterskole' experience that took place, where the given post is located. Moreover, they get a question they have to answer. After submitting their answers, they will have the possibility of winning a special SEA t-shirt. The concept will invite the teenagers to take control of the situation and encourage them to further interaction through the quiz, where they also learn about the authentic 'efterskole' experience through sound and pictures.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	2
2. Problemfelt	3
3. Fremgangsmåde til litteratursøgning.....	4
3.1 Litteraturreview	5
4. Problemformulering.....	7
5. Metodologi	10
5.1 Case metodologi	10
5.2 Efterskolernes Dag som case	14
5.3 Karakteristika og lignende fænomener.....	16
6. Designproces.....	17
6.1 Sanders Map of Design Research.....	19
7. Teoretisk afsnit	21
7.1 Peers	21
7.2 Hvad er en Oplevelse?.....	22
7.3 Sanser	24
7.4 User-centered design	27
7.5 Desirability, feasibility, and viability.....	28
7.6 Multiverse.....	30
7.7 Motivationstyper.....	31
7.8 Fællesskab	32
7.9 Teenageres kognitive kompetencer	34
7.10 Teen-Computer interaction (TCI)	36
7.11 Cool design	38
8. Metodiske afsnit	41
8.1 Kvantitative undersøgelser.....	41
8.2 Kvalitative undersøgelser.....	44
8.3 Mixed methods.....	45
8.4 Dataindsamlingsmetoder.....	46
8.4.1 Semistrukturerede interviews.....	46
8.4.2 Purposive sampling.....	48
8.4.3 Transskription.....	49
8.5 Dataanalyse metode	49
8.5.1 Meningskondensering.....	49

8.6 Observationer.....	50
8.6.1 Direkte - ikke-deltagende observations teknik.....	51
8.7 How Might We.....	51
8.8 Prototyping.....	52
8.8.1 Low-fidelity kontra High-fidelity	52
8.8.2 Sketching.....	53
8.9 TRALa modellen - Research af teenagers.....	54
9. Videnskabsteoretiske afsæt.....	55
10. Definering af teenagere som målgruppe	56
10.1 Etiske overvejelser.....	57
11.1 Spørgeskema.....	59
11.1.1 Hvem, hvor, hvordan og hvorfor?.....	59
11.1.2 Resultaterne	60
11.2 Hypoteser.....	64
11.3 Observation af åbent hus hos SEA.....	65
11.3.1 Struktur for åbent hus	66
11.3.2 Observationsguide	67
11.3.3 Resultater fra observationen.....	67
11.3.4 Konklusion på observationer	70
11.4 Interview.....	71
11.4.1 Undersøgelsesområde for interviews	71
11.4.2 Strategisk udvælgelse af respondenter.....	71
11.4.3 Udførelse og behandlingsmetode af interviews.....	73
11.4.4 Iteration af interviewguiden	74
11.5 Meningskondensering.....	75
11.6 Identificering af barrierer.....	81
11.6.1 Tilstedeværelsen af deres peers	81
11.6.2 Tilstedeværelsen af deres forældre	82
12. Kravspecifikationer.....	83
13. Desktop research - Teknologi trends	87
13.1 Den kreative legeplads.....	87
13.2 Søgen mod autenticitet.....	88
13.3 Større inkludering af augmented reality.....	89
13.4 Wearables med et socialt aspekt.....	89
13.5 Livestreaming.....	91
13.6 Auditive tjenester.....	91
14. Idegenerering	92
14.1 How might we ideation	92
14.1.1 Koncept 1.....	95

14.1.2 Koncept 2.....	95
14.2 Sketching process.....	95
14.3 Udforskning af designidéer gennem sketching.....	95
14.3.1 Koncept 1.....	96
14.3.2 iteration af koncept 1	98
14.3.3 Koncept 2.....	99
14.4 Udforskning og sammensætning af designidéer til koncept 3.....	101
15. En teoretisk diskussion af oplevelsesteknologier gennem multiverse.....	105
16. Test af komponenter	108
16.1 Resultater af tests.....	117
17. Usability test.....	119
17.1 Resultater fra testen	122
18. Sketching af udarbejdelse af fulde koncept.....	123
19. Konceptbeskrivelse - Lyden af SEA	126
20. Værdiskabelse.....	134
20.1 Værdiskabelse for SEA.....	134
20.2 Værdiskabelse for målgruppen.....	135
21. Diskussion	136
22. Specialet fremadrettet.....	139
23. Konklusion.....	139
24. Litteraturliste.....	143



1. Indledning

Oplevelser er et komplekst fænomen som bygger på forskellige aspekter, og i takt med vi som samfund har udviklet os til et oplevelsessamfund, er vores fokus på oplevelser skiftet til et kvalitativt fokus frem for kvantitativt. Samfundet er derved gået fra at et fokus på oplevelser, som statussymbol til et fokus på selvrealisering, som betyder, at individet bruger oplevelser til at realisere sig selv, blive unikke individer og til at skabe sin egen livsførelse (Nielsen, 1993). Dette fokus på oplevelser resulterer i hvad Joseph B. Pine & James H. Gilmore (1998), i slut 90'erne, beskriver som overgangen fra serviceøkonomien til oplevelsesøkonomien. Virksomheder konkurrerer ikke længere på pris, men på oplevelsen, som ligger omkring en varer eller service, og ønsker virksomheder at tage den højest mulige pris for deres produkt, er det nødvendigt at iscenesætte oplevelser omkring dette produkt (Pine & Gilmore, 1998; Pine & Gilmore 1999).

Som en følge af covid-19 pandemien er der set en radikal påvirkning af samfundet, hvor flere virksomheder har måtte fremskynde digitaliseringen og skabe digitale alternativer. Herudover bruger virksomheder oplevelser, til at skabe en mindeværdig måde at engagerer deres kunder (Pine & Gilmore, 1999). I takt med at vi som samfund bruger mere og mere tid på interaktionen med it, vil der være en større del af vores oplevelser som er defineret i en digital kontekst og forventningen om digitale alternativer og meningsfulde interaktioner er stigende.

En oplevelse, der især er stigende i popularitet, er efterskoler (Efterskoleforeningen, 2020). Oplevelser forøget fokus på selvrealisering, giver anledningen til en lignende tendens hos den yngre målgruppe, hvor de udnytter muligheden for dette gennem efterskoleoplevelsen, fremfor at starte direkte på en ungdomsuddannelse. For skoleåret 2021/2022 startede hele 31.745 elever på forskellige efterskoler over hele landet (Efterskoleforeningen, 2021). 74 procent af eleverne går i 10. klasse, hvilket understøtter at året på en efterskole bruges som et år med mulighed for selvudvikling og selvrealisering, hos den unge målgruppe. Efterskolernes strategi til at fange de unges opmærksomhed, har ligeledes fokus på selvudvikling og selvrealisering, ved at efterskolerne har linjer, som appellerer til unges interesseområder. Linjerne differentiere og kan være alt fra fodbold og ski til fiskeri og motorcross. De forskellige linjer er typisk udbudt

ud fra efterskolernes fokusområde, eksempelvis sport, natur eller kreativitet. Fælles for alle skolerne er deres fokus på dannelse og den menneskelige udvikling.

Flere unge og deres familier deltager i en række events, som Efterskolernes Dag og åbent hus på efterskoler, der giver et indblik i selve efterskolen gennem en række forskellige aktiviteter i løbet af dagen. Men hvordan appellerer de forskellige events til målgruppen, hvad får de ud af at deltage i eventen, og hvilke muligheder eller udfordringer er der ved de fysiske events?

I forlængelse af vores indledning er vi dermed blevet nysgerrig på, hvordan disse event foregår og hvordan man appellerer til den specifikke målgruppe, som deltager til disse events.

2. Problemfelt



Interessen for problemfeltet startede da Frederik under sit praktikforløb i efteråret 2021 (Dam, 2022) identificerede at teenagerne havde en passiv deltagelse, til Efterskolernes Dag, som er en event, der er lavet til dem og deres forældre. Efterskolernes Dag har til formål at præsentere efterskolen og videregive informationer på dagen om den givne efterskole. Vores undren opstod ud fra denne passivitet, og hvad der skyldes, at teenagerne forholdt sig passiv under denne kontekst. Endvidere opstod en undren om hvordan denne subgruppe, herunder teenagere, adskiller sig fra børn og voksne i forhold til at udarbejde appellerende designløsninger, som motiverer teenageren til at interagere med produktet.

Det er tydeligt i Dams (2022) undersøgelser, at efterskoleåret er noget specielt for eleverne og det skaber nogle helt unikke forhold til at dyrke fællesskab, venskab, interesser og almen dannelse. Det er endvidere en signifikant økonomisk afskrivning for familien, som investerer i dette år til deres teenager, og vælges der forkert kan det betyde et økonomisk tab for familien. Ydermere er det en beslutning, som også kan have store personlige konsekvenser for teenageren, hvis der vælges forkert i forhold til skole og barnet ikke trives, da der ikke vil være mulighed for at vælge om, alt efter hvor langt inde i skoleåret beslutningen bliver taget. Dette betyder at tages det forkerte valg, er det ikke muligt for de 74% af eleverne, der går i 10. klasse at vente et år og prøve igen. Chancen er passeret og efterskoleoplevelsen, vil ikke være mulig

for dem at opleve (Efterskoleforeningen, 2021). Så spørgsmålet er: Hvorfor engagere teenagerne sig ikke mere i Efterskolernes Dag, når det kan have signifikante personlige konsekvenser for teenageren, såvel som økonomiske konsekvenser for forældrene? Denne event er endvidere en af de primære måder at få indblik i efterskolen, samt det liv et år på efterskole indebærer, således der kan tages en kvalificeret beslutning.

Fra et forretningsperspektiv er det ligeledes vigtigt at teenagerne tager en kvalificeret beslutning, og trives når de starter på skolen. Mange efterskoler har flere år inden et skoleår starter fyldt alle deres pladser til elever, hvilket gør at det økonomiske tab hos virksomhederne ligger når elever melder sig ud grundet mistriivsel eller andet. Sportsefterskolen Aabybro er ikke en undtagelse, hvor elevpladserne også længe før et givent skoleår starter er besat.

Problemet identificeret til eventen, Efterskolernes dag, har derfor både konsekvenser for teenagerne, forældrene og Sportsefterskolen Aabybro. Problemet der i specialet her vil blive arbejdet med, er derfor relevant for alle disse stakeholders og kan bidrage til forskningen indenfor området af design til teenagere, og hvordan der til events kan laves appellerende design til teenagere.

3. Fremgangsmåde til litteratursøgning

Til indledende research indenfor eventuelt relevant litteratur, valgte vi at kontakte bibliotekaren Helle Brink fra AAU, som rådgav os i at indskærpe vores søgefelt til mere relevante emner. Her benyttede vi os primært af Primo (Aalborg Universitetsbibliotek AUB), Scope og ACM digital library.

Under vores emne vedrørende teenageres udvikling fra barn til voksen, indskrænkede vi vores søgning til bogform, for at holde os på mere overordnet psykologiske emner, og ikke snævre psykologiske fænomener som de akademiske artikler typisk beskæftiger sig med. Formålet med dette er, at skaffe viden omkring teenageres psykologiske aspekter på et mere overordnet niveau, da vi har fokus på oplevelsesdesign, og vil derfor gå mere i dybden med de psykologiske fænomener der har relevans for oplevelsesdesign. Vi har som oplevelsesdesignere fokus på, at se på hvordan it-løsninger kan designes således de appellerer til interaktion for teenagere.

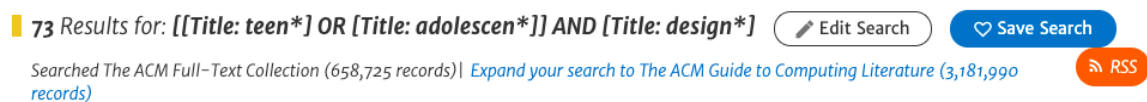
Vi startede vores søgning med at bruge nøgleord som: Teenager, Preteens, puberty, adolescence, adolescent.

Vores første søgning gav os mere end 8.000 resultater, så vi indskrænkede vores søgning til håndbøger, som typisk er kortere og behandler emner på en relativ overskuelig måde. Herefter indskrænkede vi til udgivelsesår til ikke at være senere end 2010, for at tage hensyn til den samfundsmæssig kontekst, da vi ønsker at det bedst muligt skal afspejle den nuværende samfundskontekst og brugte den følgende søgning:

Titel indeholder: Teen* OR Adolsцен* OR preteen*

Herefter tog vi vores søgning til ACM digital library databasen, som har mere fokus på brugeren end det tekniske. Vi ønsker ikke at fokusere på den biologiske forandring teenagere gennemlever, men vi fokusere på de psykologiske forandringer de gennemgår og den kognitive forståelse de besidder gennem deres teenageår.

Derudover ville vi, i vores litteratursøgning, undersøge hvad der er ude af eksisterende litteratur omkring design til teenagere (figur 1).



(Figur 1, søgning på eksisterende litteratur)

Her fik vi 73 søgeresultater, som vi undersøgte dybere ved at se på indholdet og deres abstracts, for at skabe et overblik over den eksisterende litteratur indenfor søgningsområdet. Vores research vil i næste afsnit uddybe hvilken eksisterende litteratur der er, og hvordan det bidrager til viden for vores speciale opgave.

3.1 Litteraturreview

Efter udførelsen af litteratursøgningen, har vi udarbejdet et litteraturreview, som er en gennemgang af litteratur indenfor vores givne område. Formålet med udarbejdelsen af et litteraturreview er at afdække eksisterende videnskabelig viden indenfor vores problemområde, som vil skabe en afgrænsning af vores faglige emne samt dække den manglende viden indenfor området, om arbejdet med teenagere.

Feltet om teenagere udviklede sig, da der opstod en interesse i forskningen om samfund, social- og adfærdsforskning vedrørende deres udvikling gennem teenageårene (Petersen 1988; Steinberg & Lerner 2004).

Litteraturen viser at flere forskere definere teenageårene, som en udviklingsperiode fra barn til voksen, hvor individet herunder bliver præget af forskellige biologiske, psykologiske og kognitive ændringer over denne periode (Bell, 2016; Bell & Fitton, 2014). Dette indebærer en udviklingen af individet, fra barn til voksen, som påvirkes af ovenstående ændringer. Det medfører at individet gennemgår en periode med udvikling, hvor lysten til mere uafhængighed, at få opfyldt ens potentiale, autonomi og styrke ens ansvarlighed opstår (Greenfield, Keller, Fuligni, & Maynard, 2003; Graber & Brookes-Gunn, 1996).

Bell (2016) redegør i sit arbejde for den biologiske og kognitive udvikling, som unge oplever gennem deres teenageår. Endvidere beskriver både Bell (2016), Steinberg (2001) samt Rueger, Malecki & Demaray (2008) hvordan forholdet mellem teenager og forældre forandres i denne periode af teenagerens liv. Albert, Chein & Steinberg (2013) samt Laursen & Hartrup (2002) konkluderer ligeledes at forholdet mellem teenager og *peers* ændres, hvilket ifølge Albert et al. (2013) samt Gardner & Steinberg (2015) drastisk ændrer teenageres opførsel og måde at tilgå verden.

Litteraturen indenfor forskellige designområder nævner, at det er vigtigt at man skal have både brugeren og konteksten i centrum ved udarbejdelsen af vellykkede designløsninger (Sun, Wang & Sun, 2013). Endvidere introduceres begreberne *cool* og *un-cool* design i litteraturen omhandlende design til teenagere, som opsætter retningslinjer til succesfuldt og målrettet design til teenager segmentet (Fitton, Horton, Read, Little, & Toth, 2012; Read et al., 2011; Read, Horton, Iversen, Fitton & Little, 2013b). Read et al., (2013b) beskriver i deres arbejde, hvordan der kan være udfordringer i at designe til teenagere. Samfundet er under konstant udvikling, og specielt teenagerne påvirkes af denne udvikling. Dette betyder at udfordringen ligger i, at designere skal fjerne sin forforståelse for hvad det vil sige at være en teenager, da man ikke kan antage at man kender til nutidens teenagere, bare fordi man selv engang har været en teenager (Read et al., 2013b).

Da den tidligere beskrevet litteratur, omhandlende teenageres kognitive evner og psykologiske forhold, indikerer at denne gruppe adskiller sig fra henholdsvis børn og voksne, understreges

vigtigheden i at anerkende teenagere som en særskilt gruppe indenfor design, således det er muligt at identificere særlige designstandarder for denne type brugere (Read, Horton, Iversen, Fitton, & Little, 2013a).

Fitton et al (2013) påpeger at man skal betragte teenagere som en særskilt gruppe i forbindelse med design. Derudover har litteraturen indenfor området eksempelvis inddraget forskning fra biologi, neurovidenskab og psykologi til at beskrive de potentialer og udfordringer, der gør sig gældende når der designs til teenagere (Arteaga et al., 2012).

Der kan i litteraturen findes eksempler på en række af forskellige designløsninger der målretter sig teenager segmentet. Dog tyder det på, at der er specifikke emner og faggrupper der er overrepræsenteret herunder medicin (Lang et al., 2016; Velden, Sommervold, Culén, & Nakstad, 2016; Björling, Cicero, Sankar, & Sekar, 2019; Suhonen, Väättäjä, Virtanen & Raisamo, 2008) og (e)læring (Love, Gkatzidou, & Conti, 2016; Supangan, Acosta, Amarado, Blancaflor, & Samonte, 2019). Emnerne berører blandt andet sundhedssektoren, generel læring, og hvordan man kan motivere unge mennesker gennem forskellige tiltag, som gamification, co-creation og interaktiv design, til at være mere engageret i et bestemt område.

4. Problemformulering

Efter vores litteraturreview har vi fået indsigt i undersøgelsesområdet og hvilken vinkling, indenfor litteraturen, der har været på teenagere. Her blev det tydeligt at der er en overvægt i emner der berører sundhedssektoren og læring. Disse emner er ikke hvad dette speciale ønsker at afdække, men derimod hvordan den fysiske kontekst, herunder lokation, samt indre forhold som psykologiske barrierer og kognitive evner, påvirker teenagernes interaktion med it-systemer, eller mangel på samme. Flere af disse delemner er ikke blevet behandlet i den videnskabelige litteratur gennem samme videnskabelige tilgang og vinkling som vi ønsker for specialet, og ser derfor en mulighed for at supplere til den allerede eksisterende litteratur. Ovenstående betyder at der ønskes at opstille en designløsning der imødekommer hele konteksten og at der ikke blot overvejes designløsninger for selve it-systemet, men også hvordan dette rammesættes i den fysiske kontekst for at appellere til interaktion.

Her ser vi en mulighed for at undersøge nærmere hvordan teenagere interagerer under fysiske events, og hvordan et it-baseret oplevelsesdesign kan imødekomme nogle af de faktorer,

mentale og fysiske, som hos teenagere kan skabe barrierer for deres interaktion til et fysisk event.

Endvidere er det identificerede problem, at de unge ikke er aktive under Efterskolernes Dag. Dermed kan de unge blive tilskuere til de oplevelser som er målrettet dem, netop fordi de har forskellige forbehold. Vi finder det interessant, at undersøge hvordan et it-baseret oplevelsesdesign kan imødekomme de unges forskellige barrierer, med formålet om at skabe en bedre oplevelse samt appellerer til interaktionen i den givne kontekst.

Baseret på indledende viden og undersøgelse om området, er der udformet følgende problemformulering:

Hvordan kan it-baseret oplevelsesdesign appellere til interaktion hos teenagere, og imødekomme de kontekstuelle barrierer, som de oplever ved deltagelse til fysiske events, samt formidle den autentiske efterskoleoplevelse?



5. Metodologi

Vi ønsker i dette afsnit at gennemgå forskelligt litteratur på området omkring casestudier, og argumentere for valget af denne metodiske tilgang i dette speciale. Endvidere ønsker vi at forholde os til kritikken af casestudier og hvordan det bruges konkret i specialet.

Da den valgte case påvirker hvilken litteratur der vurderes relevant at inddrage, og hvordan vi forholder os til denne litteratur, ønsker vi at redegøre for metoden, samt argumentere for valget inden specialets teoretiske afsæt præsenteres. Herved løsrives dette afsnit fra specialets metodiske afsnit.

5.1 Case metodologi

Casestudier er en disciplin som inden for academia har været under hård kritik. Kritikken har blandt andre været fra Dogan, Pelassy & Campbell (fra: Flyvbjerg, 2010 s. 464) som har kritiseret metoden for at være for ukontrollerbar, isoleret, ubrugelig og uden mulighed for at efterprøve resultater. Trods stærkt kritik og et syn på metoden som isoleret viden, der primært har til formål at opstille indledende hypoteser, har metoden vundet indpas som videnskabelig metode og dokumentationen for metodens videnskabelige merit ekspandere (Yin, 2009; Flyvbjerg, 2010).

Flyvbjerg (2010) kondenserer i sit arbejde kritikken af casestudier i videnskaben til at omhandle fem misforståelser eller overforenklinger, som han én efter én korrigerer i argumentationen for casestudier som en stærk videnskabelig metode til at opnå læring og ekspertviden. For at få en indsigt i vores forståelse og hvordan vi arbejder med casestudiet som vores metodologiske tilgang, vil vi tage udgangspunkt i Flyvbjergs (2010) tilgang til metoden. Der skal tilføjes at formålet med dette afsnit ikke er at systematisk redegøre for Flyvbjergs (2010) korrigeringer, men at pointere de vigtigste pointer i sammenhold med anden litteratur på området.

Uden brugen af kontekstafhængig viden som casestudier, vil det ifølge Flyvbjerg (2010) ikke være muligt at opnå ekspertviden, da ekspertviden forudsætter intimt kendskab til tusinde af enkelte tilfælde inden for et ekspertområde, og at forenkede generelle teorier ikke skaber en dyb forståelse for området (Flyvbjerg, 2010).

Denne praksis gør sig specielt gældende inden for bestemte fagområder som jura og medicin, hvor enkeltstående cases og viden herom er afgørende for en dybdegående forståelse (Flyvbjerg, 2010; Yin, 2009).

For at eksemplificere dette i forhold til oplevelsesdesign, har vi i denne undersøgelse de unge som brugere. Der laves en undersøgelse af relevant litteratur i forhold til unge som særskilt gruppe samt hvordan der tidligere er designet løsninger i lignende kontekster, og der analyseres og vurderes hvordan konteksten i det enkeltstående tilfælde differentier eller overlapper. Herefter gennemføres empiriske undersøgelser med henblik på at identificere udfordringer og behov for brugeren i den specifikke case, her Efterskolernes Dag. Ud fra det tilgængelige vidensgrundlag, designs en løsning, som afslutningsvis evalueres, som typisk i en design kontekst som her, vil være gennem test af det fremsatte design. Denne proces kan nødvendigvis gentages, og designet revurderes, hvis ikke designforslaget har den ønskede effekt. Efter denne proces vil den enkeltstående case i forhold til det fremsatte design indgå som en del af den samlede viden inden for området.

Konteksten og dens vigtighed pointeres hyppigt af Flyvbjerg (2010), som fastslår at der ikke findes, og muligvis ikke kan findes, epistemisk teori inden for samfundsvidenskaben, hvilket betyder at samfundsvidenskaben, modsat naturvidenskaben, kun har konkret kontekstbunden viden at tilbyde. Casestudier er netop en nyttig metode til at danne denne type viden (Flyvbjerg, 2010).

I forhold til kritikken omkring casestudiers generaliserbarhed, stiller Flyvbjerg (2010) sig her kritisk til tesen om at enkelte tilfælde ikke er generaliserbare, såvel som generaliserbar viden som den eneste videnskabelige vidensform. Han redegøre for casestudiers betydning i videnskaben gennem tiden og hvordan denne metode har været afgørende for store videnskabelige gennembrud, dog uden at forkaste store stikprøve undersøgelser som en vigtig videnskabelig metode. Begge typer har sin merit og skal udvælges ud fra det enkelte forskningsspørgsmål (Flyvbjerg, 2010; Yin, 2009).

Ligeledes styrkes generaliserbarheden gennem strategisk udvælgelse af case(s), hvor Flyvbjerg (2010) fremsætter en række forskellige strategier til udvælgelsen af case(s) alt efter formålet med undersøgelsen. Han definerer her to overordnede selektionstyper: *Tilfældig udvælgelse (A)* og *informationsorienteret udvælgelse (B)*, hvor *tilfældig udvælgelse* har til formål, at undgå systematisk bias i udvælgelsen og bruges typisk til stikprøver, der er afhængig af volumen på

undersøgelsen for at styrke generaliserbarheden. Han beskriver endvidere forskellige strategier indenfor *tilfældig udvælgelse*: *tilfældig stikprøve* og *stratificeret stikprøve*. Formålet med den *tilfældige stikprøve (A1)* er at opnå en repræsentativ stikprøve, der kan skabe generaliserbare data for hele populationen. Den *stratificeret stikprøve (A2)* ønsker det samme, men for forskellige undergrupper af populationen (Flyvbjerg 2010). Disse strategier for udvælgelse er målrettet større stikprøver og vil derfor ikke tages i betragtning i dette speciale. Der vil derimod blive taget udgangspunkt i *informationsorienteret udvælgelse*, som har til formål at maksimere nyttig viden fra få eller enkeltstående cases. Herunder beskriver Flyvbjerg (2010) fire forskellige strategier til udvælgelse: *Ekstreme/atypiske cases*, *cases med maksimal variation*, *kritiske cases* og *paradigmatiske cases* (Flyvbjerg, 2010).

Den *ekstreme case (B1)* bruges til at opnå indsigt i usædvanlige cases der kan være særligt gode til at understrege eller tydeliggøre en problematik. *Cases med maksimal variation (B2)* omhandler at indhente information fra cases med stor variation for kunne undersøge variationsområdets (størrelse, lokation etc.) betydning for resultatet af undersøgelsen. *Kritiske cases (B3)* ønsker at gøre brug af logisk deduktion, ved at finde en case der er “mindst sandsynlig” eller “mest sandsynlig” til at be- eller afkræfte hypotesen. Til sidst er der *paradigmatiske cases (B4)*, hvor formålet er at udvikle et mønstereksempel, prototype eller metafor for området som casen omhandler (Flyvbjerg, 2010).

Endvidere understreges vigtigheden af at udarbejde enkeltstående casebaseret viden, som gennem det enkelte tilfælde, bliver en del af den samlede viden på området og herved bliver casen et af de enkelte tilfælde der kræves viden om for at have ekspertviden på området (Flyvbjerg, 2010). Helt enkelt betyder dette at undersøgelser, som ikke opstiller generaliserbar viden ikke skal underkendes, da hver enkelt case udgør en afgørende rolle i at opnå ekspert forståelse på et område.

Casestudier har ligeledes tidligere været sat i forbindelse med stor personlig bias og verifikation, men dette fænomen er ikke et som kun gør sig gældende for casestudier og kvalitative undersøgelser. Tværtimod er alle videnskabelige metoder subjekt for verifikation og hos de traditionelle deduktive kvantitative undersøgelser, er korrigerende af denne bias mere udfordrende. Dette skyldes afstanden mellem forsker og studieobjekterne, hvor der i kvalitative undersøgelser arbejdes tæt med studieobjekterne, hvor de har mulighed for at korrigere subjektivismen undervejs ved at “svare igen”, og i rettesætte forskerens fortolkning af eksempelvis udsagn. Denne mulighed findes ikke ved store kvantitative undersøgelser, og

risikoen for subjektivismens overlevelse forøges derved. Herved karakteriseres casestudier ved falsifikation og ikke verifikation, som kritikken ellers antyder (Flyvbjerg, 2010). Opfattelsen af casestudier som udelukkende egnet til opstilling af hypoteser og ikke afprøvning anses derfor ikke at være rigtig, hvilket også understøtter generaliserbarheden (Eckstein, 1975).

Flyvbjerg (2010) påpeger vigtigheden af forståelsen for den kontekst som forskeren ønsker at studere. Indsigt i konteksten for denne undersøgelse er altafgørende og bliver det afgørende argument for valget af casestudiet som den metodiske tilgang til undersøgelsen (Flyvbjerg, 2010). Denne pointe understreges ligeledes af Yin (2009), der påpeger casestudiers mulighed for at forstå komplekse sociale fænomener og bevare indblik i de holistiske og meningsfulde karakteristika der definerer virkelig situationer (Yin, 2009).

Endvidere kan der kigges på *figur 2*, der beskriver forskellige metoders udgangspunkt for undersøgelser, og herved hvornår det er mest hensigtsmæssigt at bruge specifikke metoder. Da dette speciale fokuserer på henholdsvis *how* og *why*; hvordan og hvorfor interagerer teenagere med teknologi i kontekst, er casestudiet ifølge Yin (2009), den optimale metodiske tilgang til dette speciale.

METHOD	(1)	(2)	(3)
	Form of Research Question	Requires Control of Behavioral Events?	Focuses on Contemporary Events?
Experiment	how, why?	yes	yes
Survey	who, what, where, how many, how much?	no	yes
Archival Analysis	who, what, where, how many, how much?	no	yes/no
History	how, why?	no	no
Case Study	how, why?	no	yes

(Figur 2, (Yin, 2009))

Formålet for casestudiet i denne undersøgelse er ikke at skabe generelle brede principper eller teorier. Derimod en dybdegående undersøgelse af teenageres interaktion med it-systemer og hvordan konteksten og deres psykologiske samt mentale forhold, påvirker denne interaktion og herved bidrage til den akkumulerede viden inden for området.

5.2 Efterskolernes Dag som case

For at undersøge det fremsatte problem om de kontekstuelle forbehold teenagere har og hvordan dette påvirker deres interaktion med it, arbejder vi med Sportsefterskolen Aabybro som kontekst og tager udgangspunkt i casen af Efterskolernes Dag.

Sportsefterskolen Aabybro deltager, som mange andre efterskoler, i det årlige event Efterskolernes Dag, som har været en tradition i de sidste 30 år, og selve konceptet er overvejende ens på alle skoler, dog med små variationer alt efter typen af efterskole man besøger.

Træder vi midlertidigt et skridt tilbage og overvejer casens relevans for forskningsspørgsmålet, er det oplagt at starte med at anskue hvordan efterskolefænomenet passer ind i samfundsudviklingen (jf. 1)

Efterskoletilbuddet er stigende i popularitet og specielt 10. klassetrin er eftertragtet, hvor hele 72% af elever på efterskole i skoleåret 20/21 var i 10. klasse (Nørtoft, 2020; Efterskoleforeningen, 2020). Denne tendens kan argumenteres at stamme fra, at man som 10. klasser er sikret adgang til videreuddannelse fra sin 9. classes afgangseksamen. Derved kan flere bruge året på at fokusere på dannelse, selvrealisering og på de bløde holistiske aspekter, som indgår i deres personlige udvikling over et år på en efterskole. Dette indikerer efterskoleoplevelsen som relationsdannelse, fællesskab, menneskedannelse og oplevelser, som den primære motivation, hvor den skolefaglige, eller boglige, udvikling stiller sig sekundært. Grundet ovenstående bliver efterskolars primære produkt oplevelsen, som efterskoleåret tilbyder, i hele dens kompleksitet og mange facetter.

Vender vi blikket imod Efterskolernes Dag, og dens betydning for Sportsefterskolen Aabybro i forhold til deres målsætning for dagen, og den kontekst som teenagerne træder ind i og skal forholde sig til under deres besøg, er denne ikke af samme kompleksitet som hele efterskoleåret, men stadig ekstremt kompleks.

For at forstå Efterskolernes Dag fra skolens perspektiv har vi afholdt et indledende interview med Sportsefterskolen Aabybros forstander Esben Sevelsted Mathiasen (bilag 1). Der blev under interviewet givet udtryk for, at det Esben og skolen ønsker at give de besøgende til Efterskolernes Dag, er en autentisk oplevelse af hvad det vil sige at være på efterskole. Dette kan være udfordrende, da denne dag er langt fra normaliteten af en dag på efterskole, da denne dag er opstillet og nærværet, ifølge Esben, ikke når et tilfredsstillende niveau. Trods at dagen

er opstillet, er et af elementerne rundvisning af nuværende elever og dette er, ifølge Esben, en given aktivitet, som skaber noget autenticitet ved at fortællingen bliver fra elev perspektiv. Den autentiske oplevelse bliver afgørende for bedst muligt at forventningsafstemme mellem Sportsefterskolen Aabybro og teenagerne således de er forberedt på hvad efterskolelivet indebærer, og hvilke forventninger der er til dem under deres ophold på skolen.

Interviewet gav også anledning til dialog om forholdet mellem teenageren og deres forældre. Skolen har tidligere til deres åbent hus arrangementer haft de besøgende ude i grupper, hvor det forventes af de besøgende teenagere at de deltager og er aktive. Esben har her observeret en reaktion hos teenagerne, hvor de virker overraskede over at de aktivt skulle deltage. Ydermere nævner Esben, i forhold til relationen mellem teenagere og deres forældre, at skilles de fra hinanden kan dette skabe utryghed hos teenagerne, hvilket kan besværliggøre det yderligere at etablere aktiv deltagelse fra dem (bilag 1).

Efterskolernes dag som case vil være en *paradigmatisk case*, der defineres af Flyvbjerg (2010) som: “*At udvikle et mønstereksempel, en prototype eller en metafor for det område, casen vedrører.*”

Casen er en *paradigmatisk case* ved at det bliver et mønstereksempel ud fra de opstillede kriterier, der uddybes i afsnit 5.3.

Beslutningen om at tage på efterskole og hvilken, er en vigtig overvejelse og det forkerte valg kan have en række konsekvenser for teenageren der står med valget, men også for forældrene som skal påtage sig den økonomiske byrde. Deres aktive deltagelse i interaktionen bidrager til deres indblik og forståelse for, hvad det vil sige at være på efterskole. Det skaber derved et bedre grundlag for en kvalificeret beslutning, hvilket er afgørende da kvaliteten af eleverne er det vigtigste parameter for Sportsefterskolen Aabybro fra et forretningsmæssigt perspektiv, da der er begrænsede pladser. Det er ligeledes vigtigt for eleverne og deres forældre i forhold til et vellykket forløb samt en god oplevelse.

Case-rammerne ved Efterskolernes Dag, med Sportsefterskolen Aabybro som kontekst, kan ligeledes også argumenteres for at være eksemplarisk i forhold til kontekster, hvor teenagere påvirkes af indre og ydre barriere således de ikke får det bedste udbytte af en oplevelse eller konkrete interaktioner. Her vil vi undersøge hvordan oplevelsesdesign vil kunne imødekomme disse barrierer i den givne kontekst, hvor der er observeret forbehold hos den primære målgruppe i den givne oplevelse. På denne måde arbejder vi med Efterskolernes dag som en

case, for at kunne udarbejde et design, som kan bidrage til viden indenfor det relevante videnskabsområde om teenagere.

5.3 Karakteristika og lignende fænomener

Lignende fænomener som Efterskolernes Dag forekommer helt eller delvist flere forskellige steder i samfundet. En event bliver typisk defineret som en begivenhed, der har et tidselement, to eller flere deltagere og noget som er planlagt (Dolasinski et al, 2020). Definerer vi de mest betydningsfulde karakteristika for fænomenet af Efterskolernes Dag, vil dette først og fremmest være at teenagerne er sammen med deres forældre. Ligeledes er et af karakteristikaene tilstedeværelsen af *peers* i form af både andre besøgende og nuværende elever på skolen. Endvidere er Efterskolernes Dag en event, hvor besøget er relativt planlagt. Der anerkendes at disse karakteristika er overordnede og at videre undersøgelser kan bidrage til endnu ikke forudsete karakteristika. Det forventes dog at resultaterne i denne case vil kunne overføres til lignende fænomener med (nogle af) de samme karakteristika, herunder deltagelse til åbent hus, koncerter, festival, besøg i zoologisk have eller museum. Casen bliver herved relevant for en bred type af andre fænomener.

Efterskolernes Dag er et fænomen der finder sted den sidste søndag i september. Her holder alle efterskoler åbent hus i tidsrummet ca. 13-17. Dette er en gentagende begivenhed hvert år, hvor efterskolerne giver muligheden for potentielle nye elever at se, hvordan det er at gå på den givne efterskole. Kort fortalt er de fleste Efterskolernes Dag en mulighed for potentielle elever at høre om forskellige linjer, få en rundtur og snakke med ansatte på skolen. Disse elementer differentiere sig ikke meget fra efterskole til efterskole.

Grundet at Efterskolernes Dag kun afholdes den sidste søndag i september, er dette udenfor specialets tidsramme. For at kunne besvare vores problemformulering vil vi inkludere andre lignende events, som åbent hus på efterskolen, der indeholder samme form for kontekst og karakteristika, i form af tilstedeværelsen af *peers*, forældre og den samme struktur i form af rundvisning og oplæg fra ansatte. Åbent hus og Efterskolernes Dag har også forskelligheder i form af at åbent hus er en månedlig event, der ikke på samme måde overtager hele skolen og ligger derfor tættere på hverdagen i form af stemning og intensitet. Selvom vi til specialet ikke kan lave observationer til Efterskolernes Dag, så er vores observationer som startede vores undren lavet til sidste Efterskolernes Dag i september 2021

(Dam, 2021). Vi finder en overførbarhed i de lignende karakteristika, og ser derfor at konceptet vil kunne implementeres til lignende events, eller tage ved læring af delelementer i vores undersøgelse.

6. Designproces

Designprocessen er en afspejling af vores handlinger og måde vi udføre specialet på. Designprocessen viser vores tilgang til specialet og vores designproces fra start til slut. Gennem tiden har forskelligt litteratur givet deres forslag til hvordan forskellige designprocesser kan opstilles (Buxton, 2010; Kumar, 2009; British Design Council, 2022).

Ovenstående designprocesser kan argumenteres for at være opbygget efter en simplificeret tilstand, som nødvendigvis ikke passer ind i vores. Modellerne er fleksible og er med til at afspejle forskellige processer man som designer har været igennem, for at nå til slut resultatet. Det er her vi vil stille os kritiske til modellerne, og skabe vores egen med formålet om at vise vores korrekte proces, som er udarbejdet med inspiration fra eksisterende designproces modeller.

Det er umiddelbart svært at se forskellene på de forskellige modeller ud over det visuelle (Buxton, 2010; Kumar, 2009; British Design Council, 2022), da de i bund og grund arbejder ud fra samme principper. Selvom modellerne visuelt repræsenterer en mere lineær tilgang, så skal de arbejdes med gennem cirkulære iterative processer, hvor man som designer kan tage sin egen tilgang som passer efter ens design. På denne måde går man tilbage til tidligere faser, for at kunne implementere eller ændre noget efter den nye tilegnet viden, som kan bruges i faserne fremadrettet.

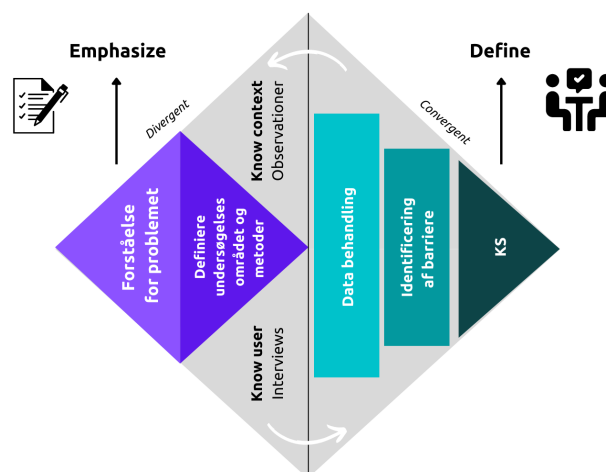
Dette speciale ønsker at bruge bidrag fra ovenstående modeller. Endvidere skal det understreges at vi erkender at modellerne er forenklet med formålet om at de kan bruges og tilpasses til forskellige undersøgelsesområder og metoder. Her forstår vi at begreberne er bastante og tidsfaste, og at teorien ikke er forenklet men visualiseringen af modellerne er. Hermed ser vi værdien i at skabe vores egen designproces model, således specialet også har et metodisk bidrag.

Nødvendigheden i at udarbejde vores egen model understøttes også af vores metodiske valg, i forhold til casestudier. Her beskriver Flyvbjerg (2010) at de cirkulære og iterative processer

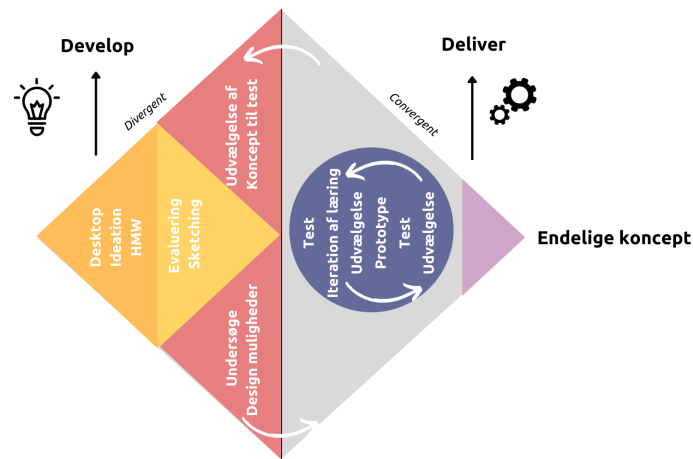
en del af forskerens læringsproces og en måde at tilegne sig ny viden. Her skaber forskeren mere komplekse forståelser i takt med man går fra begynder hen imod at blive ekspert. Endvidere erkender Flyvbjerg (2010) udfordringerne ved at redegøre for den komplekse proces, som casestudier typisk har.

Vi vil til dette speciale derfor udarbejde vores egen designproces for at visuelt kunne hjælpe læseren af specialet til at følge vores konkrete steps fra start til slut. Modellen er opbygget ud fra kendskab og viden fra andre designprocess modeller, med formålet om at tilpasse det specifikt til vores speciale.

Vi har i specialet udarbejdet en designproces model, hvor vi har taget udgangspunkt i double diamond frameworket som er udarbejdet af U.K Design Council (The British Design Council, 2022), for at vise vores iterative, divergerende og konvergerende tilgang til specialet. Her går vi lidt væk fra den normale opsætning af deres framework og kalder vores faser for *Emphasize*, *Define*, *Develop* og *Deliver*, som er sammensat ud fra *Double Diamond*, *Design Thinking*, *Kumar*, og *Buxtons* designproces modeller (Buxton, 2010; Kumar, 2009; British Design Council, 2022). Hver fase har et tildelt symbol, som vil blive vist gennem specialet for at visualisere hvor vi er i de forskellige faser.



(Figur 3, Fase 1 af designproces modellen)



(Figur 4, Fase 1 af designproces modellen)

6.1 Sanders Map of Design Research

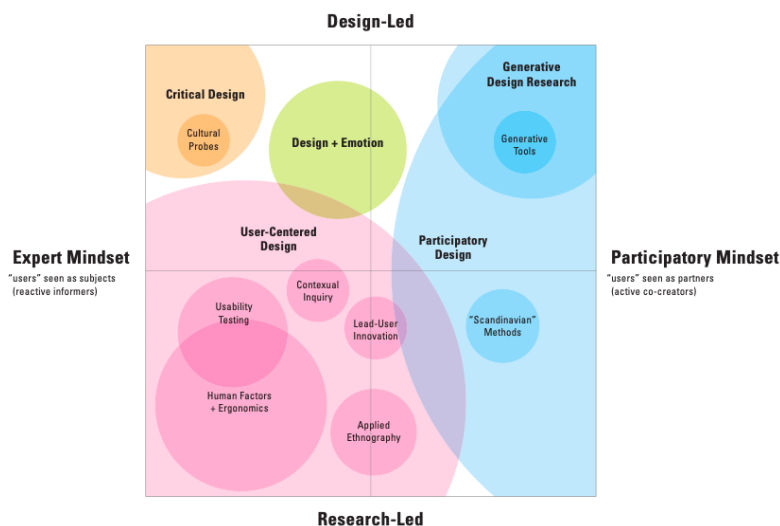
For at fremlægge vores tilgang som vi designer ud fra, vil vi i dette afsnit præsentere Liz Sanders (2008) Map of Design Research (figur 5). Vi har valgt at tage udgangspunkt i Sanders (2008) kortlægning af design tilgang, da det er med til at hjælpe læseren med at visualisere hvor vi som designere er henne i designprocessen. Kortet er en måde at visualisere mere komplekse fortællinger og ændringer som kan ske gennem specialet. Det giver ikke kun læseren en mulighed for at visualisere vores proces, men giver os som researchere en mulighed for at reflektere over, hvor vi er henne i vores proces, og hvordan vi som designere bevæger os rundt i modellen for at komme til det endelige design (Sanders, 2008). The design research map er opbygget af to opdelte dimensioner, hvor den vertikale linje er defineret som tilgang (*Design-/Research-led*) og den horisontale linje er defineret som mind-set (*Expert/Participatory mind-set*) (Sanders, 2008).

Tilgangen til designet og hvordan det skal udformes kan ses i toppen eller bunden af modellen. Hvor man enten har en *research-led* tilgang, som man finder i bunden af modellen, hvor der herunder bliver udarbejdet et valideret grundlag baseret på indsamling af data, analyser og fortolkninger, eller man kan være i *design-led*, som man finder i toppen af modellen, som repræsenterer tilgangen som er styret af design (Sanders, 2008).

Derudover er der to tankesæt inden for designforskning og to forskellige syn på brugerne. Mind-set er delt ind i venstre og højre side af kortet, hvor *expert mind-set* er på venstre side af modellen og hvor der på den højre side er *participatory mind-set*.

Under *expert mind-set* har man en ekspert-tankegang, hvor man som designer er involveret i at designe for mennesker. Designere herunder anser sig selv som eksperter, og de omtaler mennesker som “Emner”, “Subjekter”, “Brugere” osv. Her bliver brugerne set som reaktive informanter, som er nogle man kan spørge om information (Sanders & Stappers, 2012).

Hvorimod på den højre side af kortet under *participatory mind-set* berører vi en kultur, hvor man har et deltagende mindset, hvilket skal forstås som at designerne ser brugerne som de sande eksperter, og ser det som værdiskabende at have dem med som medskabere i designprocessen. Her ses brugerne som aktive medskabere som bidrager aktivt til designet (Sanders & Stappers, 2012).



(Figur 5, Sanders (2008) Map of Design Research)

Da vi arbejder med teenagere vil vi til dette speciale til dels være i højre side af modellen under *participatory mind-set*. Selvom vi som designere førhen har været teenagere, så erkender vi at teenagere er en kompleks gruppe, og at folk som er teenagere nu derfor ses som eksperter indenfor dette område. Det spiller ind i, at vi undersøger teenagere i en konkret kontekst, for at se hvordan det påvirker dem.

Der vil gennem opgaven forekomme skift fra *expert mind-set* til *participatory mind-set*, da vi er bevidste om at vi som designere er eksperter inden for specifikke områder, og vi vil se teenagere som “*user as subject*” med formålet om at inddrage teenagere til evaluering af eksempelvis ideer, men at vi som eksperter stadig står med sidste beslutning. Ved at inkludere *participatory design*, vil det være med til at sikre os at designet er udarbejdet til at møde deres behov. Det betyder at vi i dette speciale eksempelvis agerer under både *user-centered design* og *participatory design* feltet (Sanders & Stappers, 2012).

7. Teoretisk afsnit

Vores teoretiske afsnit vil præsentere kommende teorier anvendt i specialet. Endvidere vil vi definere hvad en oplevelse er, med formålet om at redegøre for hvilke delelementer der spiller ind for at udforme helheden af en oplevelse. Ydermere vil vi præsentere teorier, der er med til at hjælpe os gennem specialet til at besvare vores problemformulering. Herunder er det vigtigt for os at få en overordnet forståelse af vores målgruppe - teenagerne. Her har vi inkluderet teori, som vil komme ind på den udvikling de går igennem fra barn til voksen. Endvidere vil afsnittet præsentere teori indenfor design til teenagere, hvordan teenagere adskiller sig fra børn og voksne og hvordan designet kan fuldendes gennem forskellige tilgange, med fokus på hvordan vi bedst besvarer vores problemformulering.

7.1 Peers

Et omfattende begreb i denne opgave er *peers* og det er derfor nødvendigt at begrebs definere hvad der menes med dette ord i relation til denne opgave, og hvorfor det er valgt frem for det danske *jævnaldrende*.

Slår man '*peer*' op i ordbogen defineres dette som: "*a person of the same age, the same social position, or having the same abilities as other people in a group*" (Cambridge Dictionary, 2022). Hvem der er dine *peers* er ud fra denne definition kontekstbundet og kan være forankret i en eller flere forskellige aspekter, som alder, evner eller status. Denne brede omfavelse er netop grunden til, at vi i dette speciale beskæftiger os med dette begreb og ikke det danske '*jævnaldrende*' som af Ordbogen.com (2022) definerer som: "*Som har samme alder som en anden person*". '*Jævnaldrende*' er som ordet også indikere, bundet på alder og omfavner ikke de mange andre aspekter som *peer* gør.

Vi anerkender herved at selvom målgruppens *peers* i forbindelse med vores undersøgelse ofte vil være *jævnaldrende*, er der også andre aspekter som kan kvalificere individer til at være målgruppens *peers*.

7.2 Hvad er en Oplevelse?

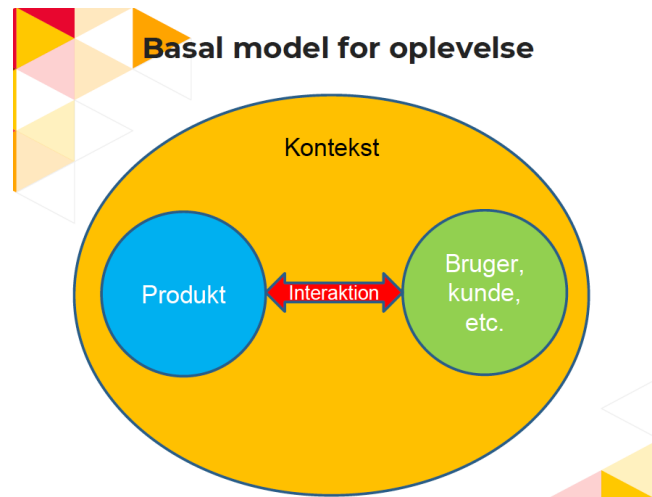
En oplevelse kan defineres på mange måder, og for at kunne følge vores forståelse for “Hvad er en oplevelse”, vil vi i dette afsnit komme ind på, hvordan vi behandler ordet ‘oplevelse’ og hvordan det har en sammenhæng til vores research.

Vi har valgt at tage udgangspunkt i Jens F. Jensens (2013b) definition af en oplevelse, da den fokuserer på oplevelsen i konteksten og kontekstens betydning for oplevelsen. Endvidere er det konteksten som sætter rammerne for hvordan interaktionen mellem bruger og produkt opleves. Dette passer med specialets arbejde om hvordan et it-baseret oplevelsesdesign kan appellere til interaktion hos teenagere, og imødekomme de barrierer de oplever i forhold til aktiv deltagelse i kontekster med forhold som beskrevet i afsnit 5.3.

Jensen (2013b) definere oplevelser som:

“Oplevelser er sansebaseerede påvirkninger, som mennesker får i interaktion med produkter/genstande/systemer, tjenester, begivenheder, processer, andre mennesker, omgivelser etc., der afsætter sig som følelsesmæssige indtryk og/eller meningsfulde erfaringer. Oplevelser er en konsekvens af denne oplevendes indre tilstand (f.eks. behov, ønsker, motivationer, personlighedstræk, emotioner, overbevisninger, værdier, kultur, erfaringer, viden, færdigheder, forventninger, mood/humør/stemning, etc.), karakteristika ved produkt/genstanden/systemet, tjenesten etc. (f.eks. funktionalitet/utility, usability, accessibility, design, brand etc.) og konteksten i hvilken interaktionen finder sted (f.eks. environment/fysisk kontekst, social kontekst, kulturel kontekst, teknologisk kontekst, tidsmæssig kontekst, organisatorisk kontekst, opgavemæssig kontekst etc.)” (Jensen, 2013b, s. 29)

Her er oplevelser defineret som noget, der opstår i den oplevendes indre tilstand, herunder behov, motivationer, stemning mm. Derudover er der fokus på karakteristikkene ved det oplevede, som formålet, brugen, funktionaliteten, og til sidst konteksten som sætter rammerne for hvordan interaktionen mellem produkt og bruger finder sted. Dette illustreres i nedenstående figur (figur 6).



(Figur 6, *Model for oplevelser baseret på interaktion mellem bruger og produkt i kontekst*, Jensen, 2013b)

Her skal det understreges at alle delementerne, produkt, interaktion, og bruger er dynamiske og kan forandre sig over tid grundet påvirkningen af konteksten de befinder sig i. Det vil sige, at selvom man har at gøre med den samme bruger, er det ikke nødvendigvis det samme resultat man vil få, hvis man sætter dem ind i en anden kontekst.

En oplevelse er et mentalt fænomen, hvor oplevelser kan defineres som værende noget der sker i folks sind, og som er påvirket af eksterne stimuli. Det er uddybet gennem en mental bevidsthed, som mennesker har fra tidligere oplevelser, mentale behov (såsom selvrealisering, afstresning og undgåelse af hverdagen gennem eskapisme) og personlige strategier (Sundbo & Sørensen, 2013).

Oplevelser kan uddybes ved at inkludere teori om *flow*, som er udviklet af psykologen Csikszentmihalyi. Med ordet *flow* menes en særlig form for oplevelse, der også er omtalt som 'den optimale oplevelse' (Sundbo & Sørensen, 2013).

Csikszentmihalyi mener at den optimale oplevelse opstår, når en person er absorberet af aktiviteten og intet andet bekymrer dem. Dog kan det diskuteres, at en oplevelse også kan være mere end det, og at oplevelser kan opstå i forlængelse af en række forskellige events, som også kan aktivere en oplevelse (Sundbo & Sørensen, 2013).

En oplevelse opstår på baggrund af mange forskellige faktorer, men måden hvorpå vi i dette speciale ser en oplevelse, er med fokus på konteksten som oplevelsen befinder sig i. Konteksten

er vigtigt, da en oplevelse ikke kan isoleres fra den kontekst den er i. Det vil sige at en oplevelse kan ændre sig, hvis konteksten ændrer sig, selvom at både produktet, brugeren og interaktionen er den samme. Endvidere understreger denne pointe hvor vigtigt det er at produktet i oplevelsen følger med i udviklingen hos brugerne og konteksten, for ikke at blive forældet i processen (Jensen, 2013a).

Kontekster beskrives på flere forskellige plan, og til dette speciale vil vi fokusere på konteksten i forlængelse af tre dimensioner: Den fysiske kontekst/miljø, den sociale kontekst og den kulturelle kontekst (Jensen, 2013a).

7.3 Sanser

Det menneskelige sanseapparat er afgørende for individet og er måden hvorpå mennesket fortolker verden (Lindstrom, 2015). Sansepåvirkning bliver derfor en præmis for skabelsen af oplevelser, hvad enten dette er virtuelt eller fysisk (jf. 7.2). Sansernes betydning belyses i forskningen fra flere forskellige perspektiver, herunder branding, marketing og *sensory marketing* (Hultén, 2015), samt design (Jensen, 2013b; Park & Alderman, 2018; Bahrin, Abubakar & Yaakub, 2015)

Inddragelsen af sanserne er en nødvendighed for at skabe oplevelser, og gøres dette rigtig kan det endvidere styrke relationen mellem individet og brandet, ved at give dem en mere intim og personlig oplevelse, der skaber en forbindelse på et dybere emotionelt niveau mellem brand og individ (Hultén, 2015; Lindstrom, 2015). Selvom sanseindtryk opfanges på forskellige måder (Hultén, 2015), er der en tydelig påvirkning mellem sanserne, hvor eksempelvis lyd kan påvirke hvordan du ser noget, eller synet hvordan noget smager (Terrenghi & Zimmermann, 2004). Derfor er det til dette speciale relevant at inddrage sanserne til at optimerer oplevelsen for deltagerne, og for at se hvordan vi kan arbejde med især høresansen og hvilke muligheder det kan give med sig.

Vi vil til dette speciale fokusere mest på høresansen, og derfor er den i dette afsnit uddybet mere end resterende sanser. Vi præsenterer alle fem sanser for at få et bedre indblik i individets sanser, hvilken betydning de har, hvordan de kan arbejdes med i relation til hinanden, og hvordan de fem sanser kan inddrages i design.

7.3.1 Høresansen

Høresansen har en central rolle i forhold til hvordan individet oplever en given situation eller produkt. Stimulering af høresansen kan bruges på mange forskellige måder, og fortolkningen af forskellige lyde kan være med til at skabe en bestemt atmosfære (Hultén, 2015). Herved er det muligt at skabe associationer mellem et brand og en bestemt lyd(e).

Endvidere kan lyde appellere til forskellige sindstilstande eller skabe opmærksomhed, hvor der eksempelvis indenfor videospilsgenren ofte bruges stimulering af netop høresansen til at indikere fare eller tidsnød (Park & Alderman, 2018).

Ifølge Paananen, Suoheimo & Häkkinen (2021) giver lyd besøgende mulighed for at fordybe sig i et miljø, i deres undersøgelse er det eksempelvis hos museer, og kan være med til at skabe mere autonomi gennem lyde.

Ydermere peger deres undersøgelse på, at auditive oplevelser er den type af sanselige oplevelser, som er mest mindeværdig (Paananen et al., 2021). Lyd kan ligeledes være årsag til en mere immersiv oplevelse og tillade individet at hengive sig til et andet tid og rum (Kortbek & Grønbæk, 2008). Et auditivt lag på eksempelvis en visuelt stimulerende oplevelse, såsom visuel kunst (billeder, skulpturer og lignende), kan være så signifikant, at det forhøjer den visuelle oplevelse (Terrenghi & Zimmermann, 2004).

På den modsatte ende af dette spektrum kan sansestimulering gennem lyd endvidere give en mere uforstyrret og mindre påtrængende stimulering end andre sanser, som eksempelvis syn (Chamberlain, Hazzard, Kelly, Bødker & Kallionpää, 2021).

7.3.2 Synssansen

Synssansen omhandler det visuelle, og er den mest umiddelbare måde hvorpå individet får præsenteret sensoriske indtryk fra markedsføring af produkter, brandimage, services, etc. (Hultén, 2015).

Det visuelle sanseindtryk beskæftiger sig med alle de elementer menneskets retina kan opfatte som det overordnede design, indpakning, logo, farver, lys og meget mere (Hultén, 2015). Hvordan vi opfatter disse ting og om de fremstår æstetisk tilfredsstillende kan have stor indvirkning på, hvordan ikke bare et brand opfattes men også hvordan et produkt opfattes, samt hvordan der interageres med det (Bahrin et al., 2015).

7.3.3 Følesansen

Følesansen er den sans der gennem kroppens receptorer giver mennesket mulighed for at sanse fysiske objekter og mennesker (Hultén, 2015; Park & Alderman, 2018). Herigennem er det muligt at få indsigt i objekters fysiske attributter, såsom om det er hårdt, skarp eller dets tredimensionelle form (Hultén, 2015). Sensorisk stimulering gør sig ofte gældende indenfor materialer og overflader, samt vægt og temperatur (Hultén, 2015).

Trods følesansens mulighed for detaljerede sanseindtryk, kan denne sans også blive tilvant et bestemt sanseindtryk. Et godt eksempel på dette er at trods mobiltelefonens vægt og størrelse er det muligt at glemme at den er i din lomme. Det samme gør sig gældende ved eksempelvis smykker du altid har på, som du ikke mærker medmindre du er opmærksom på dem eller tager dem af. Dette fænomen kaldes *neural adaptation* og tillader os at filtrere gentagende sanseindtryk fra, således vi hurtigt kan afkode ændringer i sanseindtryk (Park & Alderman, 2018).

Følesansen er endvidere tæt forbundet med individets generelle velbefindende, og den fysiske kontakt mellem mennesker er afgørende for vores emotionelle velvære. Ydermere kan den fysiske følelse fremkaldes ved at individet eksempelvis præsenteres for noget visuelt der minder om en tidligere følelse, eller individet blot tænker på følelsen (Park & Alderman, 2018).

7.3.4 Lugtesansen

Lugtesansen har en tæt forbindelse med individets emotioner, og gennem stimulering ved enten behagelig eller ubehagelig lugt kan individet påvirkes på et følelsesmæssigt niveau. Endvidere er denne sans en vigtig aktør både til at skabe vedvarende minder, samt at fremkalde disse. Lugte kan netop derfor bruges til at fremkalde barndoms minder selv langt inde i individets voksenliv (Hultén, 2015).

Dette giver muligheden for at sammenkoble et bestemt brand eller produkt med en unik duft, der skaber en langvarig og stærk relation til det givne produkt eller brand.

7.3.5 Smagssansen

Hultén (2015) beskriver hvordan smagssansen ofte interagerer med andre sanser, og det kan være svært at differentiere de forskellige sansers påvirkning af oplevelsen også kaldet *synæstesi*. Endvidere beskrives også to former for smag: Intern og ekstern, hvor intern beskæftiger sig med det gastronomiske og ekstern det æstetiske (Hultén, 2015).

7.3.6 Synæstesi

Klassisk defineres en sans i sammenhold med en specifik legemsdel og de receptorer, som kan findes i denne legemsdel (e.g. mund = smag) (Raagaard, 2010). Undersøgelser viser dog, at sanser ikke altid, hvis ikke sjældent, er isoleret på denne måde (Raagaard, 2010; Ward, 2013). Synæstesi beskrives af Ward (2013) som en måde hvorpå en type stimuli kan udløse oplevelsen af én eller flere andre attributter eller sanselig stimuli. Med andre attributter menes der, at den udløste oplevelse ikke nødvendigvis behøver at være bundet på et andet sanseindtryk. Et visuelt præsenteret bogstav kan eksempelvis udløse oplevelsen af en farve, men også en smag (Ward, 2013).

Herved bliver den multisensoriske perception gennem andre sanser vigtig i helhedsoplevelsen, og det er eksempelvis ikke alene den fysiologiske smagssans der er ansvarlig for smagsoplevelsen, men også hvordan det du spiser ser ud (syn), eller lyder (høre) (Raagaard, 2010).

Mirror-synæstesi eller som Raagaard (2010) også kalder dem fantom-oplevelser, er et fænomen, som opstår ved at individer trækker på tidligere sensorisk erfaring. Dette betyder at en person kan få den sensoriske oplevelse af at blive aet på kinden, ved blot at beskue en anden blive aet på kinden (Raagaard, 2010). Hvordan Synæstesien opleves trækker derfor på det subjektive og kan differentiere fra person til person ud fra deres forforståelse (Raagaard, 2010; Ward, 2013).

7.4 User-centered design

Vi vil i specialet fokusere på *user-centered design*, da vi ikke ønsker at vores slutbrugere, i dette tilfælde teenagerne, skal ændre deres adfærd for at tilpasse sig, men produktet skal imødekomme og tilpasses efter brugerens ønsker, behov, adfærd og begrænsninger (Jensen, 2013b)

Vi vil med hovedfokus på *user-centered design*, også kendt som *UCD*, fokusere på at identificerer muligheder og udfordringer med målgruppen, samt ønsker og behov, som vil hjælpe os som designere senere i design og udviklingsprocessen.

For at vi kan bruge *user-centered design* i praksis vil vi inkludere ISOs 6 kriterier for *UCD* (Jensen, 2013b).

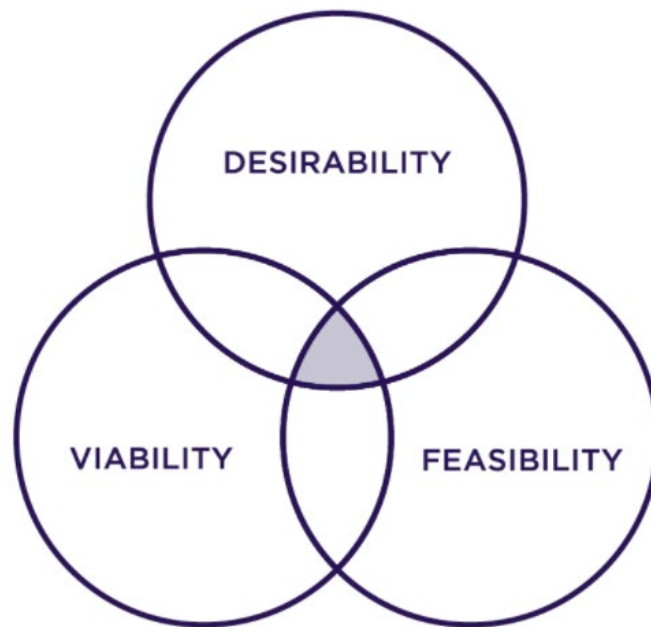
1. The design is based upon an explicit understanding of users, tasks and environments
2. Users are involved throughout design and development
3. The design is driven and refined by user-centered evaluation
4. The process is iterative
5. The design addresses the whole user experience
6. The design team includes multidisciplinary skills and perspectives

Måden vi vil inkludere vores brugere kan variere, og vi ønsker gennem dette speciale at inkludere brugerne til at teste vores koncept, samt gøre brug af *participatory design* processer hvor vi, som designere, vil inkludere brugerne som aktive med designere i beslutningsprocessen (Sanders & Stappers, 2012).

ISO fremsætter tre fundamentale faktorer, som herunder er brugerens tilstand, systemets egenskaber og konteksten, som er vurderet som nødvendige komponenter i en brugeroplevelse (Jensen, 2013b). Dette spiller ind i vores opfattelse af “Hvad er en oplevelse?” (jf. 7.2), der indeholder samme tre delelementer, som præmis for oplevelser.

7.5 Desirability, feasibility, and viability

Vi ønsker i dette projekt at komme frem til en løsning, der både er værdiskabende for målgruppen og vores case partner, Sportsefterskolen Aabybro. For at sikre dette, gør vi os igennem opgaven overvejelser om *desirability*, *feasibility* og *viability* (figur 7) (IDEOU, 2022). Frameworket udspringer fra design thinking (IDEOU, 2022) og kan bruges inden for en række forskellige områder, som eksempelvis strategisk beslutningstagning i organisationer (Hunsaker & Thomas, 2017) eller som redskab til at skabe bedre læringsresultater med mere pragmatiske og virkelighedsnære projekter under uddannelse (Inder & Reay, 2014).



(Figur, 7, (IDEOU, 2022))

Desirability omhandler forståelse for brugeradfærd, behov og trends (Hunsaker & Thomas, 2017). Forståelse for disse emner er ifølge Hunsaker & Thomas (2017) altafgørende for at skabe innovative og succesfulde produkter, og undgå spild af ressourcer samt investeringer.

Feasibility beskæftiger sig med om beslutningen, projektet, produktet eller servicen er realistisk at gennemføre på en række forskellige parametre. Det er her nødvendigt, at undersøge om projektet fra et teknologisk perspektiv overhovedet er muligt. Endvidere er det nødvendigt at vurdere om der er ressourcer tilgængelige til at gennemføre projektet, samt om det er realistisk at målgruppen adopterer den brugte teknologi og produktet i sin helhed (Hunsaker & Thomas, 2017).

Det tredje element, i frameworket, afviger ved at det alt efter kilde refereres til under forskellige navne. Vi holder os til *viability*, der bruges af IDEOU (2022), samt Inder & Reay (2014). Hunsaker & Thomas (2017) bruger begrebet *sustainability*, definitionen er dog den samme. *Viability* omhandler overvejelser om hvorvidt beslutningen, projektet, produktet eller servicen bidrager til en bæredygtig forretningsmodel (IDEOU, 2022). Det er derfor nødvendigt at overveje om det bidrager til bæredygtig profit. Ligeledes om det kan gentages og om dette er ansvarligt, samt hvor svært det er at kopiere for eksempelvis konkurrenter, i forhold til omkostninger som organisationen bruger på udviklingen (Hunsaker & Thomas, 2017).

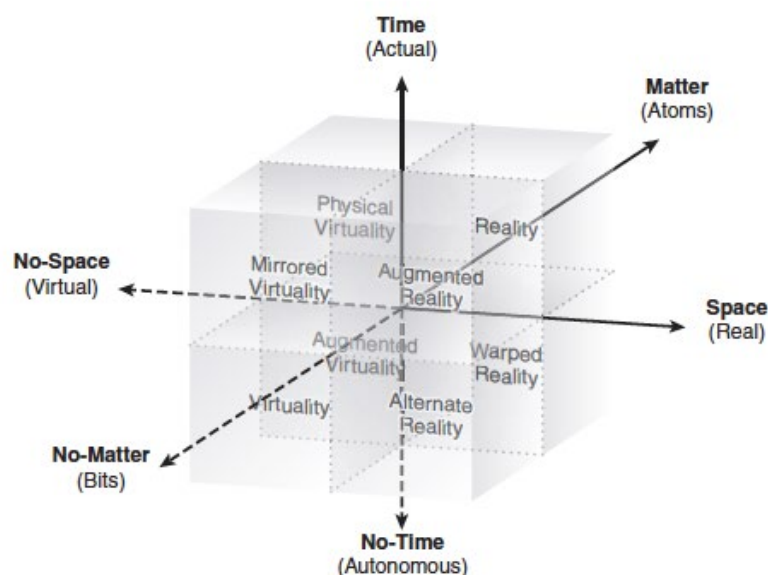
I denne opgave vil vi bruge *desirability*, *feasibility* og *viability* til at overveje hvad det er nødvendigt at undersøge, samt evaluere koncepter og designidéers potentiale ud fra disse områder, således vi sikrer os kvalificerede beslutninger mod den bedste løsning.

7.6 Multiverse

Multiverse vil i denne rapport bruges til at have en teoretisk vurdering og diskussion om brugen af forskellige teknologier, og hvordan de vil kunne bruges til at besvare vores problemformulering, herunder hvordan teknologien kan appellere til interaktion hos målgruppen. Det giver os en mulighed for at reflektere over forskellige valg af teknologier til konceptet, samt fordele og ulemper ved teknologierne i vores kontekst (figur 8).

Joseph B. Pine og Kim C. Korn (2011) har udarbejdet et framework kaldet *the multiverse*, som er udarbejdet ud fra Stan Davis' model med komponenterne [Time - Space - Matter], hvor Pine & Korn (2011) har udviklet deres framework til at omfavne flere komponenter og dermed skabe flere muligheder for at arbejde med teorien. *The multiverse* består af tre dimensioner, seks variabler og otte realms, hvor de seks variabler skaber en matrix af (2x2x2), som indikerer hvilke sammensætninger en oplevelse kan forekomme i, herunder Time, Space, Matter, No-time, No Space og No-matter (Pine & Korn, 2011).

Multiverse er med til at give en indsigt om forholdet mellem det virtuelle og virkeligheden, hvor de otte realms er inddelt i Reality, Augmented Reality, Physical Reality, Mirrored Reality, Warped Reality, Alternate Reality, Augmented Virtuality og Virtuality (Pine & Korn, 2011)



(Figur 8, Multiverse, Pine & Korn, 2011)

7.7 Motivationstyper

Motivation findes i forskellige former, og er set som en drivkraft for at handle. Det er noget, som får en person til at handle og skaber motivation til at bevæge sig hen eller væk fra en genstand som kalder på en aktivitet (Apter, 1989). Teorien om forskellige former for motivation, vil blive inkluderet i dette speciale med formålet om at undersøge hvordan målgruppen kan motiveres, samt hvordan oplevelsesdesignet kan skabe et balanceret forhold af nydelse og motivation samt påvirke målgruppen til interaktion under eventen.

Michael Apter (1989) nævner der er forskellige måder at opnå nydelse i sammenkobling med motivationsteorien. Den første er den spændingsreducerede måde (ANXIETY-AVOIDING), hvor man går fra en tilstand af stress og panik henimod afslapning, så man føler en form for lettelse. Hvor den anden er den spændingsforøgende måde (EXITEMENT-SEEKING), hvor man går fra en tilstand af kedsomhed mod glæde og opslugthed.

Endvidere snakker Apter (1989) om meta-motivationelle strategier, som er strategier med formålet om at udføre en specifik handling. De to meta-motivationelle strategier er *telisk* motivation og *paratelisk* motivation.

Ifølge Apter (1989) kan *telisk* motivation defineres som følgende: *"In the telic state, pleasure comes primarily from the feeling of movement towards a goal, of progress and improvement, as well as from attaining the goal itself."* (Apter, 1989, s.38). Her er der at gøre med en målorienteret motivation, hvor handlingen er midlet til målet, så målet er i centrum og aktiviteten har en sekundær betydning, dermed kommer nydelsen ved at opnå målet.

Paratelisk er defineret af Apter (1989) som følgende;

"In the paratelic state, pleasure comes primarily from the activity – from the immediate sensual gratification, from the satisfaction of skilled performance and the kinesthetic sensations which go with it, form the continuing interest in seeing what happens next. If the activity is mental, there is pleasure to be derived from playing with ideas, from imagining different possibilities, and from looking at things in a new way." (Apter, 1989, s.38)

Hvor *telisk* var målorienteret, er *paratelisk* derimod handlingsorienteret. Her er handlingen meningsfuld, og nydelsen kommer fra den sansemæssige tilfredsstillelse det giver at udføre en bestemt handling (Apter, 1989).

I forlængelse med Apters (1989) meta-motivationelle strategier vil vi også inkludere *extrinsic* og *intrinsic* motivation (Ryan & Deci, 2000).

Extrinsic og *intrinsic* motivation er også kendt som *ydre* og *indre* motiverede handlinger. Her er der tale om at *ydre* motivation er noget som sker udefra, eksempelvis hvis en underviser har sagt at man skal skrive en opgave. Her kan man som designer arbejde med denne form for motivation gennem konkurrencer, hvor det ydre mål kan være at vinde konkurrencen (Ryan & Deci, 2000).

Indre motivation er derimod noget som kommer indefra, hvor handlingen sker gennem egen lyst til at handle. Her er der tale om nydelse og opslugthed, og at handlingen i sig selv er nok (Ryan & Deci, 2000).

Det har dermed sit afsæt i lignende tilgange som *telisk* og *paratelisk* motivationstyper, og vi vil derfor til dette speciale inkludere viden om de forskellige motivationstyper, med formålet om at skabe den bedste balance for teenagerne, for at sikre os at vores design ikke skaber angst eller kedsomhed.

7.8 Fællesskab

Fællesskab er en central del af efterskoleoplevelsen og det vil derfor være nødvendigt at kortlægge, hvordan dette fænomen beskrives i den videnskabelige litteratur. Der tages udgangspunkt i det danske begreb "*fællesskab*" og det engelske "*community*". Det engelske *community* er dog et bredere paraplybegreb, som favner bredere end det danske *fællesskab* og fokus vil derfor være der, hvor de to begreber overlapper. Dette betyder at sammenhænge hvor *community* refererer til en samfundsgruppe eller lignende ikke inddrages, men derimod hvor begrebet er sociologisk præsenteret.

Fællesskab, og hvordan dette fænomen opstår, kan belyses fra mange forskellige vinkler, hvoraf et af disse er i forbindelse med kompetenceudvikling, hvor der gennem stræben efter udvikling skabes et *fællesskab*, hvor der arbejdes sammen mod et fælles mål. Etienne Wenger (2016) kalder dette *communities of practice* og opstiller tre kriterier for skabelsen af denne type *fællesskaber*: *The domain*, et fælles domæne for deres interesse. *The community*, fælles aktiviteter og diskussioner om domænet med formålet om at hjælpe hinanden. *The practice*, der skal være en fælles praksis, som opstår ved hjælp af de to første kriterie samt tid (Wenger, 2016).

En anden vinkel på *fællesskab* er muligheden for at binde følelsen af *fællesskab* i individet på geografiske lokationer. Nicholas Wise (2015) peger i sit arbejde på at geografiske placeringer kan fremkalde følelsen af *fællesskab*, ved at den socialisering og de interaktioner, som Wenger (2016) også understreger vigtigheden af, der opleves af individet i et bestemt rum sammenkobles. I denne sammenhæng kan fremvisningen af billeder af geografiske steder, der har en signifikant betydning for individet være nok, til at fremkalde følelsen af *fællesskab*, hvilket betyder at fysisk tilstedeværelse i rum ikke er nødvendig for at genkalde følelsen af *fællesskab* hos individet (Wise, 2015)

Fællesskabets tilknytning til rum skaber også muligheder i forbindelse med den teknologiske udvikling, grundet at it har skabt muligheden for den førnævnte socialisering og interaktion uden at være bundet af det fysiske rum. Muligheden for at danne *fællesskaber* elimineres derfor ikke længere af fysisk adskillelse (Grudz, Jacobson, Wellman & Mai, 2016). Der kan derfor ligeledes argumenteres for, at det er muligt at associationen med socialisering og interaktion (*fællesskabet*) ikke udelukkende behøver at være forankret i det fysiske rum, som Wise (2015) beskæftiger sig med, men ligeså vel kan forankres i det virtuelle rum.

En vigtig attribut ved *fællesskab* er dens paradoksaltet, som udtrykkes i form af at det både binder en bestemt gruppe sammen, men ligeledes adskiller denne gruppe fra andre eller ekskludere andre fra gruppen. *Fællesskabet* deler noget som eksterne ikke er en del af.

Fællesskabet har en signifikant betydning for den autentiske efterskoleoplevelse, og vi vil i dette speciale overveje, ud fra litteraturen, hvordan vi kan inkorporere *fællesskabet* i det endelige koncept. Her bliver den primære udfordring *fællesskabets* afhængighed af tid for at blive etableret (Wenger, 2016). *Fællesskabets* sammenhæng med socialisering og interaktion

(Wise, 2015; Wenger, 2016) understreger vigtigheden, af at få teenagerne til at deltage aktivt, således de første skridt til at etablere *fællesskabet* igangsættes til Efterskolernes Dag, og relateres til Sportsefterskolen Aabybro (Wise, 2015).

7.9 Teenagers kognitive kompetencer

For at kunne designe til teenagere, er det nødvendigt at forstå, hvordan denne gruppe af individer adskiller sig fra resten af befolkningen. Teenagere befinder sig i stadiet mellem barn og voksen, hvor deres psyke såvel som deres fysik drastisk forandres. Der vil i dette afsnit være fokus på den udvikling der sker i teenagerens psyke og den kognitive udvikling de gennemgår samt årsagen hertil. Dette gøres for at kortlægge den forventelige adfærd og kognitive kapacitet hos teenagere. Formålet med dette afsnit bliver derfor ikke at udpensle den omfattende litteratur på området omkring teenagere, men at fastlægge en forståelse, som giver indblik i teenagerens adfærd, og hvilke faktorer der påvirker denne adfærd.

I overgangen fra barn til voksen, som også er betegnet som teenageårene, gennemgår unge mennesker en universel udvikling i forhold til deres kognitive evner, biologisk såvel som socialt (Bell & Fitton, 2014). Denne udvikling er blandt de mest drastiske udviklinger mennesket gennemgår i deres levetid, hvor det eneste andet tidspunkt man ser den samme udvikling er hos spædbørn (Granic, Dishon & Hollenstein, 2005). I perioden som teenagere gennemgår de unge en biologisk udvikling, hvor både deres fysik forandres samt deres hormonelle balance, hvilket resulterer i en adfærdssændring (Granic, Dishon & Hollenstein, 2005). Netop adfærdssændringen, der er konsekvens af den biologiske ændring, er hvad der for specialet er interessant og dér fokus for dette afsnit vil ligge, og i mindre grad hos den biologiske ændring.

Teenagers kognitive evner udvikler sig i teenageårene og giver dem mulighed for at processere information på nye måder, såvel som at reflektere over denne information. Områder hvorpå teenagere udvikler sig opdeles ofte i forskellige kategorier. Disse kategorier har forskellige navne alt efter hvor i litteraturen man kigger (Byrnes, 2005; Bell, 2016), men behandler i store træk de samme områder. Vi tager udgangspunkt i Bells (2016) kategoriseringer da disse er målrettet vores fagområde.

Bell (2016) beskriver fire forskellige områder, hvor teenagers kognitive evner og tankemønstre ændres:

1) *Think logically*

I de tidlige teenageår udvikles evnen til logisk tænkning, hvilket giver teenagere mulighed for at tænke hypotetisk såvel som deduktivt.

2) *Think abstractly*

Teenagere udvikler endvidere evnen til at tænke abstrakt, og det er ikke kun de observerbare objekter i den virkelige verden som deres tanker beskæftiger sig med, men også abstrakte emner som politik, religion og moral.

3) *Think in complex ways*

Her menes der evnen til at tænke multidimensionelt, og at kunne forstå hvordan eksempelvis sproget er tvetydigt og defineres ud fra andet end blot hvad der siges, ved eksempelvis sarkasme, hvor der menes noget andet end hvad der direkte bliver sagt.

4) *Think about thinking*

Den sidste kategorisering er den metakognitive evne til at reflektere over egne tanker og er med til at gøre teenagerne mere selvbevidste.

Udviklingen af disse evner skal understreges ikke er parallelle, og derved bliver nogle opnået før andre. Eksempelvis begynder teenagernes evne til at processere generel information at stabilisere sig allerede i en alder af 15, men mere sofistikerede kognitive evner som planlægning samt at forudse konsekvenserne af beslutninger, er først færdigudviklet i midten af 20'erne (Bell, 2016).

Teenageres relationer påvirkes også i denne periode og deres stræben efter autonomi, hvor de ikke længere, på samme måde som når de er børn er afhængige af deres forældre, til at danne meninger og tage beslutninger. De søger her at udarbejde deres egne værdier, meninger og overbevisninger (Bell, 2016). Dette betyder ikke at forholdet mellem teenagerne og deres forældre ikke har værdi eller er værdsat for både forældre og teenagere. Tværtimod føler både forældre og teenagere sig tætte i deres relation og kvaliteten af dette forhold kan være afgørende for teenagerens generelle trivsel (Steinberg & Morris, 2001).

Relationen mellem teenagere og forældre er ikke den eneste relation der igennem teenageårene ændre karakter, men også relationen mellem teenagere og deres *peers* skifter i denne periode karakter, hvor andre *peers*' opfattelse af individet bliver et element der fylder meget (Fitton & Bell, 2014). Påvirkning fra andre *peers* varierer hos teenagere, såvel som resten af befolkningen, på en række forskellige parametre som antal og relation (Latané, 1981).

I relationen til deres *peers* påvirkes deres risikovillighed også markant ved tilstedeværelsen af andre *peers*. Dette er sat i forbindelse med hjernens belønningssystem, og at teenagere er tilbøjelige til at foretage det valg som giver en øjeblikkelig belønning, kontra en langsigtet (Albert et al., 2013). Denne pointe kan sættes i relation med teenagernes manglende evne til at planlægge og forudse de langsigtede konsekvenser for deres handlinger og beslutninger (Bell, 2016).

Endvidere har teenagere en tendens til at overfortolke sociale signaler, som ansigtsudtryk mm. hvilket yderligere kan påvirke deres adfærd i relationen til deres *peers* (Albert et al., 2013).

7.10 Teen-Computer interaction (TCI)

Der er længe blevet arbejdet med *Human Computer Interaction (HCI)* og *Child-Computer interaction (CCI)*, hvor forskere har fokuseret på specifikke differentieringer ved disse grupper i deres arbejde. Teenagere er set som en spændende og teknologi-bevidst gruppe, som forskere er begyndt at undersøge dybere og har dertil lavet en ny undergruppe, som kaldes *Teen-Computer interaction (TeenCI/TCI)* (Read & Horton, 2016). Behovet for at undersøge forskningsområdet om *Teen-Computer interaction* er endvidere blevet identificeret og anerkendt af Fitton et al (2013).

Som uddybet i afsnittet 7.9 i teorien, gennemgår teenagere en udviklingsfase, hvor de går fra at være et barn mod at være voksen, hvor der sker psykologiske såvel som fysiske forandringer. Teenagere har muligheden for at kombinerer yngre børns kreativitet med aspekter fra voksne. Dette understreger hvorfor *Teen-Computer interaction* er et vigtigt område at undersøge, da det adskiller sig fra de førhen undersøgte områder som *HCI* og *CCI* (Read & Horton, 2016).

Under *TCI* forskningsområdet arbejder man typisk med individer mellem 13 og 19 år, men det er også anerkendt at disse aldersgrænser kan debatteres, og grænserne kan være flydende (Fitton & Bell, 2014). Ifølge Prensky (2001) kan man arbejde med denne gruppe og få indsigt

i teenageres holdninger og adfærd relateret til teknologi, og få indblik i unikke måder at bruge teknologi på (Fitton & Bell, 2014).

Ifølge Read & Horton (2016) tager hver generation en ny teknologi til sig, og bruger den på sin egen måde til at passe deres behov, og det kan derfor være med til at udfordre os som designere.

Fitton et al., (2013) opsætter nogle nøgletræk forbundet med det at være en teenager:

1. Desire for independence and autonomy
2. Desire to develop/maintain individual identity
3. Desire for association with peers
4. High susceptibility to peer influence
5. Willingness to take risks
6. Increasing dissociation with parents/guardians

Disse forskellige nøgletræk er noget vi i dette speciale vil tage udgangspunkt i, når vi designer vores endelige koncept til besvarelsen af vores problemformulering.

Ifølge Read & Horton (2016) kan man især under den vestlige kultur se, at der er en stor adskillelse af teenagere og voksne i samfundet. Derfor ses der en tendens i teenage kulturen, til mindre kommunikation med voksne og skabelsen af en teenager kammerat kultur (Read & Horton, 2016). Dette gør, at kommunikationsvejen mellem teenager og voksne kan blive problematiske, men det spiller ind i nøglebegrebet om autonomi fra Fitton et al., (2013), da teenagerne søger en øget autonomi og uafhængighed fra de voksne. Dette er en vigtig overvejelse og adskillelsen ses derfor som en vigtig variabel (Read & Horton, 2016).

Read et al., (2013b) mener at teenagere skal undersøges med særlige metoder, som understøtter hvorfor forskningen indenfor dette område er nødvendigt. I forhold til vores speciale, undersøges teenagerne specifikt grundet deres kognitive evne og følelsesregistre er anderledes end voksnes. Tidligere research indikere at teenageres hjerne er under en udviklingsproces, og adfærden differentiere sig derfor eksempelvis fra en voksen. Som nævnt i ovenstående afsnit (jf. 7.9), er teenage hjernen mere risikovillig og dette afspejles i deres adfærd (Read et al., 2013b). Her ønsker vi i dette speciale, ved at lave et koncept som imødekommer teenagere barrierer i en given kontekst, at bidrage til at vise hvorfor der skal differentieres på dette forskningsområde mellem teenagere kontra børn og voksne.

En anden begrundelse for hvorfor teenagere skal have særlig fokus, er at de udover at adskille sig fra voksne, også adskiller sig fra børn, men har stadig lignende tendenser. Herunder har teenagere nogle børne-agtige tendenser, som gør man ikke nødvendigvis skal udelukke metoder, som bruges til den yngre målgruppe. Ved at bruge metoder som kan fange teenagernes ærlighed og direktehed, kan de gennem deres fantasifulde og risikovillige sind, være behjælpelige med at evaluere design og teknologier (Read et al., 2013b).

7.11 *Cool* design

Som designer er det vigtigt, hvis man ønsker at designe et godt interaktionsdesign, at gøre det ud fra målsætningen om at forstå brugeren således der kan skabes et engagerende design.

Dette kan være en udfordring for designere, da der kan opstå misforståelser og der kan baseret på designers bias indenfor området forekomme fejlagtighed. Dette er især en problematik indenfor specialets undersøgelsesområde med teenagere, da der er en større afstand mellem hvad vi tror vi forstår, og hvad vi faktisk forstår om teenagere. Selvom vi engang også har været teenagere, kan vi ikke på den baggrund antage vi kender til nutidens teenagere. Da samfundet er under konstant udvikling, udvikler teenagere nye motivationer, værdier, kultur og eksempelvis også teknologiforståelser (Read et al., 2013b).

For at kunne imødekomme denne problematik, om at det kan være udfordrende at designe med og for teenagere, vil vi tage udgangspunkt i begrebet *cool*, for at forstå hvordan vi kan designe *cool* teknologier (Read et al., 2013a).

Ifølge Fitton, Horton, Read, Little & Toth (2012) er *cool* begrebet en væsentlig egenskab til at skabe design, som appellerer til teenagere, men at man skal være opmærksom på at *cool* er socialt konstrueret og primært refererer til populærkulturelt slang og dermed også kompleks at forstå i helhed og at designe til.

Fitton et al., (2012) lavede en design undersøgelse kaldet for 'Cool Wall' hvor forskellige objekter blev vurderet af en række teenagere på en simpel skala som gjorde det muligt for dem at inddele elementerne fra: '*seriously uncool*', '*uncool*', '*cool*', '*subzero*'. Undersøgelsen viste at dyre mobile teknologier blev vurderet til at være mest *cool*, hvor objekter som er mere køns

eller aldersspecifikke differentierede mere i placering på skalaen. Undersøgelsen indikerer, at det er vigtigt når man ønsker at designe til denne målgruppe, så skal man som designer forstå denne undergruppe, og at man som designer kan tage udgangspunkt i deres undersøgelse som en lav-omkostnings guide (Fitton et al., 2012). Vi vil i dette speciale ikke tage udgangspunkt i skalaen, men bruge det som inspiration til at sikre os vores design er *cool* til vores givne målgruppe.

Fitton et al., (2012) påpeger, at hvis man ønsker at få teenagere til at engagerer sig med en bestemt teknologi, kan begrebet *cool* inkluderes for at imødekomme dette ønske. Her vil vi i specialet inkludere viden om *cool*, for at sikre os vi har teenagernes perspektiv af *cool* under vores designproces.

Cool kan inddeles i "*at have*" eller "*at gøre/være*"(Read et al., 2011). Her menes der *at have* er set som noget fysisk og en oplevelse, hvorimod *gøre/være* ses mere abstrakt som udføres gennem en gernelse eller væremåde.

Hertil har Read et al., (2011) opsat forskellige nøgleord i relation til *cool*, baseret på eksisterende litteratur, som vi under vores undersøgelse mod vores endelige koncept vil fokusere på, for at sikre at vores design appellerer til målgruppen. Her er argumentet, at hvis vores målgruppe ikke ønsker at gøre brug af det, er det ligegyldigt hvor gennemtænkt andre aspekter (e.g UX og UI design) indenfor vores design eventuelt kunne være, hvis det ikke appellerer til generelt brug hos målgruppen.

Read et al., (2013a) har udarbejdet et sæt af nøgleord, som skal omfavne det at lave et *cool* design. Disse nøgleord vil vi i specialet bruges som inspirationskilder og/eller specifikationer for hvad vores endelige koncept skal omfavne, samt bruge af teknologier og se ud. Selvom kilden er mere end 10 år gammel, så gør vi stadig brug af nøgleordene, da vi ser dem som bastante elementer, dog ændres det med tiden eksempelvis med hvad teenagere anskuer som *expensive* eller *real*.

1. *Cool is expensive* (At have)

For teenagere er dette forbundet med noget, som de skal arbejde hårdt for at opnå. Her skal man som designer tænke over ikke at designe noget som ser billigt ud eller kan fremstå som en kopi af noget af højere værdi. Endvidere kan man designe noget som skaber værdi forbundet

med præstation, og ved at det er noget som er svært at opnå, er sjældent, eller kræver at teenageren skal gøre noget ekstra for at få det, bliver det *cool* (Read et al., 2013a).

2. *Cool is real* (At have)

Her skal designere sigte efter at bruge autentiske teknologier, som skal passe ind i nutidens trends. Her er det et mål, at designet kan resultere i nye og innovative ting, som ikke kan tolkes som forfalskninger af noget andet (Read et al., 2013a).

3. *Cool is retro* (At have)

Her kan man som designer trække på hvad teenagerne ser som retro, hvor enten genstande fra teenageres nære fortid bruges som kendt retro, eller nogle ældre genstande, som på et globalt plan er *retro*, da de er kendt af mange og dermed er *cool*. Man kan bruge kendt retro til en bestemt alder, eller den globale retro til at ramme bredt. Her kan man bruge designaspekter som associationer med lyde, interaktionsstile og billeder (Read et al., 2013a).

4. *Cool is both social and antisocial* (At gøre/være)

Her kan interaktionen deles ind de to sociale aspekter af *cool*. Man kan være socialt i en kontrolleret kontekst og gruppe, som kan gøre det eksklusivt, eller det kan være antisocialt, hvor målet eksempelvis kunne være ikke at interagere med voksne. Det er her vigtigt at skabe et rum, som tillader kontrolleret inklusion og eksklusion gennem design teknologier (Read et al., 2013a).

5. *Cool is innovative* (At gøre/være)

Dette nøglebegreb handler både om at være innovation og at have innovative ting. Her kan der være tale om teknologier som kan bruges på nye måder i andre situationer, eller design af teknologier som tillader brugen af dem på en innovativ måde (Read et al., 2013a).

6. *Cool is rebellious* (At gøre/være)

Her er der at gøre med teenageres tendens til mere oprørsk adfærd, hvor man som designer kan stræbe efter at bruge design teknologier som kan inkorporerer mere rebelsk udseende/funktioner, og som kan støtte teknologien til at bryde regler. Her skal man som

designer gå efter at konceptet tillader fleksibel brug, som skaber autonomi og personalisering (Read et al., 2013a).

7. *Cool is attractive* (At være)

Dette nøglebegreb handler om at noget skal være en “fryd for øjet”. Her er der tale om brugen af teknologier som anses som attraktive, og ikke gør at teenagerne kan risikere at fremstå som uattraktiv (Read et al., 2013a).

8. *Cool is coherent* (At være)

Cool kan forbindes til noget der er iboende i en person eller relateret til noget som individet ikke har kontrol over (Read et al., 2013a). Her skal man som designer være opmærksom på ikke at lave designs, som lægger vægt på aspekter teenagerne ikke kan kontrollere, eller at de bliver tvunget til at dele detaljer om deres liv som de ikke har kontrol over (Read et al., 2013a).

8. Metodiske afsnit

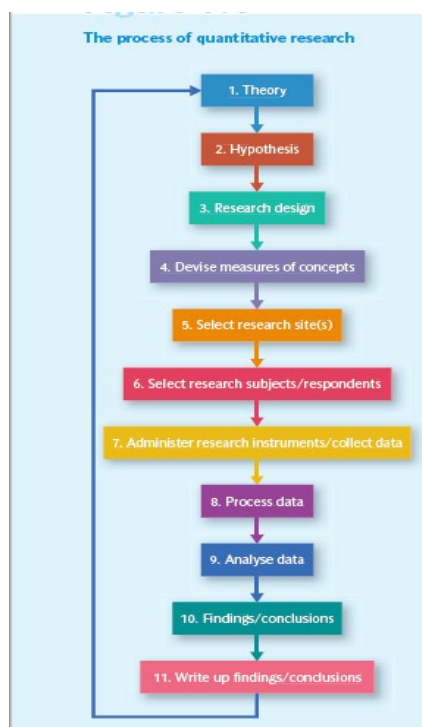
I dette afsnit vil vi uddybe vores metodiske tilgang til specialet, som ligger ud over casestudie metoden (jf. 5.1). Her vil vi gennem forskellige metoder få en dybere forståelse for vores research felt og problemområde. Følgende afsnit kommer ind på hvordan vi i specialet gør brug af metoder som mixed methods, kvantitative og kvalitative tilgange, observationer og interviews, samt hvad de bidrager med til specialet.

Vi vil gennem specialet gøre brug af både kvalitative og kvantitative metoder når det findes nødvendigt. Vores interviews er bygget op over en længere proces, som vil blive specificeret gennem udførelsen. De vil herefter blive tilpasset efter behov for undersøgelse af andre områder, med formålet om at besvare vores problemstilling. Endvidere gør vi brug af observationer, som vil give os en direkte indsigt i adfærd eller behov, hvor vi i designfasen vil bruge observationer til testning, til at undersøge om konceptet opfylder deres behov (Preece et al., 2002b).

8.1 Kvantitative undersøgelser

Ved udarbejdelsen af kvantitative undersøgelser, ligesom med andre undersøgelser, er det nødvendigt at overveje hvad der skal undersøges og hvordan tilgangen til denne undersøgelse struktureres. Alan Bryman (2012b) fremsætter i hans arbejde en overordnet struktur (se figur

9) for hvordan processen med kvantitative undersøgelser kan forløbe (Bryman, 2012b). Det vil være denne struktur, der tages udgangspunkt i ved udarbejdelsen af specialets kvantitative undersøgelser. Bryman (2012b) understreger i forbindelse med denne struktur, at dette er et ideal og sjældent, hvis ikke aldrig, vil være tilfældet i praksis (Bryman, 2012b). Strukturen for de kvantitative undersøgelser i dette projekt vil derfor heller ikke gennemgå disse slavisk, men blive brugt som vejledende overvejelser i forhold til fremgangsmåde og behandling af empiri.



(Figur 9, Processen for kvantitativ research, (Bryman, 2012b))

Indenfor kvantitative undersøgelser er der en række af forskellige metoder, der kan tages i brug, eksempelvis spørgeskemaer. I relation til vores undersøgelse gør vi brug af spørgeskema som en metodisk tilgang. Denne tilgang har en række fordele såsom at den er ressourceeffektiv, da det ikke kræver at en interviewer er til stede under udførelsen af spørgeskemaet, hvilket sparer tid både under selve udførelsen, men også ved at intervieweren ikke geografisk skal bevæge sig for at facilitere undersøgelsen. Interviewerens manglende fysiske tilstedeværelse, kan endvidere give en positiv effekt i form af at respondenter kan have forbehold for at kritisere, eller dele specifikke holdninger med en interviewer fysisk til stede. Der argumenteres dermed for, at det er muligt at undgå potentiel bias fra respondenterne ved at fysisk distancere sig fra dem under besvarelsen (Bryman, 2012b).

Ydermere muliggøre spørgeskemaer, i hvert fald i en elektronisk form, at tusinder af respondenter kan have muligheden for at svare uden dette kræver øget ressourcebrug for os.

Ligeledes er det belejligt for respondenterne der har mulighed for at svare på spørgeskemaet når de vil, og i deres eget tempo (Bryman, 2012b). Endvidere vil vi kunne delvist automatisere vores dataanalyse og skabe en visualisering af resultaterne.

Trods de mange fordele ved kvantitative spørgeskemaer, er der også nogle ulemper som metoden møder kritik for. Kritikken er ofte bundet på netop det faktum, at der ikke er en facilitator til stede, som kan navigere eller uddybe, hvis der skulle opstå problem. Kan respondenter eksempelvis ikke forstå et spørgsmål, vil der ikke være mulighed for at få dette uddybet således der kan svares præcist (Bryman, 2012b).

Endvidere er en af ulemperne ved denne metode, at den ikke giver muligheden for at få uddybet svar fra respondenterne, og lægger svar op til undren hos afsenderen er det ikke muligt at spørge respondenter ind til det enkelte svar og uddybe betydningen (Bryman, 2012b).

Det er ved spørgeskemaer heller ikke muligt at have kontrol over hvem der besvarer det og i hvilket miljø. Respondenter har mulighed for at svare på det præcist når de vil, og dette kunne være imens de er omgivet af andre, som kunne påvirke deres besvarelser. Dette betyder også at uanset hvor stor indsats der gøres for at målrette spørgeskemaet til bestemte respondenter, kan det ikke sikres at det udelukkende er det tiltænkte segment, der udfylder det (Bryman, 2012b). Der skal dog stadig tages velovervejede beslutninger om hvor og hvordan spørgeskemaet distribueres, da det naturligvis kan mindske risikoen for besvarelse fra de "forkerte" respondenter. Ligeledes kan der tages forbehold for dette i strukturen af spørgeskemaet, der gør det muligt at lave en segmentering blandt respondenterne således man kan isolere besvarelser ud fra kriterier eksempelvis; alder, køn, geografi etc.

Bryman (2012b) beskriver endvidere risikoen for lavt antal respondenter som et af de mest skadelige risici ved spørgeskemaundersøgelser, både i forhold til den statistiske usikkerhed ved få respondenter, men også fordi der kan opstå bias i hvem der vælger at besvare spørgeskemaet. Er det ikke muligt at argumentere for at de, som besvare spørgeskemaet er de samme som de der gør, er der risiko for bias (Bryman, 2012b).

Den primære måde vi ønsker at imødekomme disse kritikpunkter eller ulemper er gennem mixed methods, hvor forskellige metoder tages i brug for at imødekomme de svagheder den enkelte metode har, og hermed styrke validiteten af de resultater undersøgelseerne indikerer.

8.2 Kvalitative undersøgelser

Kvalitative undersøgelser kan have mange forskellige former og bestræber sig på at give indsigt i holdninger og oplevelser blandt respondenterne ved samtaleinteraktion. Herved opstår differencen fra de kvantitative undersøgelser, som ikke giver mulighed for samme detaljeret og dybdegående empiri (Brinkmann & Tanggaard, 2020c)

Interviews kan forstås som en samtale med formål, hvor der under genren interviews er tre hovedtyper af metoder for udførelsen af et interview: ustruktureret, semistruktureret og struktureret, der endvidere kan udføres som individuelle eller gruppeinterviews (Preece et al., 2002a).

Ustruktureret, struktureret og semistruktureret interviews henviser til hvor meget kontrol interviewer har under metoden, hvor ustruktureret er lidt, og struktureret er meget kontrol.

Ustruktureret interviews kendetegnes typisk ved at være ukontrolleret og ligner typisk samtaler om specifikke emner, hvilket skaber dybdegående data, men er ligeledes meget ressourcekrævende at strukturere denne data efter udførelsen (Preece et al., 2002a). Grundet dette og at vi har specifikke emner vi ønsker at undersøge, gøres der ikke brug af ustruktureret interviews i dette speciale.

I den anden ende af spektret har vi struktureret interviews, som på mange punkter ligner spørgeskemaer, og kan tages i brug i situationer, hvor undersøgelsens formål er klart defineret (Preece et al., 2002a). Trods vores viden om specifikke områder vi ønsker at undersøge, ønsker vi ikke at udelukke relevante refleksioner, der kunne opstå og denne tilgang bruges derfor heller ikke.

Afslutningsvis har vi semistrukturerede interviews som er kompromiset mellem ustruktureret og struktureret, hvor interviewer fastholder en del af kontrollen, men stadig har en struktur for hvilke emner der ønskes at undersøge. Fokus er her at være åben og spørgende til de svar respondenterne giver, samt at give dem plads til refleksioner (Preece et al., 2002a).

Ifølge Preece et al., (2002a) er kvalitative metoder ofte brugt til at indsamle data til at forstå brugerens behov, præferencer og konteksten hvor teknologien bruges.

Vi vil i dette speciale gøre brug af semistruktureret interviews, med formålet om at få indsigt i teenagerne, deres behov og adfærd, samt sikre os den korrekte forståelse for hvordan teenagerne oplever konkrete fænomener.

8.3 Mixed methods

Gennem afhandlingen af specialet vil vi gøre brug af mixed methods til udarbejdelsen af vores undersøgelser. Mixed methods defineres som en undersøgelsesmetode, hvor man anvender blandede metoder til udførelsen, som kvalitative og kvantitative, til at identificere ting som den ene isolerede metode ikke viste. Ved at gøre brug af både kvantitative og kvalitative metoder, vil det være med til at styrke vores argumentation, da det er med til at sikre både bredere indsigter og en dybere forståelse for fænomenet vi undersøger. Vi ser derfor mixed methods som en god metode til udførelsen af vores casestudie.

Selvom der er set en stigning i brugen af mixed methods i forskning, er metoden gennem tiden blevet kritiseret for ikke at være mulig at bruge i forskningssammenhæng, da forskningsmetoderne menes at være uundgåeligt forankret i epistemologiske og ontologiske forpligtelser. Det vil med andre ord sige, at måden de positionerer sig på gennem deres synspunkter af hvordan den sociale virkelighed er, ikke kan forenes (Bryman, 2012a).

Ifølge Smith (fra: Bryman, 2012a) har de to forskningsstrategier forskellige epistemologiske implikationer, og han fraråder på baggrund af det, at forskere ser metoderne som komplementære. Synet på denne tilgang er blevet ændret ved at flere forskere, såsom Bryman (2012), så muligheder for at forene kvantitative og kvalitative metoder sammen, da deres antagelser ikke skal betragtes som faste og uundgåelige (Bryman, 2012a).

Ved brugen af mixed methods er tilgangen om triangulering den mest velkendte, og henviser til den traditionelle opfattelse af kvantitativ og kvalitativ forskning. Her bruger man som forsker triangulering til at styrke kvaliteten og troværdigheden, ved at de to tilgange bruges til at bekræfte hinanden gensidigt eller kompensere for svagheder, ved at bruge den anden metode. Dette stemmer overens med Hammond (fra: Bryman, 2012a) som nævner at hver tilgang har ufuldkommenheder, som kan kompenseres gennem anvendelsen af en alternativ metode. Dette kan gøre at man får et mere fuldstændigt svar på sine forskningsspørgsmål, ved at metoderne afhjælper hullerne efterladt efter brugen af en metode (Bryman, 2012a).

Mixed methods kan kombineres på forskellige måder, og kan bruges med forskellige hensigter, hvor vi i dette speciale vil have fokus på kontekst. Vores kvalitative forskning vil give dybere kontekstuel forståelse koblet med det afdækket fra vores kvantitative undersøgelse. Dette giver

også mulighed for at sætte flere beskrivende ord på ens hårde data fra de kvantitative fund (Bryman, 2012a).

Ved at gøre brug af mixed methods giver det os som forskere mulighed for at samle to typer empiri. Endvidere kan vi bruge kvalitative data til at få adgang til eksperternes, i vores tilfælde teenagernes, perspektiver, samt give os mulighed for at udforske specifikke spørgsmål (Bryman, 2012a).

Det er vigtigt at understrege, at mixed methods ikke skal ses som værende bedre til at afdække ens forskning end ved brugen af en mono metode. Brugen af mixed methods skal baseres på forskningsområde eller ens forskningsspørgsmål, da der skal være relevans for at trække på mixed methods, og ikke kun for kvantitet af data (Bryman, 2012a).

Det skal derfor fremhæves at vores opgave ikke altid vil bruge mixed methods, men kun hvor vi som forskere finder det relevant for at få en bedre forståelse af det givne fænomen, end hvis vi kun havde gjort brug af en enkeltstående metode (Bryman, 2012a).

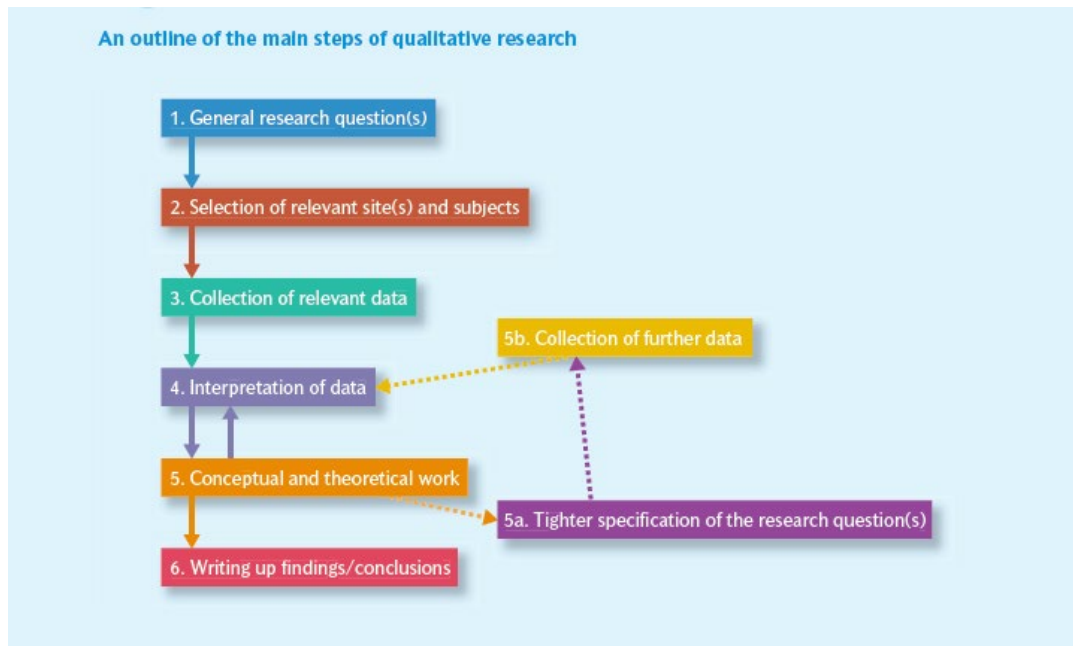
8.4 Dataindsamlingsmetoder

8.4.1 Semistrukturerede interviews

Semistruktureret interviews er en metode der er sammenfattet af karaktertræk fra strukturerede og ustrukturerede interviews. Semistrukturerede interviews kan opbygges af en række lukkede og åbne spørgsmål, og inden udførelsen har interviewer fastlagt en række spørgsmål/områder på forhånd, som fremsættes i en interviewguide (Preece et al., 2002a)

Semistrukturerede interviews er struktureret således at interviewer har en række spørgsmål, som kan variere i forhold til rækkefølge og undersøgelsesområde. Dette giver interviewer et råderum til tilføjelsen af spørgsmål, for at få ønsket uddybelse til bedre forståelse af området. Dette giver interviewer mulighed for at styre hvilken retning samtalen skal gå, hvor interviewguiden hjælper med at holde samtalen indenfor relevante temaer. Spørgsmålene følger nødvendigvis ikke en konkret rækkefølge fra interviewperson til interviewperson, men giver interviewer mulighed for at opfange små elementer som de forskellige interviewpersoner fremhæver, og kan derfra selv fastlægge en vej (Bryman, 2012a)

Nogle fordele ved semistruktureret interview er muligheden for den ustrukturerede karakter, som er givende for at få en dyb indsigt i hvordan interviewpersonerne ser verdenen eller fænomenerne på (Bryman, 2012a).



(Figur 10, Kvalitativ research (Bryman, 2012a))

Med udgangspunkt i ovenstående figur (figur 10) vil vi illustrere hvordan vores tilgang til udførelsen af de semistrukturerede interviews vil foregå. Målet er at udføre interviews gennem iterationer, for at specificere research spørgsmål eller områder vi ønsker mere indblik i til næste interview. Vi vil udføre en række interviews med respondenter indenfor målgruppen, med formålet om at forstå deres syn på verdenen. Vi arbejder derfor iterativt med interviewguiden, som revurderes efter hvert interview er afholdt og dataene analyseret.

Endvidere tages der inspiration i *The Five Whys technique* (Serrat, 2017) til at få dybdegående svar til hvert af de overordnede emner, der er beskrevet i interviewguiden.

Metoden fremsætter, at spørges der ind fem gange findes frem til roden af betydningen (Serrat, 2017).

Vores erfaring med denne metode gør at den ikke forceres, hvilket betyder at målet nødvendigvis ikke er at spørge “*hvorfor*” fem gange, da dette kan skabe usikkerhed hos respondenterne.

8.4.2 Purposive sampling

Vi ønsker ikke, at udvælge respondenter til vores kvalitative undersøgelse på et tilfældigt grundlag, men derimod at have en strategisk tilgang til udvælgelse af respondenter for at maksimere relevansen af den genererede data. For at have denne strategiske tilgang gøres der brug af *purposive sampling* som er en metode til udvælgelsen af respondenter (Bryman, 2012c; Campbell et al., 2020; Etikan, Musa & Alkassim, 2016), hvilket gøres for at øge dybden af empirien (Campbell et al., 2020). Purposive sampling forudsætter, at vi tager udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålet og at dette vil vise hvilke respondenter, der er relevant at inddrage for at besvare det givne undersøgelsesspørgsmål (Bryman, 2012c). Dette kunne være den overordnede problemstilling, hypoteser eller underliggende problemstillinger.

Endvidere opstilles en række kriterier som respondenterne skal efterleve for at være relevante for undersøgelsesspørgsmålet, såsom alder, erfaring som elev på efterskole etc. Herved skabes der en tydelig inkludering og ekskludering af relevante respondenter (Bryman, 2012c).

Inden for *purposive sampling* arbejdes der med *sequential sampling* og *non-sequential sampling*, hvor *non-sequential* er en fixed gruppe og *sequential* er hvor gruppen af respondenter gradvist udvides i processen (Bryman, 2012c).

Ydermere skelnes der mellem udvælgelsen af respondenter og kontekst, hvilket i praksis betyder at der kan opsættes en række kriterier for respondenter og for konteksten, der muliggøre at undersøge eksempelvis respondenter i forskellige kontekster eller forskellige respondenter i samme kontekst (Bryman, 2012c). I vores tilfælde kunne det være, at undersøge efterskoleelever på forskellige skoler (samme respondenter - forskellige kontekster) eller elever på Sportsefterskolen Aabybro og deres forældre (forskellige respondenter - samme kontekst). Det skal understreges, at det ikke altid er nødvendigt at strukturere sin kvalitative undersøgelse på denne måde, men at det er vigtigt at overveje om det er relevant.

Til udvælgelsen af respondenter er der udarbejdet en række forskellige strategiske tilgange til dette som Bryman (2012c) samler fra forskelligt litteratur på området, hvilket ender med ni forskellige strategier (Bryman, 2012c). Andre har også samlet og diskutere forskellige strategier (Etikan et al., 2016; Campbell et al., 2020), men når ikke den samme brede som Bryman (2012c). For at undgå en systematisk gennemgang af disse ni strategier, vil de i dette afsnit ikke blive gennemgået, men i stedet vil den strategi der udvælges og bruges i dette speciale blive udfoldet når den tages i brug.

8.4.3 Transskription

Ifølge Brinkmann, & Tanggaard (2020a) er der fordele ved at optage interviewet med formålet at transskribere det efterfølgende, da man på denne måde bedre kan huske hvad der er blevet sagt, og nemmere at høre hvordan det er blevet sagt.

Inden processen har vi fastlagt os nogle retningslinjer for hvordan og hvilke detaljer vi ønsker at inkludere. Hertil vil vi i dette speciale transskribere alle vores interviews, hvor vi undervejs vil undersøge de sproglige konstruktioner. Vi vil transskribere kort tid efter udførelsen for ikke at skabe en dybere fortolkning, som muligvis kan ændre resultatet af den efterfølgende analyse. Vi har til dette speciale dog valgt at undlade ord som “okay” “Ja” og “Nej” fra interviewerens side, da de vil bruges som anerkendende og støttende ord til interviewpersonerne. Endvidere vil vi eksempelvis gøre brug af [] for at vise overlap i tale og skrive (*Pause*) til at indikere hvis interviewpersonerne holder længere pauser.

8.5 Dataanalyse metode

8.5.1 Meningskondensering

Specialet vil bruge meningskondensering til at analysere vores kvalitative dataindsamling, som indsamles gennem en række forskellige interviews (Kvale & Brinkmann, 2009). Meningskondensering har til formål at systematisere den indsamlede empiri, hvor der gennem kategoriseringer, kodning og analyse skabes en mætning af materialet. Processen indebære at tage forskellige udsagn, og at identificere de overordnede temaer og betydninger gennem en fortolkning og analyse af empirien (Kvale & Brinkmann, 2009). Med andre ord skaber meningskondensering en form for sammenfatning af hovedpointerne i empirien, og finder betydningerne i interviewpersonernes udtalelser. Meningskondenseringen er en central teknik for databehandling indenfor fænomenologien (Brinkmann & Tanggaard, 2020a). Endvidere er der fokus på beskrivelse og fortolkning, dette giver en mulighed for at skabe et overblik og arbejde med vores empiri.

Her vil vi bruge metoden til at få indblik i gennemgående temaer, for at se hvordan teenagerne oplever og fortæller om et givent fænomen. Det hjælper os til at få et bedre indblik i vores empiri og at videreføre indsigterne herfra til designprocessen.

8.6 Observationer

Observationer er en velkendt samfundsvidenskabelig metode, som også har mange facetter og måder at udføres på (Ciesielska et al., 2017). Observationer handler om at se og observere subjekterne der undersøges, og metoden kan være med til at give indblik i deres adfærd i en given kontekst (Preece et al., 2002b). Måden at udføre en observation på afhænger af problemet, der skal undersøges og den videnskabelige kontekst (Preece et al., 2002b). Her er det vigtigt at man overvejer forskningsspørgsmålene, hvilken tilgang der passer bedst til hvad man ønsker at få dybere indsigt i, og de eventuelle praktiske begrænsninger (Preece et al., 2002b).

Observationer er nyttige igennem forskellige dele af processen. Tidligt i designet kan observationer give indblik i brugernes behov, hvor senere i processen kan man observere om ens produkt/koncept/prototype opfylder de identificerede behov (Preece et al., 2002b).

Ydermere er der tre typer af observatører. Disse tre typer af observatører indikerer hvordan man placerer sig i undersøgelsen. De tre typer er: *Deltagende*, *semi-deltagende* og *ikke deltagende* observatører (Ciesielska et al., 2017).

En deltagende observatør vil blande sig ind i det undersøgte, og tilpasse sig den undersøgte gruppe. Dette kan have en risiko som antropologerne kalder for *going native*, som kan påvirke forskerens analytiske resultat (Ciesielska et al., 2017).

Semi-deltagende observatører tager her del i interaktionerne i det undersøgte miljø, for at lære mere om normer, regler og værdier, men deltager ikke i den type for aktivitet, der undersøges (Ciesielska et al., 2017).

Hvorimod en ikke deltagende observatør ikke er involveret i menneskelig interaktion, og man forsøger som forsker at forstå det miljø, de relationer og interaktioner man undersøger på en ny måde (Preece et al., 2002b).

Ydermere er der to former for teknikker, som indikerer udførelsen af observationen. Her kan man bruge *direkte* Eller *indirekte* observationsteknikker. Den direkte betyder at observatøren ser begivenhederne foran sig, og observerer hvad der sker direkte foran observatøren. Hvorimod indirekte foregår fjern, i form af observationer gennem optagelser eller anden form for video eller dokumentation (Ciesielska et al., 2017).

8.6.1 Direkte - ikke-deltagende observations teknik

I vores speciale vil vi gøre brug af en sammenfatningen af ‘direkte ikke-deltagende’ metode til vores observation, som giver os muligheden for at komme tæt på vores forskningsfelt. Derudover forholder vi os passivt når vi observerer, og vi vil holde os i baggrunden for at sikre os at vores tilstedeværelse ikke vil påvirke teenagernes normale adfærd i den givne kontekst. Vi vil her som forskere tilpasse os til konteksten og interaktionen og undgå indflydelse på miljøet. Endvidere vil vores teknik være en direkte observationsteknik, da vi vil undersøge det eksisterende miljø, for at kunne forstå teenagernes adfærd, og hvordan deres interaktion er under den kontekst.

Vores indsamling vil foregå med en opsætning af noter fra begge i specialegruppen, hvor vi vil supplere med eventuelle billeder og videoer.

8.7 How Might We

Til vores idegenereringsproces vil vi starte ud med at gøre brug af *how might we (HMW)* metoden. *How might we* er en metodisk iterativ tilgang, som forudsætter en reflekterende tilgang til en række designudfordringer, i denne opgave vores kravspecifikationer, ved hjælp af omdannelsen af designudfordringer til *how might we* spørgsmål. Ved at fremsætte en designudfordring gennem *how might we* spørgsmål, hjælper det os som designere med at udforske og se på forskellige løsninger til problemet. *How* indikerer at vi er åbne for de forskellige mulige løsninger, der findes til designudfordringen. *Hvor might* forudsætter at alle ideerne burde udforskes, og afslutningsvis indikere *we* at det er en proces der skal udarbejdes i grupper, for at få flest mulige løsninger på problemet (Siemon, Becker & Robra-Bissantz, 2018).

Metoden er bygget op efter at man placerer sin designudfordring, og herefter tilføjer man otte tilhørende løsninger på den. Det giver muligheden for at kombinere løsningerne eller diskutere forskellige facetter hos de eventuelle løsninger (Siemon et al., 2018).

8.8 Prototyping

Ifølge Preece, Rogers og Sharp (2002) er prototyper et vigtigt aspekt til yderlig refleksion af ens design under designprocessen. Her kan en prototype eksistere i mange forskellige former, alt fra papirform til mere komplekst software. Det giver muligheden for at andre stakeholdere indblandet i projektet kan udforske det nærmere, og giver derfor mulighed for at evaluere og diskutere forskellige ideer. Prototyper er med til at udforske forskellige alternativer, opdage problematikker man ikke selv havde indset og evaluere hvilken designretning man skal gå hen imod. Det vil med andre ord sige, at prototyper kan understøtte udforskning, afklare tekniske valg og teste en forretningsidé (Preece et al., 2002c).

Vi vil i dette speciale tage udgangspunkt i Buchenau og Suris (2000) definition af prototyper, hvor prototyper ifølge dem både kan informere under designprocessen og design beslutningen, og er herved med til at udforske designforslagene samt konteksten. Derudover uddyber Buchenau og Suri (2000) at en prototype kan undersøge design på forskellige niveauer, som kan være fra hvordan det ser ud, opføre sig eller hvordan det virker (Buchenau & Suri, 2000).

Ifølge Buchenau og Suri (2000) kan arbejdet med prototyper være baseret på tre forskellige formål:

1. At forstå en eksisterende brugeroplevelse og situation
2. Udforske og evaluere designideer
3. Kommunikere designideer

Her fokuserer vi primært på at udforske og evaluere vores designidéer igennem prototyping. Herunder vil vi udforske både konceptet men også aspekter af vores designidé, som vil demonstrere forskellige tiltag til ideen, og kun fokusere på det aspekt og ikke andre kvaliteter ved designet eksempelvis overordnet udseende (Lim, Stolterman, & Tenenberg, 2008). Vi vil teste forskellige ideer, for at få indsigt i deres muligheder og begrænsninger i konteksten.

8.8.1 Low-fidelity kontra High-fidelity

Prototyper kan inddeles i to overordnet kategorier kaldet for low-fidelity prototyper og high-fidelity prototyper.

Low-fidelity prototyper er prototyper som ikke illustrerer det endelige produkt. Her er det som designer ideelt at bruge low-fidelity til at få ideerne omstruktureret til noget forståeligt til at indsamle feedback i tidlige faser af idegenereringsprocessen. High-fidelity prototyper er derimod funktionelle og interaktive, som er tæt på at ligne slutproduktet, hvor designaspekter, materialer og komponenter er integreret. Typisk bruges high-fidelity i de senere faser (Preece et al., 2002c).

De forskellige former for prototyper har en række fordele og ulemper. En fordel ved at bruge low-fidelity prototyper er, at det giver designerne en mulighed for at evaluere flere koncepter. Hvorimod en ulempe ved low-fidelity er at de er relative simple, som gør at der kan være begrænsninger i forhold til at tjekke fejl og begrænsninger for at teste navigation og flow. En fordel ved high-fidelity prototyper er at de ser ud og føles som det endelige produkt, og har en høj funktionalitet, som gør det muligt at bruge dem bedre til test og evaluering af konkrete features. Hvor det på den anden side er det en ulempe ved high-fidelity prototyper at det er meget ressource- og tidskrævende (Preece et al., 2002c).

Vi vil i dette speciale have fokus på low-fidelity-prototyper i vores designproces, hvor vi vil fokusere på udforskningen af vores opsatte designudfordringer (Buchenau & Suri, 2000).

8.8.2 Sketching

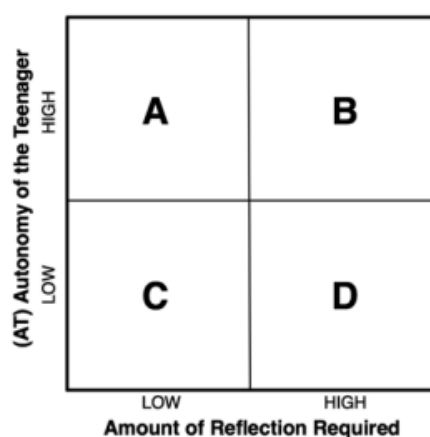
Sketching er en metode til at udarbejde low-fidelity prototyper. Her kan udførelsen af sketching ske på forskellige måder og med forskellige fokuspunkter. Enten med fokus på designaspekter eller brugen af produktet. Sketching kan bruges til at undersøge designideer, som kan føre frem mod det endelige koncept (Preece et al., 2002c).

Selvom sketching er mindre ressourcekrævende og nemt tilgængeligt at udarbejde, så kan sketching være problematisk at udføre, da mange er forbeholden i at deltage i aktiviteten, i frygt for manglende evner i at tegne. Her kan man som designer imødekomme denne udfordring ved at skabe forståelse for at sketching ikke behøves at bestå af mere end simple kasser eller figurer, og elementer gerne må tegnes relativ simple (Preece et al., 2002c).

Vi vil i dette speciale bruge sketching til at udforske ideerne tidligt i designfasen, med formålet om at undersøge ideer, og se på alternativer til et koncept, som kan besvare vores problemformulering. Vi vil derfor gøre brug af dem til selvevaluering og for at skabe noget visuelt som eksperterne (teenagerne), kan komme med feedback på.

8.9 TRALa modellen - Research af teenagers

For at sikre os bedre research design, vil vi tage udgangspunkt i TRALa modellen, med formålet om at være opmærksom på hvilken metodiske tilgang, der er mest hensigtsmæssig til undersøgelsen af et givent undersøgelsesspørgsmål, og hvordan dette kommunikeres til teenagerne, således de forstår hvad der undersøges, og eventuelle misforståelser reduceres. Her kan vi i specialet bruge forskellige teknikker, som åbne spørgsmål og vejledning, til at imødekomme nogle af de problematikker der kan opstå når man arbejder indenfor variablerne *refleksion* og *autonomi* (Read & Horton, 2016). Variablen *autonomi* findes horisontalt og *refleksion* vertikalt.



(Figur 11. TRALa – Teen Reflection/Autonomy Landscape (Read & Horton, 2016))

Firkant A viser teenagerne har høj autonomi, og ikke kræver større refleksion over hvad der bliver spurgt om. Dette betyder at vi som udgangspunkt kan have tillid til den data der genereres, da det typisk ikke vil være påvirket af magtforhold eller manglende evne til refleksion (Read & Horton, 2016).

Hvor firkant B illustrerer at teenagerne har høj autonomi, men at det kræver en dybere refleksion fra dem, som gør at dataene der bliver indsamlet kan være afhængig af ydre faktorer som livserfaring og modenhed, og dataene må behandles forsigtigt i forhold til vores fortolkninger af dataene (Read & Horton, 2016).

Firkant C viser lav autonomi, som resulterer i at selvom teenagerne ikke behøver dybere refleksion, så kan eksempelvis magtskævheder skabe en skævvridning i den generede data, hvis teenagerne ikke følte sig i stand til at udtrykke dem selv (Read & Horton, 2016). Hvor firkant D er det sværeste sted at være i matrixen, da teenagerne har lav autonomi men en

mere kompleks opgave at udføre, her skal man som forsker være forsigtig på hvordan man udføre sit arbejde, da magt skævheder nemt vil forekomme (Read & Horton, 2016).

Vi vil i specialet være i forskellige dele af firkanterne, da forskellige faktorer vil skabe forskellige kontekster, og det kræver dermed forskellige refleksioner og teknikker under arbejdet med teenagerne fra vores side som designere, samt refleksioner over vores tillid til den data som bliver genereret. Vi vil inkludere Sanders (2008) hvor vi gennem forskellige processer vil være i eksempelvis *user-design*, *expert undersøgelse* eller *participatory design*. Endvidere vil det være med til at påvirke hvilken firkant vi er i, og derfor skal vi som researchers bruge forskellige teknikker til bedst at imødekomme teenagerne.

9. Videnskabsteoretiske afsæt

I følgende afsnit vil vi først og fremmest præsentere vores videnskabsteoretiske afsæt, som giver indblik i projektets metodologiske fremgangsmåde. Vi vil i dette speciale tage udgangspunkt i en fænomenologisk tilgang, der vil afspejles i valget af vores forskningsmetoder.

Fænomenologien er grundlagt af Edmund Husserl, og fænomenologien kan beskrives som en retning, tænkemåde og en metode som der anvendes under en række forskellige videnskabelige felter (Brinkmann, Tanggaard, & Jacobsen, 2020b). Fænomenologien belyser fænomenerne som de viser sig, og det vil med andre ord sige at vi skal søge bag om stereotyper og forudgående antagelser, som vi normalt tillægger fænomenet.

Denne tilgangsmåde vil belyses gennem specialet ved brugen af forskellige metodiske og teoretiske undersøgelsesmetoder. Den fænomenologiske tilgang under specialet kommer til udtryk gennem undersøgelsesmetoden eksempelvis med interviews, hvor vi ønsker at forstå et fænomen ud fra aktørerne, herunder teenagerne egne perspektiver og beskrivelser.

Tilgangen til teenagerne som eksperter, af dem selv og fænomenet 'efterskole' vises igennem vores tilgangsvinkel til både observationer, interviews og under vores designproces. Ved at vi ser informanternes livsverden og hører om det givne fænomen ud fra deres perspektiv, skal vi fralægge vores egen forståelse og fordomme om dette. Det giver os en mulighed for at få den korrekte forståelse, og ikke være styret af antagelser. Gennem observationer som metodisk valg tager vi den fænomenologiske tilgang, om at det for os under dette speciale, vil have

relevans at kunne forstå den sociale konstruktion og undersøge ude i feltet, da vi erfarer gennem direkte interaktion med omverdenen (Brinkmann et al., 2020b).

10. Definering af teenagere som målgruppe

Da denne undersøgelse tager udgangspunkt i teenagere, er det nødvendigt at specificere hvad dette betyder i denne kontekst, og hvorfor dette segment er valgt til fokus for undersøgelsen. Der vil her blive taget udgangspunkt i aldersgruppen 13-15. Argumentet for denne snævre aldersgruppe definering skal findes i to primære argumenter, hvoraf det første omhandler den valgte case. Grundet at der tages udgangspunkt i Sportsefterskolen Aabybro og Efterskolernes Dag skabes der en øvre grænse for målgruppens alder ved at den seneste alder for deltagelse til Efterskolernes Dag er 15 år, da dette er året før eleven vil starte i 10. klasse og dermed ikke have mulighed for at deltage efter dette.

Det andet argument findes i litteraturen omhandlende HCI, hvor der er opstået en underkategori (TeenCI), teenagere, som defineres som unge i alderen 13-19 (Omar, & Husni, 2019). Der lægges her vægt på den kognitive forskel mellem teenagere og børn (CCI). Disse kognitive evner giver teenagere mulighed for at forstå mere komplekse begreber, og vil være afgørende for at deres forståelse af efterskole fænomenet, samt forståelse for hvad et år på en efterskole kræver.

Forståelsen for hvad efterskolelivet indebærer bliver ifølge Esben afgørende for teenagerens trivsel ved skolestart, og kan i værste tilfælde betyde at eleven melder sig ud (bilag 1). Esben oplever endvidere at de elever som melder sig ind tæt på skolestart, hvor der kan argumenteres for at beslutningen har været spontan, og forståelsen for fænomenet har været lav, har større frafald. Det er derfor i bedste interesse for både elever og forældre samt Sportsefterskolen Aabybro, at potentielle elever får et realistisk og autentisk indblik i livet på efterskole og hvad dette kræver af dem. Herved bliver de kognitive kompetencer hos teenagerne afgørende for den nedre aldersgrænse i undersøgelsens fokus, og vi ender derfor på de 13-15 årige teenagere.

Det skal understreges at vi som forskere er velvidende om at flere teoretikere indenfor dette felt fremhæver, at definere aldersgrænser kan skabe en problematik, da teenagere udviklingsprocesser kan begynde og slutte forskelligt fra individ til individ, og derfor følger de ikke nødvendigvis samme udvikling (Petersen, 1988; Beth, 2006).

10.1 Etiske overvejelser

Specialet vil arbejde i tæt relation med teenagere for at forstå dem som målgruppe og deres tanker. Endvidere følger der med arbejdet en række etiske retningslinjer omkring udførelsen af diverse forskning, såsom samtykke.

Ifølge Denzin (Fra: McKellar & Toth, 2016) er det vores ansvar som researchers at sikre os vores deltagere, herunder teenagerne, føler sig sikre og ikke lider skade eller ubehag (McKellar & Toth, 2016). Gennem specialet vil vi overveje hvordan vi kan udføre processerne under sikre og aftalte præmisser, og vi bør sikre os at vores forskning af emnet giver viden til deltagere, samt tilføjer viden til samfundet og det faglige område (McKellar & Toth, 2016).



11. Analyse



Gennem analysen vil vi, som illustreret i vores designproces model, være i *emphasize* og *define* faserne. Her vil vi gennem forskellige iterationer forstå fænomenet gennem teenagerne erfaringer og beskrivelser, samt gennem analyse af handlinger og udsagn fra teenagerne, med formålet om en bedre forståelse for det givne fænomen, vi i dette speciale undersøger.

11.1 Spørgeskema

11.1.1 Hvem, hvor, hvordan og hvorfor?

For at få et indblik i hvilke motivationer, der ligger bag besøget til Efterskolernes Dag for potentielle elever og deres forældre, samt hvilke praktiske faktorer, som tid, antal besøg om dagen mm. der er for målgruppen, udarbejdede vi et kvantitativt spørgeskema.

I henhold til Sanders (2008) er vi under *research-lead / expert mind-set*, hvor vi ser teenagerne som reaktive informanter, hvor de gennem spørgeskemaet vil hjælpe os med at få information om givne elementer til at starte vores undersøgelse.

Det er nødvendigt at påpege den beskedne mængde af respondenter af dette spørgeskema (n=54), da dette direkte påvirker den statistiske sikkerhed i de resultater spørgeskemaet indikere. Endvidere opdeles respondenterne hurtigt mellem folk som har deltaget (n=26) og og folk som ikke har deltaget (n=22). Ligeledes frasorteres respondenter, som ikke er hverken kommende, tidligere, nuværende elev eller forældre (n=6).

Trods ihærdige og vellykkede forsøg på at sprede spørgeskemaet ud til et stort antal af mulige respondenter, har det ikke været muligt at få en tilfredsstillende mængde svar. Spørgeskemaet er delt via de sociale medier af begge parter af specialegruppen, folk i deres netværk samt ansatte ved Sportsefterskolen Aabybro. Endvidere er spørgeskemaet sendt ud via skoleplanen

(det primære it system for kommunikation mellem skolen, elever og forældre) til efterskolens nuværende omkring 240 elever.

Den præcise årsag til manglende respondenter kan være delvist eller helt umulig at præcisere, men hvis vi skulle prøve at komme med et bud på årsagen ved vores spørgeskema, kunne det være emnet. Her mener vi, at spørgeskemaer som vedrører emner, der er inden for din hobby, eller beskæftiger dig med til hverdag, såsom handle vaner mm., gør det lettere at reflektere over, og der er derfor færre forbehold for deltagelse fra respondenterne. Hvorimod vores spørgeskema behøvede en form for refleksion over en oplevelse, som kunne ligge mange år tilbage for nogle respondenter, og dermed er det vores kvalificerede bud på det lave tal. Endvidere er det som nævnt delvist eller helt umuligt at præcisere, og vil derfor ikke diskuteres yderligere. Derimod vil empirien blive diskuteret og blive sammenholdt med kvalitative data og/eller teori til at opstille forskellige hypoteser.

Herved skaber spørgeskemaet værdi i form af undren og indblik i interessante undersøgelsesområder, der driver det videre arbejde. Hertil understreges det også, at dataene i spørgeskemaet ikke alenestående bruges til at drage konklusioner, da resultaterne nødvendigvis ikke udleder noget med stor statistisk sikkerhed.

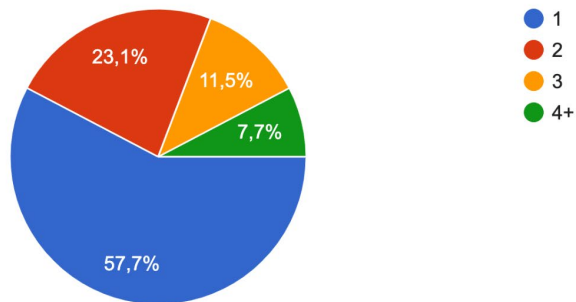
11.1.2 Resultaterne

Spørgeskemaet gav os mulighed for at strukturere vores data og skabe en basal viden indenfor området om eventen “Efterskolernes Dag”, den generelle motivation for at deltage og den praktiske viden om deres adfærdsmønstre som besøgstid mm.

Her fik vi indblik i at 90% af vores respondenter har deltaget til 1-2 Efterskolernes Dag (figur 12), og at 80% af vores respondenter i gennemsnit besøger 1-2 efterskoler i løbet af eventen (figur 13).

Hvor mange efterskolernes dag har du deltaget i?

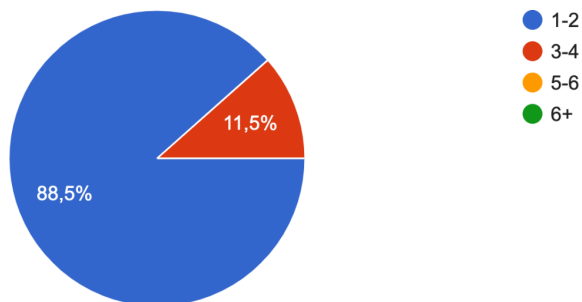
26 svar



(Figur 12, deltagelse i Efterskolernes Dag)

Hvor mange skoler har du besøgt på den samme efterskolernes dag?

26 svar

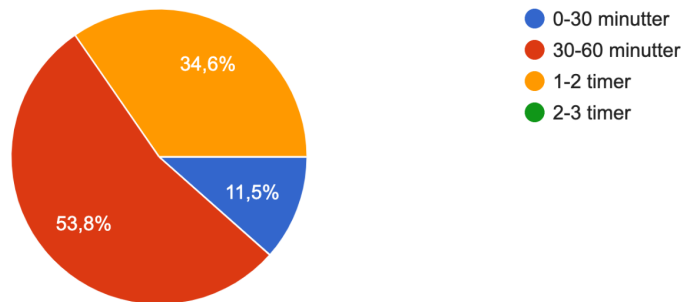


(Figur 13, Efterskolernes Dag spørgeskema)

Endvidere er 50% af respondenterne til Efterskolernes Dag i gennemsnitligt 30 minutter til en time (figur 14), og i forlængelse af vores interview med forstanderen af Sportsefterskolen Aabybro, kunne han bekræfte dette mønster, og han nævnte at gennem hans tid på skolen, at dette er den generelle tidshorisont som folk deltager i (bilag 1). Ved at inkludere vores kvalitative datasæt fra vores indledende interview (bilag 1), kan vi validerer vores resultater fra det kvantitative datasæt, for at se om der er en større sammenhæng og hvordan de understøtter hinanden.

Hvor lang tid i gennemsnit deltog du til efterskolernes dag pr. efterskole?

26 svar

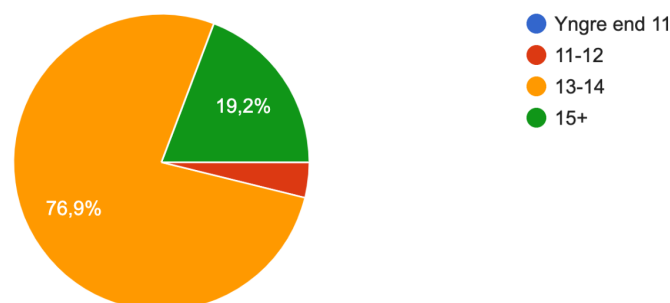


(Figur 14, Efterskolernes Dag spørgeskema)

Vi har endvidere fået indblik i, at 77% typisk er mellem 13 og 14 år den sidste Efterskolernes Dag, de deltog i (figur 15). Spørgsmålet blev formuleret således *“Hvor gammel var du (som forældre bedes du angive alder på dit barn) til den seneste Efterskolernes dag du deltog i?”* med formålet om at få indblik i hvor gamle de var til den sidste Efterskolernes Dag som de deltog i. Dette er grundet at folk typisk deltager til Efterskolernes Dag, for at tage en beslutning eller validerer deres beslutning. Med andre ord, så er deres sidste deltagelse der de står med deres endelige beslutning om efterskole.

Hvor gammel var du (som forælder bedes du her angive alderen på dit barn) til den seneste efterskolernes dag du deltog i?

26 svar



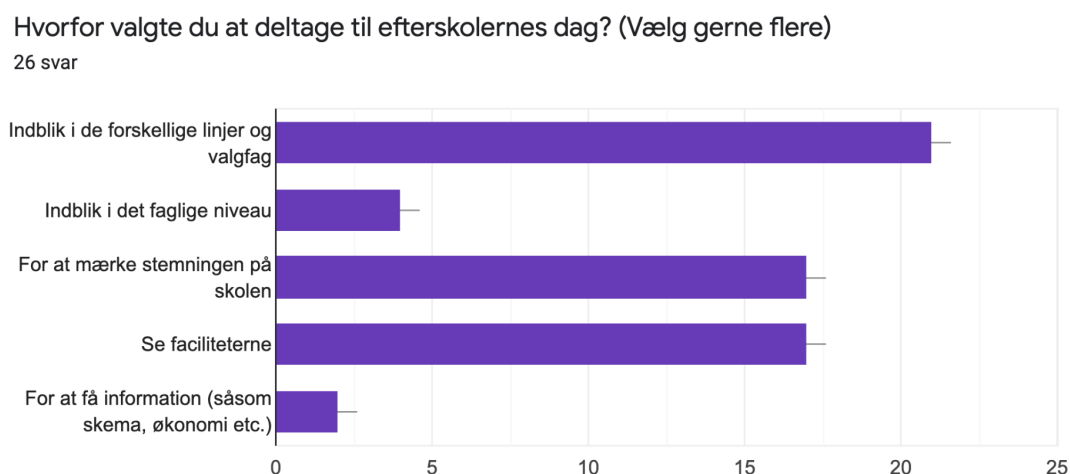
(Figur 15, Efterskolernes Dag spørgeskema)

Ydermere havde spørgeskemaet fokus på, hvilke motivationer de besøgende til Efterskolernes Dag havde for deltagelse til denne event. Her kan vi se, at 80% af respondenterne ønsker information i form af indblik i de forskellige linjer og valgfag skolen tilbyder (figur 16).

Endvidere er det skolens faciliteter, som for respondenterne også er en motivationsfaktor, her svarer 65% at det at se skolens faciliteter er en af årsagerne til deltagelse (figur 16).

På det mere abstrakte plan svarer 65% af respondenterne ligeledes, at de er der for at mærke stemningen (figur 16). Stemningen denne dag er præget af at Efterskolernes Dag netop er et ekstraordinært event, og Esben gav i det indledende interview (bilag 1) udtryk for bekymring i forhold til dette, da den stemning og det miljø der opleves på denne dag, ikke er en realistisk afspejling af hverdagen, som potentielle elever vil opleve når de starte. Der skabes herved både mulighed for, at de forventer den samme energi og stemning ved start og bliver skuffet over at alle dage ikke er på denne måde, eller at de på Efterskolernes Dag bliver overvældet, da de ikke kan se sig selv i den mere intense stemning der er til Efterskolernes Dag.

Den autentiske og realistiske oplevelse er derfor vigtig i forhold til at forventningsafstemme mellem Sportsefterskolen Aabybro og potentielle elever, således chancen for at de elever som starter, har indblik i hvad et år på efterskole er, og hvad der kræves af dem som elever.

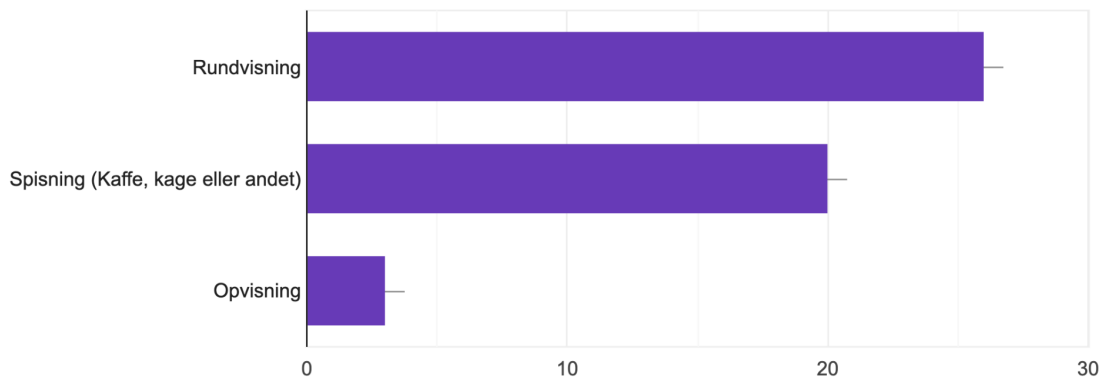


(Figur 16, Efterskolernes Dag spørgeskema)

Afslutningsvis viser dataene at 100% af respondenterne deltog til rundvisning, 77% deltog i en form for spisning og 3% deltog i en opvisning til Efterskolernes Dag (figur 17). Derudover er der ikke blevet tilføjet nogen anden form for aktivitet fra vores respondenter, som blev sat som en åben mulighed, hvis nu der var andre aktiviteter hos den efterskole de besøgte.

Hvilke aktiviteter deltog du i til efterskolernes dag?

26 svar



(Figur 17, Efterskolernes Dag spørgeskema)

Spørgeskemaet har givet os indblik i emner, som er vigtige for vores videre undersøgelse samt udformning af det endelige koncept. Herunder har vi fået indblik i hvor længe de gennemsnitligt er til Efterskolernes Dag, og ved at vores design skal kunne indgå i den bestemte tidshorisont. Endvidere har vi fået valideret vores målgruppe, hvor vi har fået indblik i deres alder samt hvornår de sidst deltog til en Efterskolernes Dag, og derfor er det vigtigt at vores endelige koncept skal designes til og for dem. Derudover kan vi konkludere, at den primære aktivitet til Efterskolernes Dag er rundvisning, da alle vores respondenter besvarede at de deltog i en rundvisning. Dette giver os et indblik i, at der er en specifik struktur, som der ikke afviges meget fra, hvilket skaber en undren i forhold til om det kan retfærdiggøres at rundvisningen stort set fylder hele besøgstiden, i forhold til målgruppens motivation for deltagelse.

11.2 Hypoteser

Fra analysen af den indsamlede empiri, gennem interview med Esben og spørgeskema, samt den gennemgået litteratur og teorier, opstilles der hypoteser med formålet om at strukturere den videre undersøgelse. Da vi i dette studie abonnerer på kontekstens afgørende rolle, vil det være nødvendigt at undersøge om de antagelser og konklusioner vores egne undersøgelser samt teori fremsætter også er gældende, i den case som vi undersøger, nemlig Efterskolernes Dag. Det forventes at der efter af- eller bekræftelse af nedenstående hypoteser er tilstrækkelig indsigt til at udarbejde et design.

Følgende hypoteser vil definere den videre undersøgelse:

1. Teenager ønsker autonomi
2. Teenagerne bliver påvirket af tilstedeværelsen af deres *peers*
3. Forældrene er dem som primært tager interaktionen

De opstillede hypoteser dækker forskellige områder og udspringer fra forskellige steder i tidligere undersøgelse eller inddraget teori. Retter vi blikket imod hypotese 1 og 2 udspringer disse fra inddraget teori, der konkludere at dette er tilfældet for teenagere. Vi ønsker midlertidigt at forholde os kritisk til signifikansen af disse konklusioner i relation til Efterskolernes Dag, og vil derfor ved en metodisk tilgang undersøge dette.

Endvidere antager vi at forældrene primært varetager interaktionen mellem familien og Sportsefterskolen Aabybro. Denne antagelse udspringer fra Frederiks tidligere arbejde i forbindelse med praktik, men da de tidligere undersøgelse ikke have fokus på dette ønsker vi at undersøge om dette kan blive af- eller bekræftet ved yderligere undersøgelser, der har fokus på interaktionen, da det kan have indflydelse på det videre arbejde.

11.3 Observation af åbent hus hos SEA

Vi ønsker gennem observationer til åbent hus at verificere eller falsificere de opstillede hypoteser (jf. 11.2)

Åbent hus efterlever mange af de samme karakteristika som Efterskolernes Dag (jf. 5.3) såsom tilstedeværelsen af teenagere sammen med deres forældre, tilstedeværelsen af deres *peers* og at det er en event hvor strukturen er relativt fastlagt. Endvidere ligner de to events på mange måder hinanden i forhold til struktur, og vi vurderer derfor at observationerne gjort til åbent hus kan overføres til Efterskolernes Dag.

Kvalitative observationer er valgt som metodisk tilgang til undersøgelsen af ovenstående hypoteser, for at undgå bias og ikke at overlade fortolkningen af virkeligheden til teenagerne eller forældrene, hvis vi eksempelvis havde udført kvalitative interviews til undersøgelsen af hypoteserne. Teenagerne har derved høj autonomi og lav refleksion, hvilket gør at vi kan have tillid til den generede data (Read & Horton, 2016).

Endvidere er observationer det mest ressourceeffektive valg, da vi undgår at skulle undersøge oplevelsen af de tre hypoteser fra både teenager og forældre perspektiv. Deres perspektiv, og

dermed deres oplevelse, har ligeledes risiko for at ligge langt fra hinanden og ansvaret vil derfor ligge på os i vores analyse til at frembringe den faktiske virkelighed, eller vurderingen af hvad der er tættest på.

Observationer giver os mulighed for at observere og dokumentere den faktiske virkelighed og fortolke på denne direkte (Preece et al., 2002b; Ciesielska et al., 2017). Det er naturligvis ikke uden omkostninger at bruge denne metode, da vi mister indsigten i oplevelsen fra de observeredes perspektiv. Vi imødekommer denne manglende indsigt ved at understøtte vores fortolkninger med relevant litteratur.

Vi vil her arbejde indenfor rammerne af *research-led* med *ekspert mindset* (jf. 6.1), da vi gennem observationerne søger viden om deres adfærd, for at kunne af- eller bekræfte vores hypoteser. Her vil vi bruge deltagerne til åbent hus som aktive informanter, der vil give os et indblik i det specialet ønsker at undersøge nærmere. Det kan her diskuteres at vi under observationerne bevæger os mod *participatory design*, da vi også inkludere deltagerne i undersøgelsen, vi er dog stadig passive observatører og interagerer ikke med deltagerne til åbent hus, andet end at følge dem rundt på afstand. I forhold til vores designproces model vil vi her være i første diamant under *emphasize*, da vi arbejder med at få indsigt i både konteksten og brugerne.

11.3.1 Struktur for åbent hus

Til det observerede åbent hus deltog omkring 40 familier i konstellationer i alt fra ét barn og én forældre, til grupper bestående af begge forældre, bedsteforældre og flere af deres børn samt venner.

Alle familier startede ud i skolens fællessal, hvor de fik en kort introduktion til skolen, samt information om vores tilstedeværelse. Herefter blev hver eneste familie sendt med én til to nuværende elever på skolen, som skulle følge dem rundt. Eleverne som viste rundt blev tildelt en familie, der havde interesse i den sportslinje de går på. Denne rundvisning havde en varighed på omkring 35-45 minutter, hvor familien fik vist alt fra sportsfaciliteter til værelser, klasselokaler og fællesområder.

Efter rundvisning mødtes alle familier igen, denne gang i spisesalen, hvor de kunne få kaffe, te og kage. De havde her mulighed for at snakke indbyrdes indtil de efterfølgende blev inddelt i grupper, igen på baggrund af interesse for sportslinje, og sendt med en lærer der præsenterede den konkrete linje samt generelle information omkring skolen. Denne præsentation havde en

varighed på omkring 30 minutter, hvorefter familierne havde mulighed for stille afsluttende spørgsmål.

11.3.2 Observationsguide

For at strukturere vores observationer og optimere vores chancer for at få vores hypoteser verificeret eller falsificeret, knytter vi nogle refleksioner på hver af de opsatte hypoteser, om hvordan vi forventer at kunne indsamle den relevante empiri gennem observation.

Vi har hertil opsat en semi-struktureret observationsguide. Formålet med en semi-struktureret observationsguide er for at fastlægge nogle fokuspunkter, da vi gennem de opsatte hypoteser har en ide om, hvad vi ønsker at verificere eller falsificere. Ydermere er vi åbne for muligheden for eventuelle overraskelser der kan forekomme under eventen, som også inkluderes i dataindsamlingen. Se (bilag 2) for observationsguiden.

11.3.3 Resultater fra observationen

Teenager ønsker autonomi

Vores første hypotese går på at teenagerne ønsker autonomi. Dette er underbygget af Fitton et al., (2013) som fremsætter autonomi og uafhængighed som et nøglebegreb, og vi ønskede at forholde os kritisk til signifikansen af disse konklusioner, for at se om dette også er gældende i vores undersøgelses kontekst.

Vi observerede til åbent hus hos SEA, at hvis teenagerne havde et spørgsmål, så skete det via en videregivelse fra teenager til forældre, som derefter stillede rundviseren spørgsmålet (figur 18). Derudover observerede vi et generelt lukket kropssprog fra teenagerne, i form af generel tilbagetrukkethed, hvor de holdt sig i baggrunden, kiggede ned i jorden og hang på deres hånd til oplæggene (figur 19).



(Figur 18, Åbent hus)



(Figur 19, Åbent hus)

I nogle tilfælde observerede vi, at forældrene prøvede at sætte teenagerne først ved at sige *“du skal lytte nu”*, *“vær ikke bange for at spørge”* og *“har du slet ikke nogle spørgsmål, du lytter bare?”*. Her observerede vi at forældrene ønsker at tvinge en form for autonomi hos deres teenager ved at komme med udtalelserne. Vi anerkender at konteksten kan være udfordrende for teenagerne at være fremtrædende i, men selv ved en åbning fra forældrene, som indbyder til autonomi, observerede vi ingen ønsker om dette. Vi observerede endvidere intet generelt ønske om autonomi.

Vi kan konkludere at teenagerens ønske om autonomi og uafhængighed er påvirket af forskellige ydre elementer, og at der er et punkt for hvor utrygge teenagerne kan være, i forhold til om de stadig søger mod autonomi og væk fra deres forældre.

Teenagerne bliver påvirket af tilstedeværelsen af deres *peers*

Vores næste hypotese som vi ønskede at undersøge yderligere gennem observationerne, var at teenagerne bliver påvirket af tilstedeværelsen af deres *peers*. Denne hypotese blev bygget på teorien fra Fitton et al., (2013), Bell (2016) og Albert et al., (2013) som alle nævner at teenagerne har en høj modtagelighed for påvirkning fra *peers*, da de gennem overfortolkning af ansigtsudtryk og sociale signaler kan resultere i en ændring i deres adfærd overfor hinanden. Endvidere kan det skabe bekymringer og tanker relateret til deres *peers*.

Først og fremmest observerede vi en udfordring til rundvisningen, da flere rundvisere gik i hold, og havde deres egen interaktion med hinanden, isoleret fra den de har med familien, som de viste rundt. Her indeholdte deres interaktion forskellige grin, smil og reaktioner på hinanden, som vi observerede kunne have en påvirkning i ønsket af deltagelsen fra den udefrakommende teenager, da som Albert et al., (2013) peger på så er teenagere højt modtagelige fra sociale signaler, især fra deres *peers*, som kan skabe bekymringer og usikkerhed.

Endvidere observerede vi en ændring i teenagernes adfærd efter fremvisningen, da de fik lov til at sidde alene med deres forældre i spisesalen. Her så vi der skete en form for “debriefing” mellem forældre og teenagerne, hvor der var interaktion fra teenagernes side, og de satte ord på hvad de synes om skolen mm.

Her konkludere vi, at fordi teenagerne udviser interaktion og engagement når de er alene med forældrene, og at tilstedeværelsen af deres *peers* er relevant i vores givne kontekst, da teenagerne ændre adfærd, når de er væk fra deres *peers* i et kort øjeblik.

Forældrene er dem som primært tager interaktionen

Sidste hypotese som vi ønskede at af- eller bekræfte gennem observationerne var at forældrene er dem som primært tager interaktionen. Denne hypotese er opstået gennem Frederiks tidligere arbejde i forbindelse med praktik, og vi ønskede at fastlægge om dette kunne af- eller bekræftes igen gennem observationerne med fokus på interaktionen, der sker til denne event. Vi observerede allerede efter uddelingen af fremviserne, at forældrene overtog interaktionen og tog teten fra start. Ved at forældrene overtog interaktionen, observerede vi at fremviseren naturligt rettede deres interaktion til forældrene og ikke teenagerne, da det var her de fik den ønskede respons, enten i form af spørgsmål eller anerkendende ord som “ah okay”, “ja” og “nej”. Dette skabte en større afstand mellem teenagerne, som var der for at se skolen, og deres

mulighed for interaktion blev mindsket ved den afstand af kommunikation, som skete fra fremviserens side til dem.

Efter rundvisningen blev der budt på kaffe og kage, hvorefter de her skulle deles ud i små hold til de linjer de ønskede at høre mere om. Her observerede vi at forældrene igen tog teten og var dem der rakte hånden op når der eksempelvis blev spurgt om: *“Hvem ønsker at høre om fodbold?”*. Vi observerede at denne tendens var vedvarende, og at det forløb gennem hele eventen. Under oplægget observerede vi, at forældrene havde spørgsmål på vegne af deres børn, eksempelvis som *“jeg har en ung mand her, som er glad for trampolin..”*. Her prøvede oplægsholderen, som bestod af en underviser fra skolen, at rette svaret til sønnen, men det blev hurtigt efterfulgt af at interaktionen blev overtaget af forældrene igen.

Gennem vores observationer så vi, at det er primært forældrene som tager og styrer interaktionen, og derfor bliver en forhindring for den oplevelse, som gerne skulle opleves af teenagerne. Vi anerkender at åbent hus er en event som også er tilrettelagt til at imødekomme forældrene, og at de også står inde med en række spørgsmål, som ikke har interesse for teenagerne, eksempelvis økonomi.

Endvidere kan der arbejdes med måden hvorpå teenagerne kan deltage i interaktionen som er interessant for dem, så de går glip af den oplevelse som de kunne få gennem denne form for event.

11.3.4 Konklusion på observationer

Vi kan konkludere at gennem vores observationer at vi fik af- eller bekræftet følgende hypoteser:

1. Teenager ønsker autonomi
2. Teenagerne bliver påvirket af tilstedeværelsen af deres *peers*
3. Forældrene er dem som primært tager interaktionen

Her kunne vi afkræfte hypotese 1, hvor vi kunne konkludere at dette ikke vil være gældende på samme måde som teorien indikerer i vores kontekst. Her er der for mange ydre faktorer, som gør at teenagerne søger mere sikkerhed hos forældrene. Det understøttes i at vi kan bekræfte hypotese 2, hvor vi observerede en påvirkning fra tilstedeværelsen af deres *peers*, som også kan være en faktor for hvorfor teenagerne ikke ønsker samme form for autonomi, under

denne kontekst, som teorien indikere. Endvidere kunne vi bekræfte vores hypotese 3 gennem vores observationer, hvor vi så tendensen til at teenagerne var passive under hele eventen, og at forældrene tog kontrollen over interaktionen under de forskellige begivenheder, som rundvisning og oplæg, der foregik til eventen.

Ydermere satte observationerne gang i refleksioner om, at vi har behov for at undersøge efterskole fænomenet dybere.

11.4 Interview

11.4.1 Undersøgelsesområde for interviews

Efterfulgt af vores observationer vil vi dykke dybere ned i efterskole som fænomen. Fra vores observationer kunne vi se, at kommunikationen hurtigt blev tilpasset til at være rettet mod forældre, dette kan argumenteres at ske automatisk da det er dem med spørgsmål og dem der viser interesse. I interviewene vil vi spørge eksperterne, efterskoleeleverne, om deres motivationer og hvordan de vil beskrive deres efterskoleår bedst. Her dykker vi ind i autenticitet, som vi fra indledende interview, med Esben, ved kan være svært at formidle til det fysiske event grundet rammerne (bilag 1).

For at undersøge fænomenet dybere vil vi gøre brug af semi-strukturerede interviews. Interviews er en effektiv metode, som kan give os en dybere forståelse af forskellige fænomener, oplevelser eller motivationer. Ved at bygge det op efter semi-strukturerede interviews, giver det os mulighed for at holde det åbent til nye opståede temaer eller fænomener, som også kan være interessante at dykke dybere ned i (Bryman, 2012a).

Vores formål med at udføre en række forskellige interviews, er at få større indsigt i forskellige temaer som: Autenticitet, motivationer og adfærd.

Her vil vi, ifølge Sanders (2008), befinde os i *participatory mindset* med *research led* fokus, hvor vi vil inddrage teenagerne for at få den bedste indsigt i ønskede temaer, med formålet om at komme tættere på en designløsning.

11.4.2 Strategisk udvælgelse af respondenter

For at øge sandsynligheden for kvalificerede data gør vi brug af *purposive sampling*, som metode, til at udvælge respondenter (Bryman, 2012c; Campbell et al., 2020; Etikan, Musa & Alkassim, 2016).

Da *purposive sampling* forudsætter at der igennem undersøgelsesspørgsmålet kan udledes hvilke genstande, i vores tilfælde respondenter, der er relevante at undersøge (Bryman, 2012c), er det naturligtvis også udgangspunktet for os. Som specificeret i ovenstående afsnit ønsker vi at undersøge: Autenticitet, motivationer og adfærd hos teenagere, alle temaer i forhold til efterskoleoplevelsen.

Ud fra disse undersøgelsesområder, er det tydeligt at det vil være nærliggende at tage udgangspunkt i nuværende efterskoleelever, da de vil have mulighed for at besvare alle disse emner. Samtidig er de aldersmæssigt, og som udgangspunkt derved også kognitivt, tæt på målgruppen (Bell, 2016). Endvidere giver det os mulighed for at spørger ind til deres proces med at finde en efterskole, uden de skal reflektere ret lang tid tilbage. Respondenterne er derfor nuværende elever på Sportsefterskolen Aabybro.

Der er hertil valgt en *non-sequential* tilgang til mængde af respondenter, hvor vi har en bestemt mængde af respondenter planlagt inden eksekveringen af interviewene starter. Dette betyder at vi ikke udvider volumen af respondenter gennem processen, hvilket er valgt for at være ressourceeffektiv. Som redegjort for i afsnit 8.4.1, arbejder vi iterativt med interviewguiden, og bruger denne metode til at imødekomme uforudsete indsigter, der kan kræve dybere undersøgelse i de næste interviews. Seks interviews er planlagt med forskellige respondenter, men opnår vi et mætningspunkt i dataene inden alle seks er eksekveret, vil processen blive afbrudt for ikke at skabe en unødvendig volume på den indsamlede data, der ikke gavner projektet.

Mætningspunktet beskrives af Bryman (2012c) som værende når den nye data ikke længere indikere nye indsigter, og ikke indikere nye dimensioner i de kategorier den indsamlede data i forvejen antyder (Bryman, 2012c).

Den specifikke tilgang til udvælgelsen af respondenter indenfor de opsatte kriterier vil være *stratified sampling*. Denne tilgang dikterer at vi undersøger typiske individer indenfor forskellige undergrupper (Bryman, 2012c). Dette er relevant i forhold til vores undersøgelse da vi ønsker at imødekomme den diversitet, der kan være henover forskellige årgange, køn og sportslinjer.

10.4.3 Udførelse og behandlingsmetode af interviews

Vores proces foregår over tre interview dage, hvor der på forhånd er planlagt seks forskellige interviews. Endvidere har vi planlagt dem fordelt over forskellige dage med formålet om at kunne iterere efter hvert enkelt interview. Fire ud af de seks planlagte interviews blev afholdt, grundet at vi efter udførelsen af de første fire ramte mætningspunktet, og der opstod ikke nye indsigter (Bryman, 2012c).

Vi har udformet en interviewguide med formålet om, at holde os indenfor undersøgelsesområder som vi ønsker at blive klogere på.

Til behandlingen af vores interviews vil vi gøre brug af meningskondensering. Vi skal her være opmærksomme i vores fortolkning af dataene på de risici, der er forbundet med denne type data genereret af teenagere (Read & Horton, 2016). Spørgsmålene vil kræve dybe refleksioner over teenagernes livsverden, og det er derfor nødvendigt at forholde sig skeptisk til teenagernes udsagn, i forhold til om disse reelt er en afspejling af deres oplevelser (Read & Horton, 2016). Undersøgelsen befinder sig derfor i firkant b (jf. 8.9, figur 11). Vi vil gøre brug af forskellige teknikker som vejledning, uddybende spørgsmål og åbne spørgsmål for at imødekomme udfordringerne med variablen om refleksion.

Endvidere skal vi være opmærksomme på vores bias i fortolkningen af den generede data, og sikre os at fortolkningerne ikke styres af undersøgelsesspørgsmålet, men at alt data inddrages for at imødekomme uforudsete indsigter.

Inden vi startede interviewene introducerede vi interviewpersonerne for retningslinjerne. Retningslinjerne omhandler deres anonymitet og at vi ville informere deres forældre i forhold til samtykke. Ligeledes gjorde vi dem opmærksomme på, at vi udelukkende er interesserede i deres oplevelse, så der ikke kan være noget rigtigt eller forkert svar.

Retningslinjerne er opsat af os med formålet om at sikre trygge rammer for vores respondenter, således vi arbejder indenfor de ønskede etiske rammer (jf. 9.1). Det er med til give dem nogle rammer de føler sig trygge i, især når de skal svare på sværere emner omkring udfordringer hos dem.

Interviewguiden, som kan ses i bilag 3, definerer den overordnede struktur for vores semistrukturerede interviews. Vi er her opmærksomme på ikke at stille ledende spørgsmål, der indbyder til bias. Vi stiller os dog midlertidigt kritisk til opfattelsen om aldrig at stille ledende spørgsmål ved udførelsen af kvalitative interviews, som eksempelvis Bryman (2012d)

fremsætter. Vi ønsker løbende under selve interviewet at få bekræftet eller afkræftet fortolkninger af respondenternes udtalelser, hvor vi opsummere respondenternes svar og vores forståelse af hvad der bliver sagt. Herved udnytter vi tætheden med studieobjekterne og giver dem mulighed for at “svare igen”, der er beskrevet af Flyvbjerg (2010):

“...ganske enkelt fordi forskere, som studerer store stikprøver, typisk ikke kommer lige så tæt på dem, de studerer, som caseforskere og derfor vil have færre muligheder for at blive korrigeret af, at studieobjekterne „svarer igen“ (Flyvbjerg, 2010 s. 480).

Respondenterne gives på denne måde muligheden for at korrigere vores subjektivisme i vores fortolkninger, i forbindelse med at vi præsentere dem.

11.4.4 Iteration af interviewguiden

Efter de to første interviews gik vi i gang med at transskribere dem og med meningskondenseringen af den indsamlede empiri. Dette medførte en række ændringer i den opstillede interviewguide, herunder at vi fjernede vores fokus om deres brug af teknologi, da vi identificerede det som ikke relevant empiri. Der var ved interviewguidens udformning en forventning om at indsigter i teenagernes brug af teknologi ville være relevant i forhold til at kortlægge teenagernes adfærd, men efter meningskondenseringen af de to første interviews, viste dette sig ikke at være tilfældet.

Endvidere ønskede vi en dybere indsigt i elevens fortælling om efterskole og hvordan de vil formidle dette fænomen til deres *peers*. Dette spørgsmål blev opstillet således: *“Hvis du skulle sælge skolen til en potentiel elev hvad vil du så fortælle?”*, denne formulering er valgt med henblik på, at gøre det lettere for respondenterne, at reflektere over hvad det essentielle ved efterskole fænomenet er for dem. Vi oplevede i de to første interviews, at det var udfordrende for respondenterne at reflektere og sætte ord på, hvad det essentielle ved efterskole er for dem. Ydermere tilføjede vi spørgsmålet: *“Noget som har overrasket dig ved at gå på efterskole, herunder positive og negative?”*, da vi ønskede at undersøge dybere, hvilke situationer de ikke var forberedt på inden deres start på skolen.

11.5 Meningskondensering



I vores databehandling befinder vi os i *define* fasen, som er illustreret i vores designproces model (jf. 6). Her vil vi gennem behandlingen af data dykke dybere ned betydningen fra ovenstående interviews, med formålet om at få en dybere indsigt på vores problemområde og brugere.

Gennem meningskondensering (bilag 5) har vi identificeret en række forskellige temaer, som vi så som gentagende i vores interviews. Herunder er det temaer som: ‘anbefalinger’, ‘efterskole kontra folkeskole’, ‘lærernes indflydelse’, ‘efterskolelivets udfordringer’, ‘tiden går stærkt’, ‘venskaber’, ‘fællesskabet’, ‘seriøsitet og sportslig udvikling’, ‘at kunne se sig selv gå på skolen’, ‘specielle events betydning’, ‘relation til dem derhjemme’, ‘selvrealisering/dannelse’ og ‘nærvær’. Afsnittet vil inkludere de relevante temaer og citater, som kan hjælpe os mod et endeligt koncept, der kan besvare vores problemformulering.

Vores interviews beskæftiger sig med at skabe en indsigt i fænomenet efterskole, og hjælper med at vi bevæge os mod en ekspert forståelse, da vi får indsigt fra de reelle eksperter, efterskoleeleverne.

Først og fremmest blev teamet ‘anbefalinger’ identificeret, hvor vi identificerede at interviewpersonerne vægtede at høre om efterskoleoplevelsen fra en *peers*’ perspektiv “*jeg tror det var fordi jeg havde hørt [fra venner og folk, red.] at de var okay gode til håndbold...*” (bilag 4.3 l. 28-29) og “*fordi en af mine søsters veninder har gået her og hun sagde den var god...*” (bilag 4.2 l. 12). Dette indikerer at det har en betydning for potentielle elever, at høre anbefalinger og forskellige informationer fra *peers*. Dette kan forklare den passivitet vi observerede fra deltagerne til åbent hus, når lærerne fortæller om de bekymringer de unge oplever, som bekymringen om at få venner, eller at de er bange for fællesdans. Når dette bliver fortalt fra lærerne resonerer det ikke hos de teenagerne, men kommer det derimod fra andre teenagere er det troværdigt for dem. Her antages det, at der kunne skabes en bedre indflydelse ved at deltagerne får formidlet informationen fra deres *peers*, da vi fra nøgletræk omkring teenagere ved at de har en høj modtagelighed for påvirkning fra deres *peers* (Fitton et al., 2013).

Ydermere identificerede vi temaet ‘folkeskole kontra efterskole’, hvor der var en gennemgående søgen mod nye oplevelser. Endvidere omtaler de afbrækket fra den hverdag som de kender tilbage fra den traditionelle folkeskole:

“...på en normal folkeskole, der har du nærmest hvad er det 7 timer i streg, sådan her er kan det være du har den ene dag 4 timer eller 3 timer, og så har du også sådan pause...(pause)...hvor du kan ligge på værelset, eller hvor du kan tage op og træne eller tage eller spille pool eller et eller andet, hvor man kan hygge sig i stedet for bare at sidde i lang tid og bare have time” (bilag 4.1 l. 77-83).

Det blev her tydeligt at dagene ikke føles lige så lange for eleverne, fordi de netop får disse afbræk i deres hverdag. Det bliver herved nemmere for dem at vedligeholde lysten og koncentrationen i løbet af deres skoledag.

Ydermere blev det tydeligt at underviserne også har stor indflydelse hos efterskoleeleverne, og forskellen fra folkeskolen uddybes ved, at man normalt ikke har samme relation til ens underviser som man får på en efterskole:

“...det ikke ligefrem fordi jeg var bedste venner med nogen af lærerne [i folkeskolen, red], men når man kommer sådan et sted herhen [Sportsefterskolen Aabybro, red.], så kender man mange flere og man får et andet forhold til lærerne” (bilag 4.1 l. 64-66).

Det viser at lærerne har en positiv indvirkning på helhedsoplevelsen af teenagernes efterskole år. I forlængelse af dette har vi identificeret temaet ‘lærernes indflydelse’, hvilket er et tema vi især er opmærksomme på, da vi fra deres udsagn kan analysere os frem til, at det er en faktor de sætter pris på under deres efterskoleophold, men noget de ikke nødvendigvis har tænkt over før start, da de ikke er vant til den slags relation til deres undervisere:

“man får et andet forhold til dem [lærerne, Red.] i forhold til en folkeskole, fordi det eneste du havde dem til, var jo bare at de lavede altså havde timer med dig og så havde du ikke andet forhold, og det var det der gjorde at altså før havde jeg fanme konflikter hver evig eneste dag. Med lærerne heroppe er det altså ikke ligeså meget som det plejer at være.” (bilag 4.1 l. 67-71)

Respondenterne italesætter både direkte og indirekte lærerne som en vigtig faktor i forhold til at forme deres helhedsoplevelse på efterskole: *“ja men det er stadig mega fedt altså lærerne og de aktiviteter vi kommer igennem...”* (bilag 4.2 l. 65-66).

Et andet identificeret tema som er gennemgående i alle interviewene er ‘efterskolens udfordringer’. Her er det gennemgående at interviewpersonerne nævner, at den første tid på skolen er svær, herunder følelsen af savn for det hjemlige, og at man er bange for at gå glip af relationer og begivenheder derhjemme: *“starten synes jeg det var lidt svært at være væk i en hel uge fra sit hus og forældre og familie, også det med mine venner derhjemme går i 9 klasse i folkeskole og bare var sammen...”* (bilag 4.3 l. 48-50).

Denne form for savn er også kendt som begrebet *fear of missing out (FOMO)*. Her er det ifølge Przybylski (2013) noget, der kan defineres som ens ønske om at være forbundet med hvad andre laver/oplever.

Udover at de er enige om at starten var en udfordring, så er de også enige om at det er noget, der bliver bedre med tiden når venskaber og relationer etableres. Eleverne giver udtryk for at de oplever et skift, hvor de går fra at være bange for at gå glip af ting derhjemme, til at gå glip af ting på efterskolen, hvor vi her kan se at deres *FOMO* skifter fra det derhjemme, til at det så er at gå glip af noget på efterskolen.

Hertil identificerede vi temaet ‘tiden går stærkt’, da flere af interviewpersonernes udsagn indikerer, at de er nået til et punkt hvor de kun ønsker at nyde tiden, da de oplever at det hele går virkelig stærkt *“...det tror jeg ikke andet end at nyde det lidt mere, i stedet for at tænke over man skal jappe igennem det, så bare lige slappe lidt af lidt, måske blive en weekend mere eller to.”* (bilag 4.2 l. 91-93).

Dette kan have forbindelse til det næste tema ‘venskaber’. Her blev det tydeligt at venskaberne på skolen er med til at skabe den overordnet trivsel. Når venskaberne falder på plads, oplever eleverne at det er muligt at hjælpe hinanden igennem de svære perioder *“... selvom det kan blive hårdt og svært nogle gange så er man sammen om det, og bare det med at man er sammen med nogle mennesker man har det godt med og man er glad og sådan”* (bilag 4.4 l. 75-77)

Derudover blev ‘fællesskabet’ identificeret som et gennemgående tema som fyldte meget i deres udsagn om alt fra venskaber, trivslen og efterskoleåret. Endvidere blev fællesskabet nævnt i forskellige sammenhænge fra store til små oplevelser. Fællesskabet beskrives typisk

når eleverne skulle italesætte deres efterskoleår, og det er noget eleverne værdsætter uagtet om det er i forbindelse med små eller store oplevelser. De små oplevelser er værdsat i elevernes generelle hverdag og beskrives i disse to citater:

“... bare en hel almindelig aften hvor mig og mine veninder tager på Maccen eller bare ligger og det synes jeg lige så meget er en del af det som en tur ja så jeg føler hver dag er en del af det det er bare godt” (bilag 4.4 l. 67-69) og *“...og fællesskab (pause) bare hygge lige meget altså hvornår på døgnet der altså det er bare hyggeligt”* (bilag 4.2 l. 102-103)

De mere specielle events, der sker på skolen er ligeledes en værdsat og bidrager til fællesskabet: *“Ja også bare den anden dag var der vildt mange oppe i hallen da der var toast aften det var vildt hyggeligt at alle eller mange var samlet og spillede badminton og fodbold og ja”* (bilag 4.3 l. 85-87). Fællesskabet bliver derved en fundamental grundsten i elevernes fortælling om efterskole, og hvad der for dem er vigtigt for dette år samt mindet herom. Dette kan skyldes at rammerne omkring efterskole, hvor du konstant er sammen med andre og har optimale forhold for interaktion og socialisering, derved har idéelle forudsætninger for dannelsen af *fællesskab* (Wenger, 2016; Wise, 2015).

Betydningen for de store events blev også identificeret som et generelt tema, ‘specielle events betydning’, hvor vi kunne se, at det var gennemgående at interviewpersonerne nævner de store events som værende betydningsfulde for deres efterskoleår. Fælles for både de store og små events er fokuset på *fællesskabet* når eleverne snakker om disse. De store events bliver derfor, som udgangspunkt, primært et middel til effektivt at skabe følelsen af *fællesskab* hos eleverne. Derved ikke sagt at mange af de store events ikke bidrager med sportslig eller almen dannelse, men det eleverne erindre og tager med derfra er primært *fællesskabet* omkring kompetencedannelsen (Wenger, 2016).

Det er ikke overraskende at det er specielle events, som på Sportsefterskolen Aabybro typisk er sportsrelateret, der hos respondenterne huskes og forbindes med *fællesskab*. Disse events er typisk kulminationen af flere ugers, eller måneders daglige kompetenceudvikling hos teenagerne opnået gennem undervisning og træning. Det bliver her resultaterne af deres *community of practice* (Wenger, 2016) skal fremvises, og den fælles praksis de igennem sportslig socialisering og interaktion har opnået sættes på prøve (Wenger, 2016).

Ydermere var et gennemgående tema 'sportslig udvikling'. Her identificerede vi et ønske fra eleverne om at udvikle sig sportsligt, og at de værdsatte muligheden for en udvikling inden for en eller flere sportsgrene "*...med fodbold mødte jeg fodboldtræneren og fik indblik i hans ambitioner og sådan, og hvad fodboldlinjen stod for, og det blev jeg overbevist derom at det var det.*" (bilag 4.2 l. 18-20). Eftersom vi beskæftiger os med elever fra en efterskole der fokuserer på sport, er det ikke overraskende at sporten fylder meget, og at der er et ønske om at dygtiggøre sig. Det er derfor centralt at eleverne har en forståelse for mulighederne for denne udvikling og hvilken indsats det kræver af dem.

Igen relaterer dette tema til *fællesskabet* ved at sporten bliver et område for fælles kompetenceudvikling, som ifølge Wenger (2016), er en effektiv måde at etablere *fællesskaber*.

Endvidere identificerede vi temaet 'selvrealisering/dannelse'. Her så vi gennemgående udsagn om fokus på den selvrealisering og generel dannelse som de gennemgår i deres tid på efterskolen. Her identificerede vi undertemaer, herunder muligheden for at genopfinde sig selv og lære sig selv bedre at kende:

"...når du starter for et eksempel når du har gået i folkeskole det samme sted hele dit liv, så er du den person du er, hvis man kan sige det sådan eller dine venner har kendt dig fra den du var da du var lille, hvor når du starter her er der ingen der kender dig, så kan du være helt dig selv og sådan og ja" (bilag 4.3 l. 59-62) og "...lært mig selv bedre at kende og udviklet mig selv og sådan noget ..." (bilag 4.4 l. 35).

Her er det tydeligt at man på en efterskole ikke har muligheden for at opretholde en facade, da man hele tiden er sammen med nogen. Respondenterne giver samtidig udtryk for at de ikke oplever behovet for at opretholde en facade, da de oplever et stærkt sammenhold.

Endvidere identificerede vi vigtigheden af udholdenhed:

"... fordi man er sammen med nogle hele tiden og sådan noget og ja det med at være sammen med venner hele tiden man lære hinanden helt at kende og måske noget udholdenhed i det med ikke at tage hjem og klare sig selv og være ansvarlig og sådan ja" (bilag 4.4 l. 38-41).

Respondenterne giver både implicit og eksplicit udtryk for at de har erfaret at udholdenhed er gavnligt. De har alle givet udtryk for udfordringer på et tidspunkt af deres efterskoleophold, og fået erfaringen om at udfordringerne nok skal blive nemmere.

Det sidste identificerede tema fra vores meningskondensering er 'nærvær'. Ved nærvær identificerede vi at interviewpersonerne blev positivt overrasket over hvor hurtigt man kan danne relationer på et efterskoleår, og følelsen af nærvær altid er der, om det er i fællesområderne, på værelset eller lign:

“...jeg tror det overraskede mig hvor hurtigt man kom til at blive tæt med andre altså hvor hurtigt du blev venner med andre og lærte dem at kende” (bilag 4.3 l. 100-101)
og *“... uanset hvad hvis du går op i fællesområderne er der altid nogen som du kan sidde og snakke med eller sådan noget...” (bilag 4.1 l.122-123).*

Dette indikere at deres fysiske nærvær på efterskolen accelerere relationsdannelsen for respondenterne og de andre elever.

Gennem meningskondenseringen af vores interviews, har vi identificeret en række temaer, som kan hjælpe os videre i vores undersøgelse. De identificerede temaer hjælper os med at iterere på vores undersøgelsesområde, og vi har gennem eksperterne fået indsigt i efterskolefænomenet, hvordan de oplever at gå på efterskole, og hvad de værdsætter ved deres ophold. Endvidere hjælper dette med at definere hvilken oplevelse vores koncept skal stræbe efter at formidle, for at det er relevant for målgruppen.

11.6 Identificering af barrierer

I forlængelse af vores problemformulering vil vi identificere, hvilke barrierer vi har fundet frem til, som er til stede i den givne kontekst (jf. 5.3), og italesætte hvordan vi kan arbejde med dem samt hvordan de påvirker det videre arbejde.

Teenagernes barrierer kan opdeles i to overordnede tematisering: Tilstedeværelsen af *peers* og tilstedeværelsen af forældre, som begge vil blive redegjort for og diskuteret i dette afsnit.

11.6.1 Tilstedeværelsen af deres *peers*

Teenagere bliver påvirket af mange forskellige indtryk, men specielt input, reaktioner og generel tilstedeværelse af deres *peers* har en signifikant påvirkning på deres adfærd, og hvordan de reagerer på deres omgivelser. Måden hvorpå teenageres *peers* påvirker dem, sker gennem forskellige signaler. Inddraget litteratur indikerer at sociale signaler har en signifikant indvirkning på teenagere, da de har en tendens til overfortolkning af disse signaler og de er dermed ekstra følsomme for disse (Albert et al., 2013; Fitton et al., 2013). Denne pointe kunne ligeledes være en forklaring på, hvorfor vi i vores observationer observerede, at teenagerne ikke tilkendegav deres holdninger, meninger og spørgsmål så længe andre *peers* kunne lytte med, i frygten for en negativ reaktion (jf. 11.3.3).

Denne påvirkning teenager har på hinanden beskæftiger sig ikke alene med negativ påvirkning. Vi har i vores behandling af vores interview (jf. 11.5) identificeret hvordan de kan påvirke hinanden positivt. Interviewene vidner om at *peers*' anbefalinger, omkring efterskole, har en signifikant indflydelse på respondenternes valg, hvilket viser at der er stor tillid til *peers*' udsagn.

Dette betyder at vi skal være ekstra opmærksomme på hvilke reaktioner teenagerne konfronteres med ved brugen af konceptet. Er det eksempelvis noget andre kan være vidne til, eller er det anonymiseret, hvor brugeren ikke kan identificeres, og derved ikke påvirkes af reaktionerne til sine handlinger. Ligeledes er det vigtigt at overveje, hvordan der kan drages fordel af påvirkning fra *peers* i forhold til formidlingen af information.

Tilstedeværelsen af *peers* er derfor ikke binær, enten god eller dårlig, det skaber potentialer såvel som udfordringer, samt hensyn der skal tages for at imødekomme begge. Dette gør sig specielt gældende til Efterskolernes Dag, da tilstedeværelsen af *peers* gør sig gældende i to

forskellige former, begge ikke til at undgå da de i den ene form varetager en del af faciliteringen af selve eventen, og i den anden er andre besøgende.

11.6.2 Tilstedeværelsen af deres forældre

Den anden barriere for teenagerne er tilstedeværelsen af forældre og teenagernes generelle ønske om autonomi. Denne barriere bliver, som den første, også kompleks både i udtryk og potentialet i at arbejde med denne. Tidligere gennemgået litteratur beskæftiger sig med teenagernes ønske om distancering og autonomi, hvor relationen mellem barn og forældre forandres (Fitton et al., 2013). Distanceringen mellem teenageren og forældrene giver muligheden for at dyrke andre relationer, og ifølge Read & Horton (2016) opstår der blandt teenagere det de kalder *kammerat kultur*, hvor teenagere søger autonomien i relationerne med hinanden i stedet for afhængigheden af deres forældre.

Vores observationer indikere at ved fænomener som Efterskolernes Dag er ovenstående ikke tilfældet. Der opstår derfor en form for dualisme, hvor der er begrænsning for hvor uvant, usikker eller utryg en situation kan være, før teenagerne søger trygheden hos deres forældre. Observationerne vidner om en grænse for søgen efter autonomi kontra trygheden i forældre relationen, hvilket skaber et mellemlid, i form af deres forældre, mellem oplevelsen (Efterskolernes dag) og målgruppen (teenageren).

Observationerne viste endvidere, at det ikke alene er teenagerne der står med ansvaret for deres manglende interaktion (jf. 11.3.3). Også forældrene har et medansvar her, hvor de i visse situationer ikke tillader deres børn at gribe den autonomi de tilbydes. I praksis betyder dette, at vi observerede situationer hvor teenageren direkte tales til, men forældrene påtager sig ansvaret og overtager interaktionen ved at besvare spørgsmålet. Årsagen til dette kan være at "beskytte" deres barn, hvis de vurderer deres barn er utryg ved at blive hevet ind i interaktionen. Det kan også være forældrene bare er interesseret og ivrige. Begge dele kan være en forklaring og ud fra observationen kan det være svært at konkludere, hvilken forklaring er den rigtige. Men uagtet forklaring viser det en problemstilling i at forældrene, i visse situationer, ikke giver det fornødne rum, der kræves for at teenagerne opsøger autonomi. Vi observerede dog også at forældrene direkte forsøger at inddrage teenagerne, ved at spørger dem om ikke de har spørgsmål (jf. 11.3.3). Denne måde at inddrage teenagerne i interaktionen er meget direkte, og giver dem ikke mulighed for at deltage i interaktionen på deres præmisser, men bliver tvunget ind i den af forældrene.

For at fjerne mellemløddet, i form af forældrene, er det derfor afgørende at vi balancerer deres søgen for autonomi med deres følelse af tryghed.

12. Kravspecifikationer

Baseret på ovenstående viden, inddraget teori, empiri og resultater fra analyserne, vil vi opsætte en række kravspecifikationer, som fremsætter nogle designkrav for vores koncept. Det afrunder vores *define* fase, og afslutter arbejdet indenfor den første diamant i vores designproces model, som giver os et afsæt til at starte vores nye divergerende fase, *develop* fasen. Kravspecifikationerne bruges som udgangspunktet til næste del af vores proces, som er idegenereringprocessen. Her skal det uddybes, at kravspecifikationerne ikke nødvendigvis alle bliver repræsenteret ligeligt i konceptet, men at alle inddrages bedst muligt.

Kravspecifikationerne er som følgende:

1. Konceptet skal designes efter *cool design* principper
2. Konceptet skal designes efter kortsigtet belønning
3. Konceptet skal afspejle den autentiske efterskoleoplevelse
4. Konceptet skal tillade autonomi
5. Konceptet skal være trygt at interagere med

1. Konceptet skal designes efter *cool design* principper

Vores første kravspecifikation bygger på inkluderet teori, hvor vores koncept skal efterleve *cool design* principper, så vi sikrer os at konceptet appellerer til vores målgruppe. *Cool* er opsat som en kravspecifikation, da *cool* begrebet ifølge Fitton, Horton, Read, Little & Toth (2012) kan bruges som en væsentlig egenskab til at appellere til teenagerne. Ydermere vil vi gøre brug af de forskellige kategorier opsat af Read et al (2011). Det skal også huskes at målgruppen ses som en særskilt gruppe, hvor det hertil at vigtigt at vores koncept appellere til interaktion, da konceptet ikke er succesfuldt hvis teenagerne ikke vil interagere med det.

2. Konceptet skal designes efter kortsigtet belønning

Vores målgruppe, teenagerne, gennemgår en udvikling som påvirker både deres mentale samt fysiske jeg. Herunder er det ifølge Albert et al (2013) set at teenagere er tilbøjelige til at foretage det valg som giver en øjeblikkelig belønning, kontra en langsigtet. Ved at appellere til teenagerne kortsigtet belønning, ønsker vi at øge motivationen, hos teenagerne, til at interagere med konceptet.

3. Konceptet skal afspejle den autentiske efterskoleoplevelse

Fra det indledende interview med Esben og Frederiks tidligere virke som praktikant hos efterskolen, blev det tydeligt at den autentiske efterskoleoplevelse ikke blev repræsenteret til Efterskolernes Dag. Efterskolernes Dag, og lignende fænomener, er ekstraordinære events, der ikke afspejler den ordinære dagligdag og kan herved skabe en skævvridning i forventningen til efterskoleoplevelsen, hos teenagerne, som kan være ødelæggende for en positiv og vellykket oplevelse når teenagerne starter på efterskolen.

Det er derfor nødvendigt at formidle den autentiske oplevelse af efterskole, som den opleves af teenagerne. Efterskoleoplevelsen fra teenagerne perspektiv har vi defineret gennem de udførte interviews og behandlingen af denne empiri, hvor fortællinger som *fællesskab*, *udvikling* og *selvrealisering* blev belyst. Alle disse emner er allerede i fokus til Efterskolernes Dag, men primært i en form der ligger langt fra hvordan de opleves i dagligdagen. Eksempelvis er *fællesskabet* en omfattende del af den autentiske oplevelse, men der er typisk fokus på “det store” *fællesskab* på rejser og lignende. *Fællesskabet* er midlertidigt også, hvis ikke primært, “de små” *fællesskaber* på teenagerne værelser, når de er i køkkenet eller sidder i små grupper i fællesområderne. Netop disse dagligdags oplevelser er vigtige at formidle for at skabe indblik i den autentiske oplevelse af efterskole. Formålet bliver derved, at bringe teenagerne tættere på det ordinære og forberede dem til efterskolelivet på godt og ondt.

4. Konceptet skal tillade autonomi

Vi oplevede et paradoks mellem vores inkluderet teori og vores observationer vedrørende teenagerne ønske om autonomi. Her viste vores teori at en af nøglebegreberne ved at være teenager er deres ønske om uafhængighed og autonomi (Fitton et al., 2013). Vores observationer viste derimod, at der ikke var meget stræben efter autonomi fra teenagerne under de fysiske rammer for Efterskolernes Dag, åbent hus mm. Her kan det diskuteres, at de

nuværende omstændigheder under de fysiske rammer, herunder barriererne tilstedeværelse af deres *peers* og tilstedeværelsen af deres forældre, kan påvirke deres stræben efter autonomi. Vores observationer viste at forældrene er dem der primært tager interaktionen, som derved overtager en del af oplevelsen fra teenagerne. Dermed ønsker vi at vores koncept tillader autonomi for at teenagerne også kan skabe deres eget indtryk af skolen.

5. Konceptet skal være trygt at interagere med

Vores femte kravspecifikation er set som en forlængelse af kravspecifikation fire. Herunder ønsker vi at konceptet skal være trygt at bruge. Herved menes der at konceptet skal imødekomme de udfordringer teenagerne har med at deltage aktivt, når situationen bliver for utryk som vi konkluderede ud fra vores observationer.

Formålet er at teenagerne skal deltage mere aktivt under eventen, men i balance mellem at de ikke føler sig for utrygge, væk fra deres forældre, samt ikke bliver sat i en situation, hvor de bliver sat til skue foran deres *peers*, da dette ifølge Albert et al (2013) kan påvirke deres adfærd negativt, grundet teenagernes tendens til at overfortolke sociale signaler.



13. Desktop research - Teknologi trends



I følgende afsnit vil vi uddybe vores desktop research, som vi udførte som indledende fase til vores designproces med formålet om at finde inspiration i nutidens tendenser, og finde inspirations til potentielle løsninger. Her befinder vi os i *research-led*, da vi undersøger omverdenen og mulighederne der er for vores koncept (Sanders, 2008). Dette giver os mulighed for, at få information om hvad der er af tendenser, og hvordan vores koncept kan bidrage til videnskaben inden for oplevelser. Her vil vi undersøge det på et teknologisk niveau, og undersøge hvad der er populært i øjeblikket, hvilket også understøtter vores kravspecifikation om *cool design*.

Her bruger vi vores tilgangsvinkel om casestudier, og det skal understreges at vi her ikke systematisk kan dække alle oplevelser og alle teknologier på markedet, men at vi foretager et punktnedslag i hvad vi som designere ser som typiske og interessante teknologier samt oplevelser.

13.1 Den kreative legeplads

Sociale medier har længe været en del af teenageres og voksnes hverdagsliv, hvor vi gennem tiden er blevet introduceret for Facebook, Messenger, Reddit, Snapchat, Instagram mm.

Den nye sociale media trend, især inden for målgruppen vi arbejder med, er TikTok (Schwartz & Scheutz, 2020).

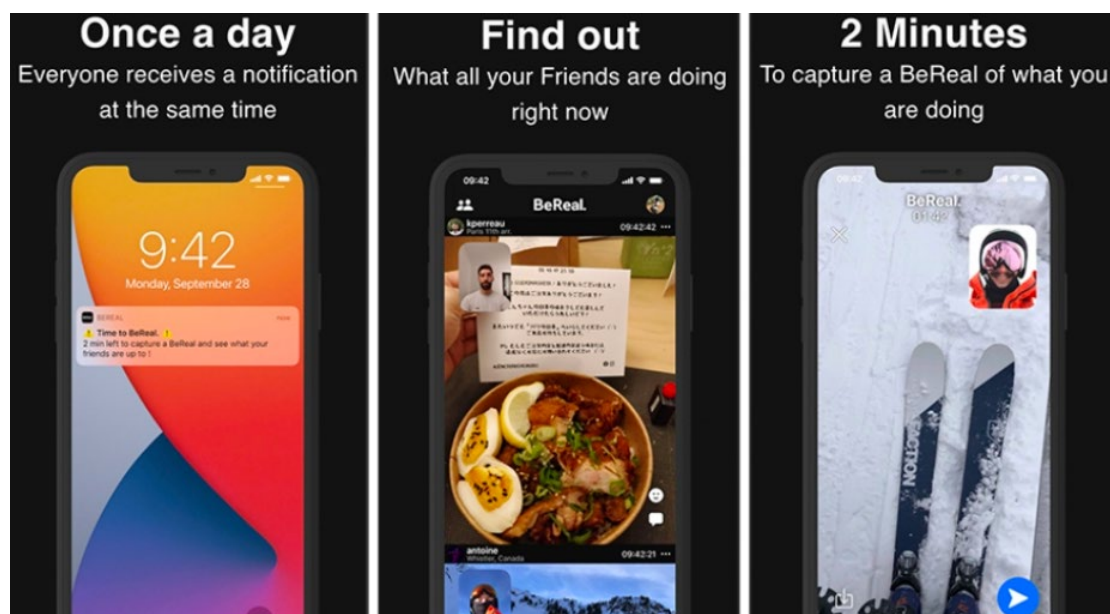
TikTok er en social medie platform, hvor man kan uploade egne videoer og se andres videoer, hvor mediet dykker ned i de unges kreativitet og kreere en digital legeplads. Her er det især målgruppen 9-14 årige som er aktive inde på mediet, og over 41% af dem bruger TikTok dagligt (Schwartz & Scheutz, 2020).

TikTok giver de unge en mulighed for at være sammen med deres venner, både fysisk og digitalt. Endvidere adskiller platformen sig fra andre sociale medier, ved at der lægges op til en mere fysisk involvering eksempelvis danse og udfordringer. Dette er et aspekt, som ikke er set siden Pokémon GO (Schwartz & Scheutz, 2020).

13.2 Søgen mod autenticitet

Efter en længere periode med fokus på en kultur, som har søgt efter det perfekte liv, der giver likes på sociale medier, er der set en tendens i modsvar til denne perfekte fremstilling af livet. Her har særligt brugen af filtre på sociale medier som Instagram og Snapchat været brugt som skønheds og redigerings filtre. Ifølge Javornik et al., (2022) kan filtre være med til at skabe positiv reinforcement, men typisk også er set med negative følger ved at individet ser sig selv i en falsk version af sig selv, hvilket skaber en samfundsmæssig skadelig tendens ved at formidle urealistiske forventninger til udseende, og skabe en usund social sammenligning til andre (Javornik et al., 2022).

Ydermere er der set et nyt medie på markedet kaldet BeReal, som den danske ungdom har taget positivt imod (Engine, 2022). BeReal er et socialt netværk, som omfavner ønsket om mere autenticitet og spontanitet. Appen fungerer ved at man får en besked på et tidspunkt af døgnet, hvorefter du har to minutter til at tage et billede og dele det du laver, netop lige nu (figur 20). Hvilket betyder, i teorien, at der ikke er tid til at skabe et pyntet billede af din hverdag eller ordne din makeup, før tiden udløber (Engine, 2022). Denne trend går ind i den unikke mulighed for at se hvordan dine venner faktisk lever deres daglige liv.



(Figur 20, BeReal app (Hopkins, 2022))

13.3 Større inkludering af augmented reality

En teknologisk trend, som også bliver mere og mere synlig i det teknologiske felt er *augmented reality (AR)*, hvor der gennem et digitalt lag tilføjes til det fysiske. Denne teknologi benyttes på mange forskellige måder eksempelvis indenfor sociale medier, som Snapchat og Instagram, i form af filtre der manipulerer med billedet samt virksomheder som Ikea, der benytter det til at give deres kunder muligheden for at simulere møblers placering i deres hjem. Teknologien benyttes endvidere inden for en lang række andre områder som rejser, medicinske indgreb og militært (Pine & Korn, 2011).

AR kan være en effektiv teknologi at benytte til at hjælpe brugere med at visualisere komplekse fænomener, således disse bliver lettere at forstå (Saidin, Abd Halim & Yahaya, 2015).

Ydermere kan implementeringen af *AR* give brugerne muligheden for at selektere, hvilke informationer de finder relevante for dem, således de ikke bliver overvældet af en stor mængde information i det fysiske. En eksemplificering af dette er Esposito-Betan & Santos' (2017) undersøgelse om implementeringen af *AR* som et teknologisk hjælpemiddel til at navigere i det fysiske og sortere information på biblioteker.

I forhold til læring kan *AR* ligeledes bidrage positivt. Her argumenterer Saidin et al. (2015) for at implementering af *AR* i læringsprocessen har potentiale for mere aktiv, effektiv og meningsfuld læring, ved at give brugerne mulighed for at interagere med virtuelle objekter i realtid.

13.4 Wearables med et socialt aspekt

En anden trend som har været længe undervejs, som stadig ses som værende under stigning er wearables (Bruno, & Kroski, 2015). Wearables er set som en kategori af enheder, der kan bæres som tilbehør, herunder både briller, headset, ur mm (figur 21).

Endvidere er der set en stigning om jagten på et sundere liv, som sker gennem forskellige former for tracking, gennem eksempelvis armbånd eller smartwatches. Tendensen af wearables under træning steg især under covid-19, da mere træning foregik udenfor det normale træningsmiljø (Hasan, Klintworth, Hajat, 2021). Generelt er der set en stigning i brug af wearables i sundhedssektoren, med fokus på registrering af aktivitet og andre sundheds elementer, hvor wearable ofte er kombineret med andre tjenester, som mobiltelefoner. Denne form for tracking er også kendt som the quantified self (QS) (Till, 2014). Her er enheder som

Nike+, Fuelband og FitBit især fremtrædende (Till, 2014). Disse enheder er bygget op omkring et armbånd, som kan tracke distancen brugeren bevæger sig og diverse andre aspekter indenfor aktivitetsområdet. Endvidere bliver det omdannet til digitale data, som uploades til enheden, og kan give brugerne værktøjer til at analysere fremskridt og eventuelt dele oplysningerne med andre brugere af enhederne (Till, 2014).



(Figur 21 Wearable smartwatch, billede af [Lloyd Dirks](#) fra [Unsplash](#))

Der er derudover set en stigning i det sociale aspekt i wearables, hvor der her er mulighed for at have elementer som konkurrence, udfordringer og leg med i den sunde livsstil. Trenden gør brug af *gamification*, hvor man her kan bruge spil til at motivere personer i situationer, som normal ikke er vurderet som spilscenarier, hvor det herunder både er brugt under sport, undervisning og vidensdeling (Basten, 2017). Man kan tale om brugen af spil i non-spil kontekster, hvor Deterding, Dixon, Khaled og Nacke (2011) definerer *gamification* som brugen af spil designelementer i ikke-spil kontekster. Det betyder med andre ord, at man gør dette for at motivere brugerne til at engagere sig i en service, ved at gøre den mere sjov at bruge. Dermed er *gamification* med til at hjælpe med at designe et system, som appellere til interaktion. Det kan være fordelagtigt til at lave oplevelsen mere legende, til at motivere og engagere i ikke spil scenarier (Basten, 2017).

Her er det vigtigt at skelne mellem *gameful* og *playful*. *Gamification* relaterer til *gameful*, hvilket relaterer til spil, hvorimod *play* er set som en bredere kategori, som dog er anderledes fra spil (Deterding et al., 2011) *Playing* er en mere fri form, som omhandler improviserende og udtryksfuldt leg, som er sammenkoblet af adfærd, hvorimod *gaming* er mere struktureret af regler og er konkurrencestridigt (Deterding et al., 2011).

13.5 Livestreaming

Livestreaming er en teknologi, der er i udvikling og bliver i stigende grad brugt indenfor forskellige felter som markedsføring, undervisning og underholdning. Livestreaming teknologien og den stigende tilgængelighed gennem bedre og mere tilgængelige netværksmuligheder som 5G, skaber et potentiale for mere autentiske oplevelser kontra optagede videoer (Ang, Wei & Anaza, 2018).

Endvidere når der sammenlignes med optagede videoer, er der gennem livestreaming potentiale for større indvirkning på adfærden hos modtageren af det givne indhold (Ang et al., 2018). Livestreaming, herunder video chat og andre måder at transmittere direkte indhold, så under covid-19 pandemien en stigning. Disse typer teknologier blev i denne periode brugt til at bekæmpe ensomhed og bringe mennesker sammen på trods af krav om fysisk afstand (Curran & Seiter, 2021). Livestreaming skaber en unik mulighed for at imitere den fysiske interaktion, og skaber derved muligheden for at opbygge en relation andre teknologier ikke kan tilbyde (Ang et al., 2018).

13.6 Auditive tjenester

Lydforbruget i det danske samfund er stigende, især i forlængelse af Covid-19 så man en stigning indenfor podcast og forbruget af dem, hvor man ser på meningsmålingerne at 30% af danskerne lytter til podcast ugentligt og blandt de 15-31-årige lytter 44 % til podcasts hver uge (Niegel & Kidde, 2021). Ved tilføjelsen af auditive nyskabelser, høretelefoner, musikstreaming tjenester og diverse, viser undersøgelsen af Christensen et al., (2021) at danskerne har et forøget brug af auditive tjenester

Det er set at den yngre del af målgruppen, som vi arbejder med indenfor dette speciale, har et større forbrug af musikstreamingtjenester og det dækker over halvdelen af deres lydforbrug. De forskellige auditive muligheder med musik, radio eller podcast differentiere sig også på måden hvorpå det bliver lyttet til. Radio er en passiv måde at konsumere auditive oplevelser, og bliver typisk lyttet til gennem højttalerne på en computer, bil eller diverse. Hvorimod at podcast og lydbøger bliver konsumeret ved mere aktiv og fokuseret lytning, som fortrinsvist bliver lyttet til via hovedtelefoner (Niegel & Kidde, 2021).

14. Idegenerering

Vi vil gennem vores design og idegenereringsproces udforske en række forskellige løsninger ved brugen af flere metodiske tilgange, for at sikre os at vi ikke bliver for fastlåst på kun en løsning, og er åbne for nye muligheder. Det er med til at finde alternative løsninger gennem flere iterative processer. Vi vil være i vores *develop* fase i vores designproces model, hvor konceptet vil gennemgå en række iterationer, for at udforske forskellige muligheder ved at se divergerende på processen. Herefter vil vi nå frem til et koncept, som vi i næste fase, vores *deliver* fase, vi gennem en konvergerende tilgang vil specificere til et endeligt koncept.

Vi vil i afsnittet anvende *how might we* (HMW) til at idegenerere, hvorefter vi vil anvende metoden *sketching* til at undersøge koncepterne, for at revidere koncepterne og vælge et endeligt koncept.

14.1 How might we ideation

Til første fase af vores idegenereringsproces vil vi gøre brug af *how might we* metoden. Her vil vi gennem vores opsatte kravspecifikationer, opstille “Hvordan kan vi...” spørgsmål, med formålet om at skabe design udfordringer, som vi igennem vores idegenereringsproces skal finde løsninger til.

Metoden har en iterativ tilgang, hvor vi til denne fase vil starte med at bygge otte komplementerende ideer til udfordringen, som er med til at skabe en divergerende proces, hvor vi som designere kan udforske de forskellige løsninger. Herefter starter en konvergerende proces, hvor vi i vores anden iteration sammensætter forskellige løsninger til de forskellige udfordringer til et sammenfattet koncept som kan udforskes yderligere. På denne måde sikrer vi os at alle vores kravspecifikationer bliver repræsenteret i vores endelige koncept.

1. Hvordan kan vi designe efter *cool design* principper?
2. Hvordan kan vi designe efter kortsigtet belønning?
3. Hvordan kan vi sikre os at konceptet afspejler den autentiske efterskoleoplevelse?
4. Hvordan kan vi designe konceptet så det tillader autonomi?
5. Hvordan kan vi skabe et koncept der er trygt at interagere med?

Vi startede idegenereringsproces ved at give hver HMW spørgsmål en farvekode, så vi til sammensætningen af koncepter bedre kunne se at hver HMW var repræsenteret (figur 22). Vi startede med at hænge hver design udfordring op på væggen, hvor vi herefter lavede otte komplementerende idéer til udfordringen. Vores *how might we* spørgsmål gav os mulighed for at starte en brainstorm, som kunne give os forskellige idéer til udfordringen (figur 23). Til vores idegenerering trak vi på tidligere viden fra teori, indsamling af empiri og data, hvor vores idéer til HMW1 (bilag 7.1) blev bygget på *cool design* teorien, og HMW2 (bilag 7.2) havde fokus på hvordan vi som designere kunne skabe kortsigtet belønning til teenagerne, og hvilken form den kunne være. Endvidere havde vi fokus på vores meningskondensering fra vores interviews fra SEA eleverne (jf. 11.5) til at komme på komplimenterende idéer til vores HMW3 (bilag 7.3). Til slut opdagede vi at vores HMW 4 og 5 var meget lignende, og som skrevet i vores kravspecifikationer (jf. 11) er kravspecifikation 5 en forlængelse af kravspecifikation 4 (bilag 7.4 og 7.5). Dette skabte lidt problematikker med at adskille disse i idegenerering processen da de er opstået ud fra samme observation, men fandt en adskillelse i elementer som skabte tryghed nødvendigvis ikke skabte meget autonomi, og dermed kunne vi adskille de forskellige forslag ind i de to grupper.

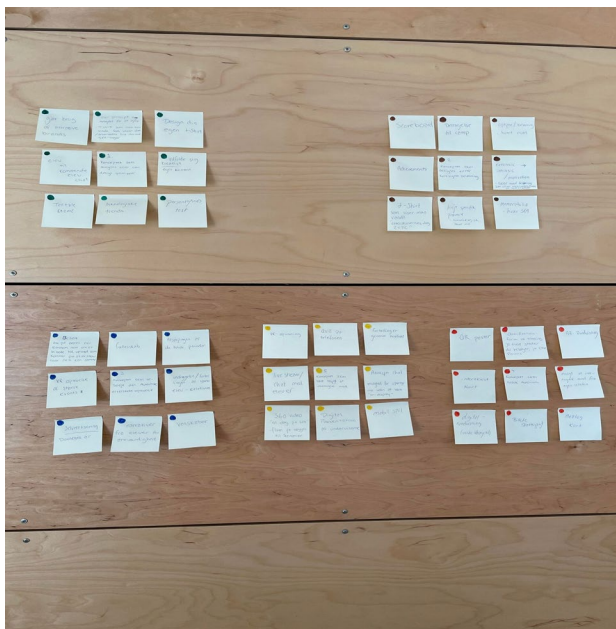
Efter alle var udfyldt, gik vi i gang med at se på de enkelte idéer, og mulighederne for en sammenkobling af disse til et eller flere koncepter, som kan løse vores problemformulering (Figur 24).



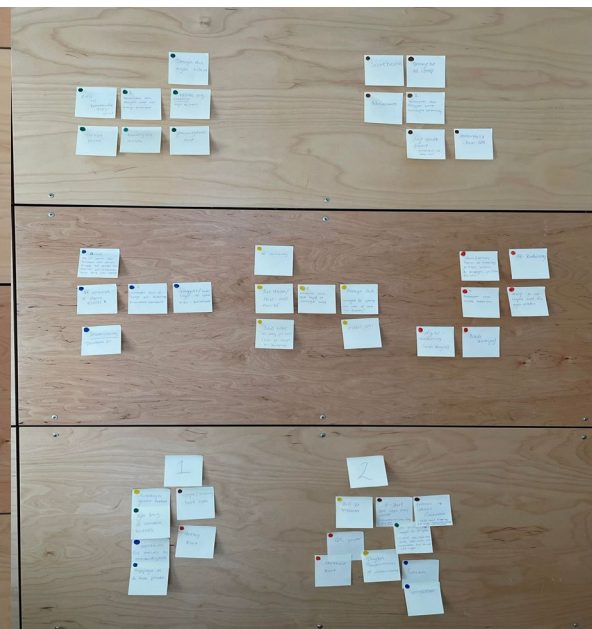
(Figur 22, farvekoder)



(Figur 23, HMW idegenerering)



(Figur 24, HMW besvarelser)



(Figur 25, HMW 2 koncepter)

Herigennem kom vi frem til to koncepter, som begge i højere eller mindre grad omfavner alle kravspecifikationer (figur 25). I denne proces er alle idéer blevet diskuteret på baggrund af teori og analyse i forhold til deres relevans og hvordan disse kunne inkorporeres i koncepterne.

14.1.1 Koncept 1

Vores første koncept (bilag 7.6) opstod på baggrund af ideen: *fortællinger gennem headset*, hvor vi ville gøre brug af forskellige narrativer/historier fortalt fra elevernes side. Her sammenkoblede vi ideer som *“afspejling af de hårde perioder”*, *“belønning for hvert rum de besøger”* og *“brugen af attraktive brands”*. Her fandt vi en spændende sammensætning af ideer, hvor vi kan arbejde med oplevelser gennem lyd og fortællinger.

14.1.2 Koncept 2

Ideen bag vores andet koncept (bilag 7.7) er mere over i afdelingen af spil og *gamification*. Her er konceptet bygget op om ideen *“quiz på telefonen”*, hvor vi inkluderede ideer som *“venskaber og fællesskab”* og *“digital præsentation af underviserne”*. Endvidere idegenererede vi på mulighederne for hvordan det kunne foregå, hvor vi inkluderede ideerne om *“interaktivt kort”* og *“QR-poster”*. Ydermere skabes der motivation hos teenagerne ved at lokke med en form for belønning, som her kunne bestå af en *“vinder T-shirt”*.

14.2 Sketching process

For at undersøge vores koncepter yderligere vil vi gøre brug af sketching. Her vil vi gennem sketching undersøge forskellige designideer, og dermed identificere muligheder og problematikker ved koncepterne, for at evaluere disse og vælge et endeligt koncept. Vi vil her tage udgangspunkt i Buchenau og Suris' (2000) formål om at *udforske og evaluere designidéer*.

Vores proces er bygget op efter udforskningen af de to ovenstående koncepter. For at undersøge dem yderligere, og med mulighed for at være kreative hver for sig, vil vi individuelt sketche de to koncepter. Det giver os en mulighed for at blive inspireret af hinandens tankegange samt give mulighed for at vi hver især ser forskellige muligheder og problematikker.

14.3 Udforskning af designidéer gennem sketching

Efter udførelsen af sketching hver for sig, startede vi med at præsentere vores forskellige sketches og dermed fik vi sat flere ord på hvad der er tanken bag hver sketch. Endvidere startede vi en diskussion, om hvordan de forskellige designidéer gav koncepterne forskellige muligheder og udfordringer.

14.3.1 Koncept 1

Efter udførelsen af sketches til koncept 1 (figur 26 & 27) kunne vi se at vi overordnet set udformede de to koncepter ens, hvilken nok er præget af den diskussion vi havde under sammensætningen af koncept 1 under vores HMW-metode.

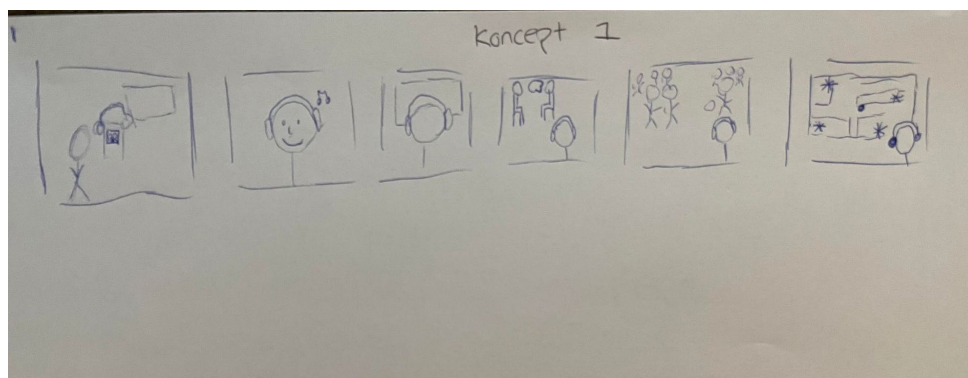
Konceptet er bygget op omkring ideen om *fortælling gennem headsets*. Denne idé er farvekodet gul, og knytter sig til kravspecifikation 5. Ved at basere idéen på fortællinger formidlet gennem headsets fjerner vi den utryghed teenagerne oplever ved tilstedeværelsen og interaktion med andre *peers* (Fitton & Bell, 2014) (jf. 11.6) Ligeledes giver det teenagerne tryghed ved at de ikke bliver adskilt fysisk fra deres forældre (jf. 11.3.3), men stadig kan isolere sig i oplevelsen igennem headsettet. Herved giver det teenagerne mulighed for autonomi, som ifølge Fitton et al., (2013) er et nøgletræk forbundet med teenagere, men uden brugen af konceptet bliver for utrygt.

En designidé som vi blev opmærksomme på under processen, var idéen om at tilføje noget visuelt til lydfilen, i forsøget på at hjælpe brugeren med at leve sig ind i situationen som lydfilen tager udgangspunkt i (Raagaard, 2010; Ward, 2013; Kortbek & Grønbæk, 2008). Tilføjelsen af et visuelt element kan endvidere hjælpe med at skabe en mere konsistent oplevelse, da den visuelle stimulering vil være den samme uanset besøgstidspunkt. Her ved vi fra indledende interview med Esben, at han påpeger at energiniveauet ikke er det samme hos eleverne over hele dagen, og dermed en tydelig forskel på hvordan stemningen er for dem der besøger dem tidligt om dagen kontra senere på dagen (bilag 1). Uden noget visuelt at fokusere på, efterlades brugerne til sig selv om at vælge hvad de kigger på og oplevelsen kan derfor variere.

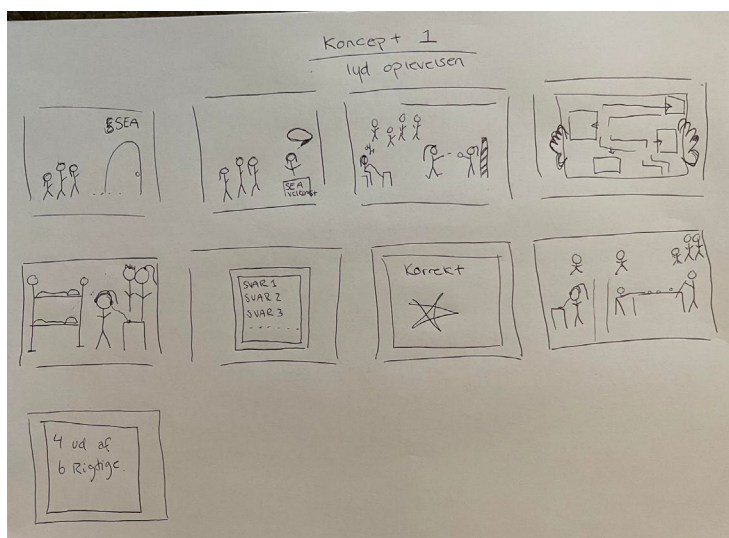
Ydermere for at imødekomme kravspecifikation 1, ønsker vi at gøre brug af et attraktivt brand, fra teenagerne perspektiv, i valget af headset (Read et al., 2013a). Vi ønsker hermed at udnytte den brandværdi specifikke brands har hos teenagere og arbejde ud fra *cool* design (Read et al., 2013a).

Vi udforskede mulighederne for at skabe kortsigtet belønning gennem sketches, og kom frem til idéen om øjeblikkelig feedback ved besvarelse af spørgsmål relateret til lydfilen. Dette giver en mulighed for et spilelement, som kunne motivere deltagerne til at optjene points ved at besøge flest poster, og dermed ikke misse ud af oplevelsen (Deterding et al., 2011; Apter, 1989).

Vores sketches illustrerer hvordan vi tænker at konceptet kan efterleve kravspecifikation 3, *konceptet skal afspejle den autentiske efterskoleoplevelse*. Her vil vi arbejde med narrativer fra elevperspektiv gennem lydclip. Dette vil øge troværdigheden, da fortællingen vil blive formidlet af *peers*, hvis mening tidligere er vurderet til at være vigtigt for målgruppen (jf. 11.5). Derudover vil det give mulighed for at oplevelsen vil kunne rumme flere typer scenarier fra efterskoleoplevelsen, som hygge på værelserne, samtaler i fællesområderne, afspejling af de hårde perioder, snakke mellem lærer og elev, samt events som rejser og turneringer. På denne måde bliver brugerne isoleret fra den hektiske oplevelse som Efterskolernes dag kan være (Bilag 1).



(Figur 26, Udførelse af sketch på koncept 1)



(Figur 27, Udførelse af sketch på koncept 1)

På figur 26 ser man først at brugeren går hen til posten. Herefter at brugeren tager headsettet på, og lytter til forskellige poster. De forskellige poster er henholdsvis en samtale mellem to

personer, og som tilskuer til en sportslig aktivitet. Det sidste billede illustrerer at brugeren kigger på et kort, som viser hvor de forskellige poster er placeret på skolen.

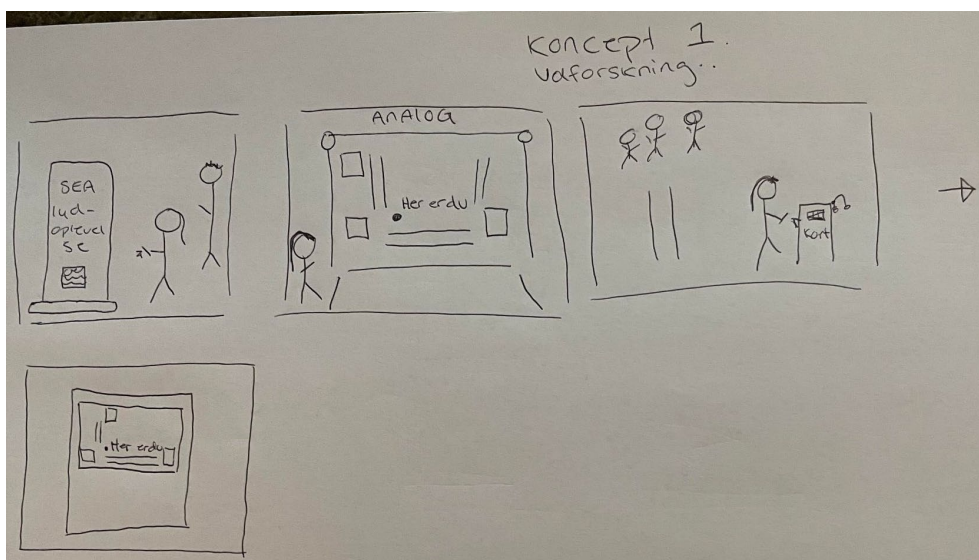
Figur 27 viser at brugerne af konceptet ankommer til efterskolen, hvor de bliver taget imod i entreen, og bliver gjort opmærksomme på konceptet. Billede tre viser at brugeren lytter til en post, imens Efterskolernes Dag foregår omkring dem. Billede fire viser hvordan de bruger et analog kort til at finde rundt på skolen og hen til den næste post, som foregår inde på et værelse, hvor de her har deres forældre med rundt til posterne. Derudover viser sketchen ideen om quiz, og hvordan de får øjeblikkelig feedback på om de besvarer spørgsmålet korrekt.

14.3.2 iteration af koncept 1

Vi blev, under sketching-processen, opmærksomme på hvordan konceptets tilstedeværelse skal formidles til de besøgende. Da koncept 1 er set som en tilføjelse til den eksisterende oplevelse til Efterskolernes dag, som skal være med til at skabe mere aktivitet hos de besøgende teenagere, diskuterede vi hvordan vi kunne bruge de muligheder Efterskolernes Dag i forvejen tilbyder, som interaktionen mellem de besøgende og rundvisere etc. Imens vi diskuterede forskellige muligheder og designidéer, der kunne hjælpe formidlingen, fortsatte vi med en ny omgang sketching, som vi denne gang udførte i fællesskab (Figur 28).

Gennem denne sketch udforskede vi på hvilke muligheder der kunne være for at skabe interesse for konceptet, og teenagernes motivationer samt hensigter for at deltage til Efterskolernes Dag. Vi blev opmærksomme på at vi skulle tilføje en *call to action*, i form af en roll-up, som ville introducere konceptet for deltagerne til Efterskolernes dag.

Endvidere indeholder konceptet idéen om et analog kort, hvor vi herefter udforskede idéen om en kombination af både analog og digitale kort. Det vil give deltagerne mulighed for at tjekke op på lokationen af posterne, uden at skulle gå tilbage til kortene placeret bestemte steder på skolen. Det vil kunne udføres gennem en QR-kode placeret ved hver post, som vil give deltagerne mulighed for at se kortet på deres telefon, og eventuelt tilpasse deres rute til deres egne behov. Dette vil ligeledes give deltagerne mere autonomi over oplevelsen, da de selv kan planlægge deres rute (Fitton et al., 2013).



(Figur 28, Udforskning af koncept 1)

På ovenstående sketch (figur 28) ser man på billede et hvordan brugeren scanner QR-koden på en roll-up, som giver brugeren adgang til et kort med posterne. Endvidere viser billede to hvordan opstillede analog kort på skolen kunne udformes, her med det traditionelle “her er du” design, som man kender fra forlystelsesparker og diverse bykort. Billede tre og fire viser, hvordan vi også kunne have QR-koder på posterne, hvor brugerne efter udførelsen af en post vil kunne scanne koden igen, for at se et digitalt kort som viser hvor de andre poster befinder sig rundt på skolen.

14.3.3 Koncept 2

Efterfølgende startede vi på at sketche vores koncept 2. Nogle af vores HMW-løsninger tilføjet til dette koncept var meget brede og omfavnede mange mulige løsninger, hvilket gjorde det udfordrende at komme frem til konkrete idéer. Figur 30 viser hvordan det var udfordrende at nå frem til konkrete ideer gennem idegenereringen, og hvordan der skete et kreativt stop i denne proces.

Koncept 2 er bygget op efter ideen om *quiz på telefonen*, hvilket giver autonomi og tryghed hos teenagerne, ved at hele interaktionen finder sted på deres egne telefoner (Fitton et al., 2013; Albert et al., 2013; Fitton & Bell, 2014; Latané, 1981). Ligeledes kan andre ikke se deres resultater i quizen, og der er derfor en vis anonymitet forbundet med dette koncept (Albert et al., 2013; Fitton & Bell, 2014).

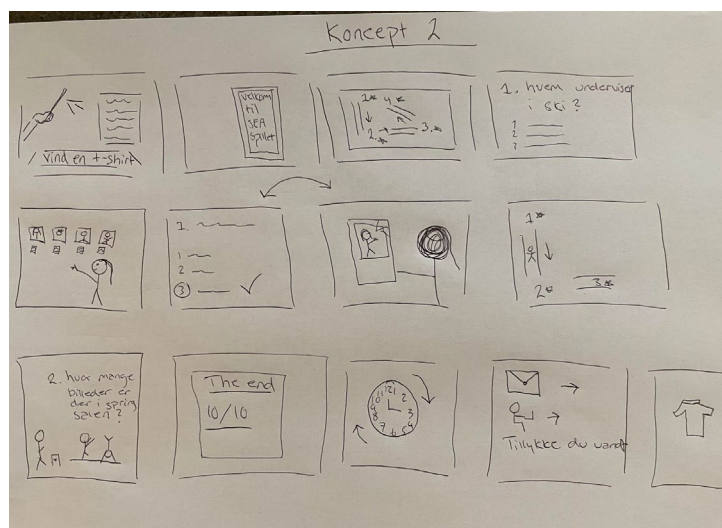
Ved at konceptet udføres på telefonen, tillader dette forskellige teknologier, der kan tilføjes til konceptet, herunder AR, Bluetooth, etc. Endvidere blev der gennem sketching-processen

udforsket en måde at lave en *digital præsentation af underviserne* gennem forskellige video præsentationer, som kan tilgås ved scanning af QR-koder.

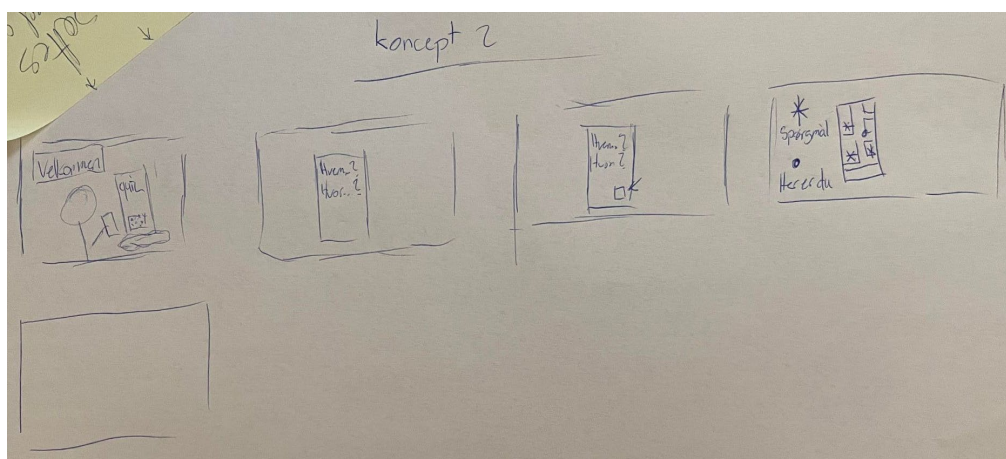
Konceptet tillader også autonomi hos teenagerne både ved at quizzen finder sted på deres telefoner, men også ved at bygge konceptet op om *QR-poster*, som er til at finde på et *interaktivt kort*, der tillader dem selv at styre oplevelsen (Fitton et al., 2013).

Den autentiske oplevelse vil også være mulig at inddrage i dette koncept, ved at have fokus på *fællesskab* og *venskab* i de emner som quizzen omhandler (jf. 11.5).

Konceptet inddrager nøgleordet *cool is expensive* (Read et al., 2013a), ved at deltagerne har muligheden for at vinde en præmien, som kan være svær at opnå og anses som sjælden. Præmien indebærer idéen om en kortsigtet belønning, som en SEA t-shirt, der designes specielt til vinderen af quizzen (figur 29).



(Figur 29, Koncept 2)



(Figur 30, Koncept 2)

Sketchen vist på figur 29 viser, hvordan brugerne kan scanne en QR-kode for at starte spillet. Ydermere viser billede tre et digitalt kort, som viser ruten rundt for posterne. Billede fire, fem og seks illustrere hvordan et spørgsmål dukker op ved posten, og hvordan brugeren scanner QR-koder for at få en digital præsentation af underviserne, for at kunne besvare spørgsmål. Dertil viser billede 8, hvordan man vil kunne følge sin lokation på det digitale kort, for at kunne finde frem til den næste post. Derudover viser sketchen at personen udfører endnu en post, som resulterer i at de sender sin besvarelse ind, og at de dagen efter får en e-mail om at de vandt spillet og vandt sin egen personlige SEA t-shirt.

Figur 30 viser på det første billede brugeren tager sin telefon frem, for at scanne QR-koden på en roll-up ved indgangen hos SEA. Billede to og tre viser denne roll-up og placeringen på QR-koden. Sidste billede viser kortet, med forskellige quiz poster, som brugeren får vist efter de har scannet koden.

14.4 Udforskning og sammensætning af designidéer til koncept 3

Efter udforskningen af vores ovenstående koncepter nåede vi frem til at begge koncepter indeholder en række muligheder samt udfordringer. For at udforske hvordan vi bedst kan omfavne mulighederne, og imødekomme de udfordringer hvert koncept indebærer, havde vi en ny omgang sketching, med ønsket om at kortlægge potentialet for at kombinere forskellige elementer fra hvert koncept. Resultatet af dette er et nyt koncept - koncept 3.

Overordnet set har vi taget hovedelementet fra hvert koncept, herunder *quiz* og *fortælling gennem headset*, og kombineret dem. Endvidere giver det os muligheden for at appellere til forskellige motivationstyper, og se hvordan vi kan arbejde med at designe et koncept, som giver vores deltagere den rette form for motivation (Apter, 1989).

Quiz elementet blev inkluderet med formålet om at designe efter kortsigtet belønning (Albert et al., 2013). Vi vurderede at quiz elementet ville være en passende aktivitet, som vil give os mulighed for at inddrage delementet om en *vinder t-shirt*. Her vil vi gerne gennem en konkurrence skabe en ydre motivation, som under forløbet skal ændres til indre motivation, og søgen om nydelse og opslugthed i konceptet (Apter, 1989). Det vil dermed være med til at forøge chancen for at folk går i gang med quizen, og at folk interagerer med indholdet (Deterding et al., 2011). Endvidere skal konceptet ændre deltagernes tilstand, som blev

observeret til at være henholdsvis en tilstand af angst eller kedsomhed, hvor forældrene overtager hele interaktionen (Apter, 1989). Her ser vi en mulighed i at kombinere quiz med lydoplevelsen, med formålet om at sikre os at de skaber en *excitement-seeking* tilstand, da teenagerne gennem konceptet vil opnå indlevelse af egen aktivitet ved interaktion med konceptet. Derudover sker der en *anxiety-avoiding* tilstand, da konceptet er designet til at imødekomme deres tilstand af stress, ved at den udførte aktivitet kan ske uden interaktion med deres *peers*, eller hvor de føler sig stillet til skue (Apter, 1989; Fitton & Bell, 2014).

Ydermere kan vi argumentere for at inkluderingen af en speciallavet t-shirt til vinderen, hjælper vores koncept yderligere på præmissen om et *cool design* (Read et al., 2013a). Her kan vi designe efter at genstanden er noget som teenagerne skal arbejde for at opnå, og derudover er det set som en sjældent ting at eje, som dermed vil motivere dem yderligere til at interagere med konceptet med formålet om at vinde. Endvidere kan kombinationen af *lyd gennem headset* og *cool design* præmisser give os mulighed for at arbejde med den konkrete teknologi, hvor vi kan undersøge hvilke delelementer teenagerne synes er *cool*, da det ifølge teorien er vigtigt at det både ser og føles *cool* (Fitton et al., 2012; Read et al., 2013a). Derudover kan vi arbejde med selve lyden og *noise cancelation*, således der skabes en mere immersiv lydoplevelse (Paananen et al., 2021; Kortbek & Grønbæk, 2008).

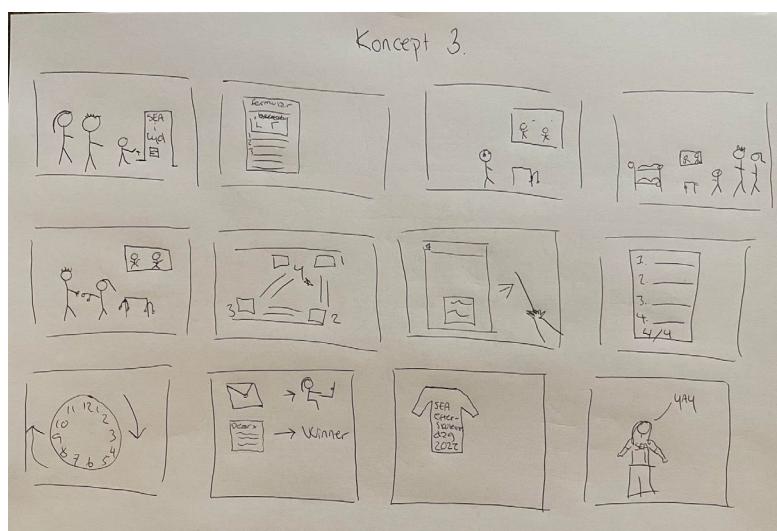
Sanserne er en præmis for oplevelsen hos individet, både i virtuelle såvel som det fysiske (jf. 7.3). Vi har i vores koncept fokus på høresansen. Vi vil bruge den auditive oplevelse til at skabe en mindeværdig og sanselige oplevelse (Paananen et al., 2021), hvor vi her ønsker at udarbejde et koncept, som kan give deltagerne en oplevelse hvor de husker SEA, og SEA skiller sig ud. Ydermere er lyd med til at skabe en immersiv oplevelse, som tillader dem at hengive sig til en anden tid eller rum (Kortbek & Grønbæk, 2008). Dette imødekommer problematikken om at Efterskolernes Dag er anset som en kaotisk dag, hvor det er svært at formidle den autentiske oplevelse (bilag 1). Ved at give deltagerne en muligheden for at hengive sig til anden kontekst, giver det os muligheden for at arbejde med oplevelsen i en anden tid.

Narrativer fra elever handler både om den autentiske oplevelse og den autentiske formidling. Vores meningskondensering peger på at anbefalinger, især fra *peers*, har en stor indvirkning, hvor formidlingen af en oplevelse bliver taget bedre imod gennem fortællingen fra *peers*, fremfor eksempelvis forældre (jf. 11.5).

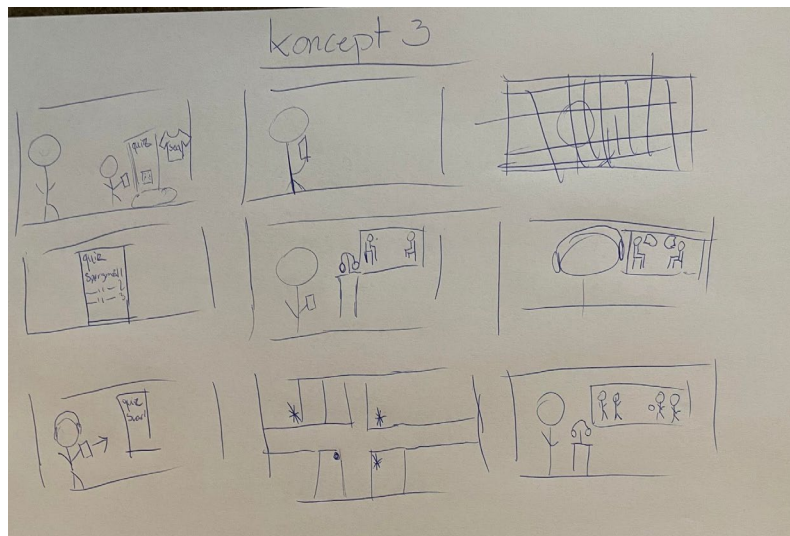
Søgen mod det autentiske kunne vi se gennem desktop research er blevet en populær samfundstendens, og er opstået i et rebelsk oprør mod den falske virkelighed, som typisk skildres på sociale medier (jf. 13). Endvidere kan vi ud fra vores interviews se en række fortællinger om hvad det vil sige at gå på efterskole, og hvad de bedst husker fra deres tid. Her blev det tydeligt at et emne som gik igen var de sværere perioder på efterskolen. Dette giver muligheden for at skabe et koncept der fokuserer på de svære perioder, som også er en del af den autentiske fortælling af efterskolelivet (jf. 11.5).

Ydermere giver konceptet dem en indirekte mulighed for autonomi (Fitton et al., 2013), da de selv har kontrol over hvilke poster de besøger og hvornår de besøger dem. De skal dog stadig besøge alle posterne for at fuldføre quizen, og vi sikrer dermed at deltagerne får den fulde oplevelse af konceptet.

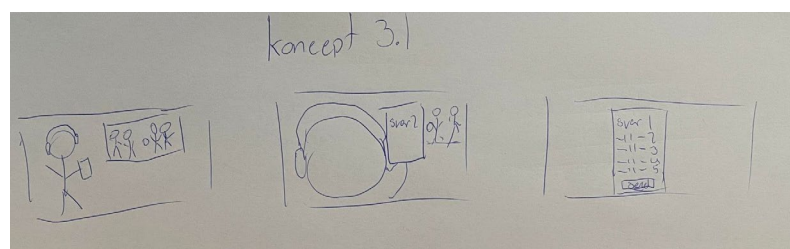
Afslutningsvis er det vigtigt at konceptet imødekommer vores identificerede barrierer (jf. 11.6), for at kunne besvare vores problemformulering til dette speciale. Her vurderer vi at koncept 3 imødekommer begge barrierer, da vi arbejder indenfor rammerne af en oplevelse, hvor målgruppen kan gøre det uden yderlig interaktion med deres *peers*. Derudover er det også en mulighed for dem at tage kontrollen over oplevelsen, og selv give forældrene lov til at også at interagere og følge med rundt på skolen så de stadig har en følelse af tryghed, men de fastholder kontrollen over oplevelsen (figur 31, 32, 33).



(Figur 31, Koncept 3)



(Figur 32, Koncept 3)



(Figur 33, Koncept 3)

For at specificere vores sketches vil vi uddybe hvad der ses på de forskellige sketches. På figur 31 ser man først at de ankommer til Efterskolernes Dag, hvor de scanner en roll-up som fortæller om quizen. Her kommer der en formular op, som både har et kort over posterne samt spørgsmålene. Billede tre viser at de starter posten, og at konceptet bruges ved en post med et billede og lyden gennem headset. Billede fem viser hvordan teenageren giver headsettet til en af sine forældre, og derved selv kan styre om forældrene også må være med til at lytte til lydfileterne. Derudover viser sketchen at alle posterne fuldføres og de dertil scanner en opsat QR-kode, for at finde formularen med spørgsmålene igen. Herefter indsendes svarende til quizen, hvor de efter 24 timer får en mail om de er vinderen af quizen og de vil modtage en speciallavet t-shirt fra SEA.

Figur 32 og 33 er sammenhængende og viser først hvordan en besøgende til Efterskolernes Dag bliver opmærksomme på konceptet og scanner QR-koden for at starte quizen. Her kommer der en quiz formular op på telefonen. Billede fire i figur 32 illustrere hvordan personen ser den opstillet post, og lytter til lyden for at kunne besvare det første spørgsmål. Derudover ser man et kort, som indikere hvor de forskellige poster er placeret på et kort. Billede otte og

ni i figur 32 og billede et og to i figur 33 viser hvordan brugeren går videre til den næste post, og igen lytter til en ny lyd med nyt tilhørende billede, og dermed besvarer spørgsmålet til den tilhørende post. Afslutningsvis udfylder brugeren hele formularen og sender ind.

15. En teoretisk diskussion af oplevelsesteknologier gennem multiverse

I dette afsnit vil vi bruge multiverse til at udforske forskellige teknologiske muligheder. Her vil vi gennem en teoretisk begrundet diskussion se hvordan andre teknologier kan opfylde forskellige potentialer i konceptet. Dette betyder at vi ser divergerende på vores koncept igen, og undersøger det yderligere. Her vil vi undersøge hvordan brugen af teknologier vil kunne indfri forskellige potentialer og kvaliteter ved vores koncept.

“We do not present this framework in order to have you argue over what box this or that experience belongs in, but to use it as a sense-making guide for exploring the digital frontier spreading out before you” (Pine & Korn, 2011, s. 24)

Vi vil ikke udføre en systematisk gennemgang, men diskutere mulighederne og begrænsningerne. Fra ideudviklingen så vi et potentiale i at konceptet udformes i *Reality*, hvor vores koncept holder sig til [Time - Space - Matter] (Pine & Korn, 2011). Her er oplevelsens fysiske karakter øverst, og det er de fysiske genstande som understøtter og/eller forbedrer oplevelsen.

Ulempen ved dette univers er, at der er en begrænsning for brugen af produktet, og der er derfor potentiale for at udvikle dette i *Virtuality* [No- Time – No-Space – No- Matter] og derfor gøre konceptet fri fra *space*, *time* og *matter* (Pine & Korn, 2011). Herved kan man gøre konceptet til noget man kan tilgå online, eksempelvis på SEAs hjemmeside. Dette vil dog medfølge en ændring i oplevelsen, da hvis det blev et koncept man kunne tilgå online, vil man ikke have den samme oplevelse, som kan ske under eventet, som er bundet på tid og sted.

Derudover er der elementer i konceptet, som har forskellige potentialer med tilføjelsen og udforskningen af andre virtuelle elementer. Herunder kan det diskuteres at der er et potentiale i at digitalisere vores præmie. Vi ønsker at undersøge hvilket design der er *cool* hos målgruppen, hvor man her kunne arbejde med *Physical virtuality* (Pine & Korn, 2011). *Physical virtuality* [Time – No- Space – Matter] giver os mulighed for at designe en oplevelse,

hvor vinderne af konkurrencen kan designe sin egen præmie online. Det kan dog diskuteres at dette kræver mange ressourcer for efterskolen, og ved at man selv kan designe det kommer der ikke det genkendelige produkt og traditionen i præmien, som hvis det havde samme design.



16. Test af komponenter



Til denne del af projektet går vi ind i vores test fase, som også er vores *deliver* fase (jf. 6). Vi vil i dette afsnit uddybe fremgangsmåden for de tre forskellige tests. Her har vi ifølge Sanders (2008) designmodel bevæget os ind i *design-led* under *participatory design*, da vi til følgende test vil inkludere eksperterne, her teenagerne, som vil blive de primære brugere af vores koncept. Vores tests vil give os mulighed for at få feedback og indsigter i de konkrete features, og hvilke iterationer der skal til for at forbedre konceptet. Herunder har vi fokus på user-centered design (jf. 7.5) hvor vi ønsker at indsamle direkte bruger-feedback, som vil hjælpe os, som designere, med at tage informerede valg vedrørende features til konceptet, og sikre os at vi har fokus på brugeren gennem hele processen (Stevens, 2021).

Til udvælgelsen af testpersoner er der brugt *purposive sampling* for strategisk udvælgelse af elever på Sportsefterskolen Aabybro. Der er her brugt *stratified sampling* til udvælgelsen således at vi sikrer diversitet af de valgte elever. Fem testpersoner rekrutteres, som ifølge Loranger (2016) er det mest ressourceeffektive antal i forhold til investeringsafkast. Alle testpersoner vil blive taget gennem alle tre tests af de forskellige delkomponenter. Vi ønsker at udføre vores tests ved at lave en-til-en test, mellem os og den enkelte testperson således testpersonerne ikke påvirker hinandens holdninger, da vi ved fra vores egne konklusioner, samt tidligere inddraget litteratur at teenagere er følsomme for sociale signaler da de har en tendens til overfortolkning af disse (Albert et al., 2013; Fitton et al., 2013).

Alle tre tests vil blive udført efter samme måde, som vil være en komparativ metode, hvor vi er blevet inspireret af A/B test-metoden (Astachova, 2020). Her vil vi vise vores testpersoner to eller flere muligheder for de forskellige komponenter. Indledningsvis får testpersonerne et par minutter til at undersøge de fremsatte komponenter og designforslag, hvorefter vi vil have opfølgende undersøgelsesspørgsmål, som vil være med til at igangsætte testpersonernes refleksioner. Til hver test vil vi have et eller flere overordnet spørgsmål, hvor vi herefter vil gøre brug af *The Five Whys technique* med formålet om at få mere dybdegående svar til det overordnede emne (Serrat, 2017).

Ydermere vil vi analysere på feedbacken af de forskellige komponenter inden for hver test, og dermed lave en komparativ analyse på hvert komponent.

Inden vi starter vores test, vil testpersonerne få en introduktion til vores koncept, så de har en bedre forståelse for hvad det skal bruges til. Introduktionen vil være gennem følgende scenarie:

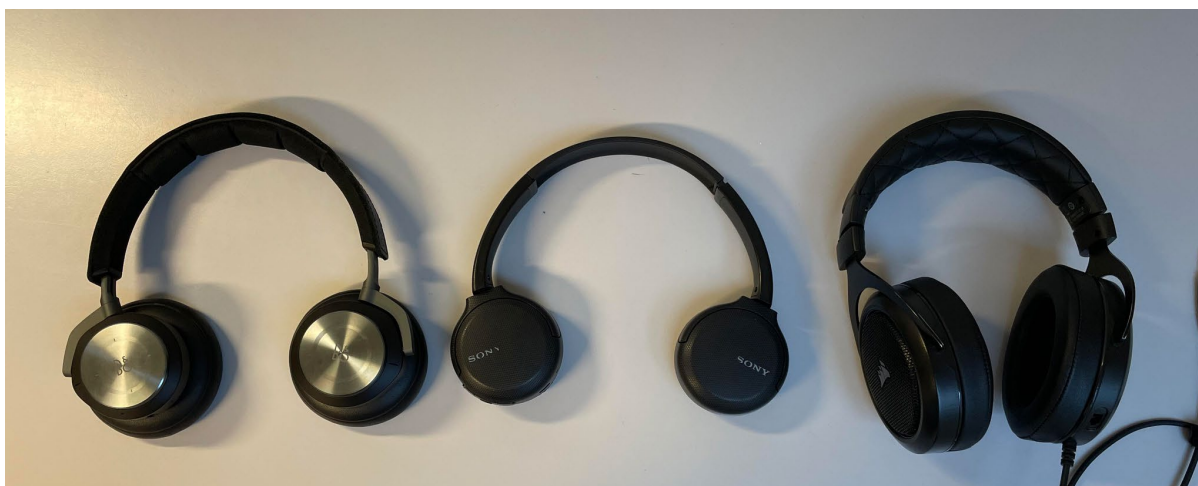
“Du ankommer til Efterskolernes Dag, hvor du efter en rundvisning med dine forældre vil have muligheden for at deltage i en konkurrence. Du kan her vinde en unik SEA t-shirt ved at besvare en række spørgsmål. Du får adgang til quizzen ved at scanne en QR-kode som kan findes ved indgangen eller ved de forskellige poster. For at finde svarende til de forskellige spørgsmål skal du rundt på skolen og lytte til forskellige lydklip, med et tilhørende billede, der giver dig indblik i livet som efterskoleelev. Hvert lydclip vil gemme på et svar til quizzen, som kan udfyldes på din telefon når svaret er fundet. Efter du har besøgt alle poster og fundet alle svarene kan disse indsendes. Hvorefter du den følgende dag får besked hvis du er den heldige vinder af SEA Efterskolernes dag 2022 quiz.”

Test 1. Headset

Valget af headset er afgørende, grundet at dette vil være den primære teknologi teenagerne interagere med. Vi ønsker her at fastslå hvilken type headset der rent fysisk føles bedst, både i forhold til at håndtere og at have på, samt hvilken type headset teenagerne finder attraktive, således at konceptet ikke risikere at sætte teenagerne i en situation, hvor de føler sig uattraktive (Read et al., 2013a) og kan fremprovokere deres iboende frygt for at deres *peers* dømmer dem (Fitton & Bell, 2014). Det er et designkrav at konceptet skal være *cool* (Read et al., 2013a) og vi får herigennem indblik i dette ved at undersøge hvilke produkter målgruppen er tiltrukket af og hvorfor. Vi kan efterfølgende sammensætte deres udsagn med konkrete *cool* principper.

I testen vil vi præsentere testpersonerne for tre forskellige headsets der repræsenterer forskellige dele af markedet både i form af materiale, pris, kvalitet og brand.

De tre headsets er mærkerne B&O, Sony og Corsair og har overordnet set det samme look, og er fordelt mellem en lav, mellem og høj prisklasse. Derudover differentiere de sig på at sony headsettet er *on ear* og de to andre er *over ear* (figur 34).



(Figur 34, test af headset)

Efter testpersonerne har haft mulighed for at gennemgå alle headsets vil de blive stillet følgende spørgsmål: *”Hvilket headset kan du bedst lide og hvorfor?”*, *”Hvilke headset føles bedst? Både at have på og at røre ved?”* og *”Hvis du frit kunne vælge et headset, udover dem præsenteret i dag, hvilket vil du så vælge?”*

Test 2. Billeder til lyd

Vi ønsker at teste hvilken type (abstrakt kontra fotorealistisk) billeder der giver teenagerne den bedste mulighed for at fordybe sig i den auditive fortælling, som præsenteres gennem headsettet, således at både den visuelle og auditive oplevelse forhøjes (Terrenghi & Zimmermann, 2004).

Fremgangsmåden for testen vil være at testpersonerne bliver givet et headset. De påføre sig dette hvorefter de bliver bedt om at kigge på et billede, samtidig med et lydclip bliver afspillet. Billedet vil relatere sig til det lydclip, som bliver afspillet enten i en fotorealistisk form, eller abstrakt. Efter lydclippet er blevet afspillet en gang vil det samme lydclip blive afspillet igen, men med det andet type billede end den første gang (startede de med fotorealistik vil det være abstrakt anden gang, og omvendt). Vi vil gennem testen skifte mellem at vise det fotorealistiske og det abstrakte billede, for at sikre os at der ikke sker en påvirkning i deres holdning til hvilket der fungerede bedst, efter hvilket der bliver vist først.

Til udarbejdelsen af testen har vi valgt fire forskellige lydclip som omfavner forskellige temaer. Lydklippene er indhentet fra henholdsvis et klip fra Sportsefterskolen Aabybro Facebook, efter en gymnastikopvisning, samt fra dokumentar-serien *Efterskolen* fra DR TV og kan ses online

(DR, 2021). Ved at gøre brug af en dokumentarserie har vi fået adgang til intime og autentiske samtaler blandt efterskoleeleverne på Klejtrup musikefterskole.

Hertil er de fotorealistiske billeder fra tv-serien og videoen på SEAs Facebook side, hvor at de abstrakte billeder er udarbejdet af os, og som sætter de samme rammer for den givne kontekst, som de fotorealistiske billeder

Afslutningsvis stilles der opfølgende spørgsmål, med henblik på at evaluere den samlede oplevelse, samt sammenligne de to oplevelser, og hermed effekten af de forskellige typer billeder på oplevelsen. De afsluttende spørgsmål vil være: *“Hvordan oplevede du at kigge på det de forskellige billede samtidig med lydklippene?”*, *“Hvilken forskel var der ved de to oplevelser?”* og *“hvordan påvirkede detaljegraden din indlevelse af oplevelsen?”*.

Der er i lydklippene fokus på den autentiske efterskoleoplevelse, som blev identificeret ved den tidligere empiriske indsamling og analysen heraf jf. afsnit 10.4 og afsnit 10.5.

Lydklip 1

Vores første lydklip omhandler temaer fra vores meningskondensering (jf. 11.5) som *efterskolelivets udfordringer* og *venskaber*. Tematiseringen her er op til lytteren, da det handler om emner der for nogle kan være svære på efterskolen, og nogle ser det måske med en anden vinkel af nærvær, venskaber og den tryghed man har sammen.

Lydklippet er 22 sekunder langt og deres samtaler forløber som følgende:

Pige 1: Jeg var virkelig jaloux på andre piger da jeg startede

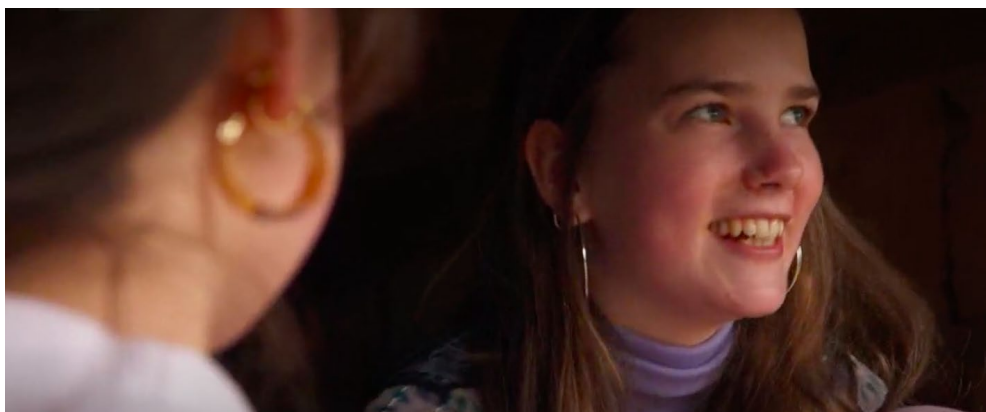
Pige 2: ja man havde så meget fokus på sig selv

Pige 1: ja

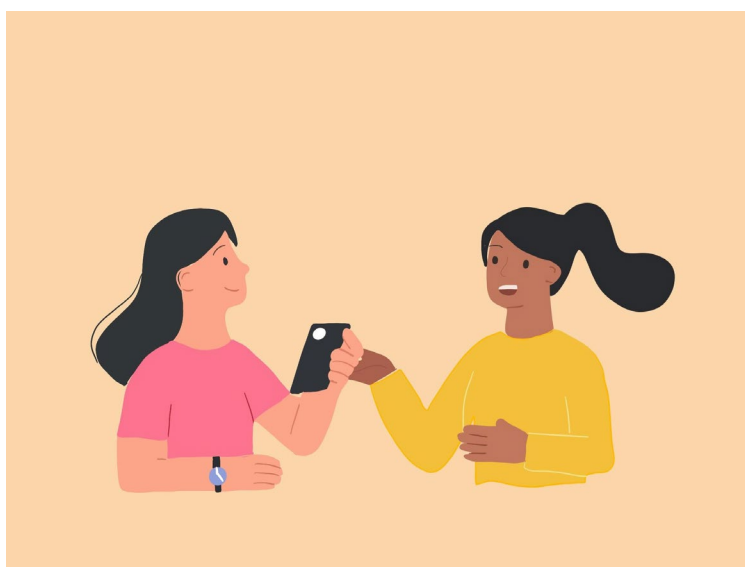
Pige 2: jeg kan også huske jeg var så selvbevidst den første dag og det var altså alle har jo tænkt over hvad for noget tøj man skulle have på

Pige 1: Men også bare jeg var bange for der vil være mega mange smukke piger og jeg ikke blev set og sådan ja

Billederne vi hertil vil præsentere for brugerne til dette lydklip, vil være et fotorealistisk billede fra tv-serien, hvor samtalen foregår mellem pigerne (Figur 35) og et abstrakt tegnet billede, som også indeholder to piger som viser en samtale (Figur 36).



(Figur 35, Efterskolen DR)



(Figur 36, Abstrakte billede)

Lydklip 2

Næste lydklip er bygget op efter en sekvens med fællessang, hvilket blev nævnt i vores interviews er en stor del af deres generelle efterskoleliv: *“Ja hmm jeg synes fællessang er ret fedt når alle bare er med på den og sådan synger...”* (bilag 4.3). Her valgte vi et klip, hvor man kan høre alle synger sammen, og kommer derfor til at berøre tematiseringer som *fællesskabet*. Her med fokus på den mere intime hverdagsstemning af *fællesskabet*.

Billederne hertil, både det fotorealistiske og abstrakte, viser en gruppe af unge mennesker som synger sammen (Figur 37 & 38)



(Figur 37, Efterskolen DR)



(Figur 38, Abstrakte fællessang)

Lydklip 3

Lydklip 3 er taget fra en konkret oplevelse på Sportsefterskolen Aabybro. Hvor vi høre SEAs kampråb inden fælles gymnastikopvisninger. Her er tematiseringen på *fællesskabet* og *specielle events betydning*. Her præsenterer vi dem for et ca. 20 sekunders lydklip, hvor vi bruger et billede fra eventdagen (figur 39) samt et abstrakt billede som har genkendelige elementer som farven på t-shirt men ellers meget abstrakt (figur 40).



(Figur 39, Sportsefterskolen Aabybro Facebook)



(Figur 40, Abstrakt opvisnings billede)

Lydklip 4

Det sidste lydklip vil arbejde med tematiseringen *lærernes indflydelse*. Her har vi valgt en monolog fra en af eleverne, i dokumentarserien, som snakker om hendes tætte forhold til hvad man på en efterskole kalder for en kontaktlærer.

Her siger hun følgende i hendes monolog:

“Jeg tror seriøst Mads er den bedste kontaktlærer jeg kunne have fået, fordi han er som han er, og han... jeg ved ikke jeg føler måske han forstår mig på en anden måde, end så mange andre gør.”

Her har vi valgt et fotorealistisk billede fra serien, som viser hende, og dertil et mere abstrakt billede af en pige (Figur 41 & 42).



(Figur 41, Efterskolen DR)



(Figur 42, illustration af pigen ved abstrakte billede)

Test 3. Præmien

Ydermere ønsker vi at undersøge design-præferencerne for den kortsigtede belønning, herunder præmien til vinderen af spillet. Her ønsker vi at efterleve vores kravspecifikationer om kortsigtet belønning og design efter *cool*-præmisserne (jf. 12). Vi ønsker at undersøge værdien forbundet med præmien, med fokus på om designet er attraktivt, og undersøge hvordan vi kan sikre os at målgruppen ikke synes det ser “billigt ud” eller at det fremstår som en kopi af noget andet (Read et al., 2013a).

Vi vil vise dem en række forslag af mulige designs (figur 43, 44, 45 og 46) og vi vil herefter stille dem opfølgende spørgsmål. Undersøgelsesspørgsmålene har her til formål at holde fokus på designet og det scope vi ønsker at undersøge. Derudover er det vigtigt at vi sætter dem som eksperter på dette område, og vil derfor høre om denne form for præmie, vil være værdifuld for dem. Vores overordnede spørgsmål til testpersonerne vil være: *“Hvilken af designet kan du bedst lide og hvorfor det fremfor de andre?”* og *“Vil det her være noget du ville være interesseret i at vinde?”*

Vores design er lavet af os, med fokus på forskellige farver i logoet. Følgende fire designs vil blive præsenteret.



(Figur 43, design 1)



(Figur 44, design 2)



(Figur 45, design 3)



(Figur 46, design 4)

16.1 Resultater af tests

Headset

Til vores test af de forskellige headsets kunne vi se et entydigt svar fra de forskellige respondenter. Testpersonerne nævnte gentagne gange at headsettet fra B&O føltes bedst, og at de foretrak følelsen af *over ear*. Ydermere nævnte testpersonerne gentagne at det også er dem, som de finder pænere. Her blev deres argument for dette delt lidt op, da en af testpersonerne nævnte at de er pænere end dem i midten fordi headsettet i midten så billige ud (Figur 34), hvor en anden testperson nævnte at han valgte B&O headsettet baseret ud fra kendskab til mærket og hvilken kvalitet, der medfølger hos B&O produktet.

Begge argumenter afspejler nøgletræk ved *cool* design, herunder *cool is expensive* og *cool is attractive* (Read et al., 2013a). Ved at en testpersonerne nævnte at vedkommende ikke foretrak dem i midten fordi de så billige ud, repræsenterer det begge *cool* design nøgletræk, da vi har at gøre med et headset, der for testpersonen ser billigt ud, samt at testpersonen foretrak B&O headsettet da det var pænere. Det understreger vigtigheden af, at noget skal være en “fryd for øjet” og at headsettet skal anses som attraktivt, som gør at teenagerne ikke risikerer at fremstå uattraktive (Read et al., 2013a).

Valget af design af headsettet falder derfor for B&O headsettet (*Det første fra venstre på Figur 34*) Da alle vores testpersoner valgte dem, og der generelt var flest rosende ord både indenfor design, brand og funktionalitet.

Billeder og lyd

Testningen af forskellige abstraktionsniveauer på det visuelle element tilknyttet lyden, gav en række forskellige indsigter. Først og fremmest blev det tydeligt der var en entydig tendens blandt testpersonerne, om fotorealistiske billeder eller abstrakte billeder skaber de bedste rammer for at leve sig ind i oplevelsen. Testpersonerne havde en klar tendens til at foretrække de fotorealistiske billeder da disse, ifølge testpersonerne, gjorde det nemmere at leve sig ind i situationen, end ved de abstrakte. Der er dog undtagelser, hvor respondenterne bedst kunne leve sig ind i situationen ved de abstrakte, eksempelvis ved mere intime og personlige samtaler. I lydklippet med to piger, der snakker på et værelse, som er visualiseret på figur 35 og 36, blev der fra en af respondenterne givet udtryk for at det ved det fotorealistiske billede blev “for virkeligt”, og at han fik følelsen af at han smuglyttede.

Endvidere indikere vores test, at det er vigtigt, at der ved de fotorealistiske billeder er en meget nøjagtig repræsentation af hvad der høres i lydklippet. Flere respondenter påpegede, at der ved figur 37 ikke er drenge på billedet, på trods af at de i lydklippet også kunne høre drenge synge, hvilket de gav udtryk for skabte udfordringer, i forhold til at have den samme indlevelse som ved andre lydclip og billeder.

Ligeledes indikerer vores test at både den auditive og visuelle oplevelse bliver forhøjet af stimuli af den anden sans (synæstesi) (Raagaard, 2010; Ward, 2013) og flere af testpersonerne beretter om en følelse af at kunne leve sig ind i den oplevelse som lyd og billede præsenterede, samt at de decideret får følelsen af at de er til stede i det moment. Dette understøtter Terrenghi & Zimmermann's (2004) resultater om lyd som virkemiddel til forhøjelse af den visuelle oplevelse. Endvidere indikere det at visuel stimuli ligeledes kan forhøje den auditive oplevelse. Der kan ydermere her argumenteres for at eleverne oplever synæstesi ved at de oplever sansefølelser der er udløst af andre (Raagaard, 2010; Ward, 2013).

For at kunne fastslå potentialet i brugen af abstrakte billeder, til at skabe mere tryghed for brugeren ved intime situationer, vil det kræve yderligere testning. Endvidere vil det kræve yderligere testning at fastslå, hvornår en situation er så intim, at fotorealistiske billeder bliver "for virkelige" og kommer for tæt på, således at brugeren føler det ubehageligt. Det er midlertidigt ikke noget vi i denne opgave vil fokusere på, men anerkender potentialet for brugen af det abstrakte til at takle mere ømtålelige emner.

Vi vurderer at til vores koncept vil fotorealistiske billeder skabe de bedste resultater, da det giver brugerne de bedste forudsætninger for at leve sig ind i den præsenterede oplevelse. Selvom oplevelserne som konceptet inviterer brugerne ind i gennem den visuelle og auditive stimuli vil være intime, vurderes det ikke til at være hæmmende i forhold til indlevelsen, da kun én af respondenterne rapporterede om ubehag. Ydermere vurderer vi at det er acceptabelt, hvis brugerne oplever det en smule grænseoverskridende at blive inviteret ind i intime situationer, da disse afspejler den autentiske efterskoleoplevelse.

Præmien

Afslutningsvis testede vi fire forskellige designs til præmien af quizen i vores koncept. Vores test med de fire designs gav os indblik i at de sorte t-shirts havde overvægt i interesse. Design tre hyppigst valgt, og det blev begrundet med at de følte det var vigtigt at vise den grønne farve,

som er efterskolens farve på deres logo, og derfor vigtigt den er repræsenteret i designet (Figur 45).

Ydermere gav testen os indblik i at en præmie, i form af en t-shirt, blev modtaget positivt af alle testpersonerne. Derudover er argumentet for hvorfor en t-shirt er en god præmie til konceptets quiz også gentagende, da flere testpersoner nævner, at det giver et godt minde og derfor en god måde at huske skolen på. En anden testperson husker at hun også fik en t-shirt til efterskole camp, hos Sportsefterskolen Aabybro, som hun deltog til før hun startede, og den har hun været glad for siden. T-shirten kan give vinderen en memorabilia oplevelse når du ser genstanden. Endvidere er en t-shirt noget de kan få med fra oplevelsen, som vil være med til at minde dem om deres besøg og give dem mulighed for at tænke tilbage på oplevelsen (Boswijk et al., 2006). Vores test gav os dermed indblik i at vi skal gå videre med design tre (figur 45) af præmien til det endelige koncept.

17. Usability test

Efter udvælgelsen af de forskellige delkomponenter til konceptet ønsker vi dermed at teste konceptets usability. Efter vi har inddraget brugerne i designprocessen, vil vi derfor teste brugen af det i helhed, og hvordan det funktionelle fungerer sammen efter udvælgelsen af de forskellige komponenter.

Til denne test har vi udvalgt to testpersoner, som også var en del af komponent-testene, og derfor har en dybere indsigt i konceptet, og en testperson som ikke har set eller været med i processen før nu. Valget af testpersoner som både har en eksisterende viden om konceptet og ikke har, skal sikre at deres eksisterende viden ikke påvirker deres brug af konceptet. Da det i slutningen af specialeperioden er ressourcekrævende at koordinere test med eleverne, som er startet på deres eksamener, er der fra start kun lavet aftaler med tre testpersoner og ikke fem som Loranger (2016) nævner er det mest optimale. Efter de tre test laves en vurdering om hvorvidt flere test er nødvendig, eller mætningspunktet er nået.

Endvidere er det vigtigt at testpersonerne er en realistisk bruger af konceptet, og derfor har vi rekrutteret tre forskellige efterskoleelever, som i dette tilfælde er eksperterne på området teenagere.

Vores mål med usability testen er at lære om brugernes adfærd, identificerer eventuelle problemer i konceptet og dermed afdække mulighederne for forbedring af konceptet (Moran, 2019). Her vil vi indgå som facilitatorer, imens vi beder vores testpersoner udføre en specifik opgave.

Vi vil som facilitatorer beskrive opgaven til deltageren, og undervejs observere adfærden hos brugeren og lytte efter eventuelt feedback på forskellige komponenter ved vores koncept. Det er vigtigt at vi er opmærksomme på at vores opgaver som facilitatorer kun er, at komme med instruktioner, svare på eventuelle spørgsmål og observere, og ikke at hjælpe testpersonen for meget, som kan påvirke testpersonens adfærd (Moran, 2019).

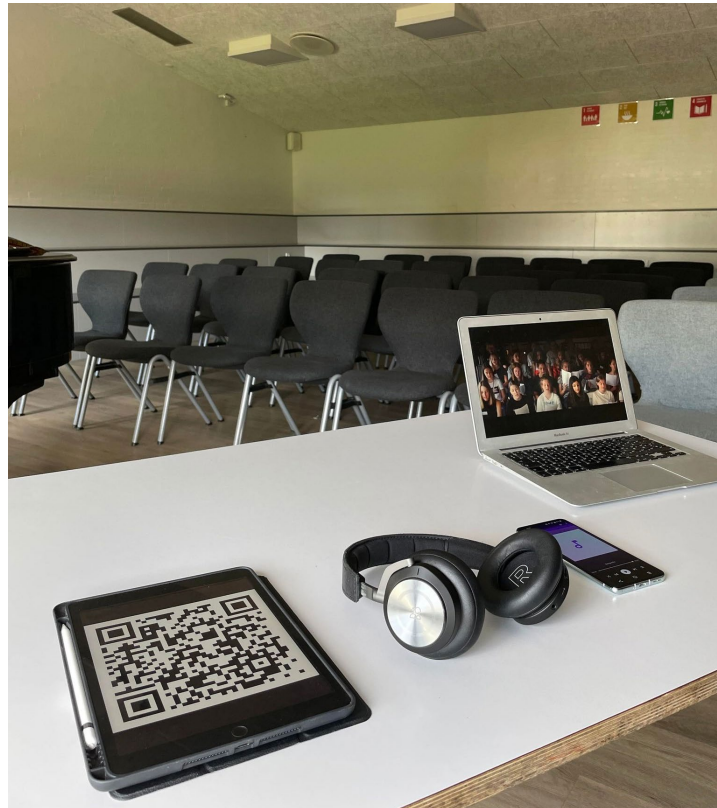
Vi vil opfordre testpersonerne til at behandle det som en tænke-højt test, da det vil hjælpe os som designere med at identificere ikke så tydelige problematikker. Ved at testpersonerne fortæller om deres handlinger og tanker, vil vi få en bedre indsigt i tanker, adfærd og mål hos testpersonerne (Moran, 2019). Vi vil efterfølgende stille opfølgende spørgsmål, for at sikre os vi får de ønskede detaljer.

Vi har lavet en prototype til denne test, med indsigterne vi havde fra tidligere test af delkomponenterne til ideen. Her giver prototypen os mulighed for yderlig refleksion af vores design, og kan hjælpe os med at opdage problemer, vi ikke var opmærksomme på og dermed evaluere vores design.

Prototyper kan have mange forskellige former, og vi har til denne prototype kørt en blanding af low-fidelity og high-fidelity. Endvidere betyder dette, at vores set-up af konceptet og visse funktioner, som startknappen til lyd, er blevet sammensat af en mobil på bordet, som testpersonerne kan trykke på. Dertil er billedet vist på en computerskærm og ikke printet ud. Ydermere har vi ikke lavet designs af roll-ups eller lign. grafiske elementer, hvor vi tænkte at QR-koden kunne være placeret, men derimod placeret en iPad på bordet med koden på. Vi har derimod arbejdet på funktionaliteten af QR-koden, quiz-formularen og indsendelsen af svar til quiz, som er mere over i high-fidelity området, da det er tæt på at ligne slutresultatet og er funktionelt samt interaktivt (Preece et al., 2002c).

Vi har rekrutteret tre testpersoner, hvor vi en efter en vil præsentere dem for konceptet, og give dem en opgave, som er at gennemføre den opsatte post med lydklippet, scanning af QR-kode, besvarelse af formular og indsendelsen af denne. Formålet er her også at teste det under en

konkret kontekst, hvor vi har udarbejdet posten til at tage udgangspunkt i fællessang lydklippet (lydklip 2), hvor testpersonen gennemføre posten som er opsat i fællessalen hos SEA, hvor de normalt har deres fællessang på skolen (figur 47).

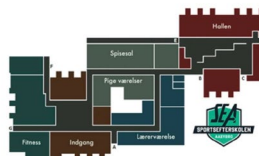


(Figur 47, set-up til test)



Efterskolernes Dag - Quiz

Velkommen til Sportsefterskolen Aabybros lyd quiz. Du finder herunder et kort over alle poster placeringer, og alle spørgsmålene du skal svare på for at have muligheden for at vinde en unik SEA trøjel! Besvar spørgsmålene én efter én efter hver lydclip og indsend via knappen i bunden når du er færdig.



Spørgsmål 1

Spørgsmål 1
Hvilken sang synges der i lydklippet?
Svar

© sportsefterskolen.dk

(Figur 48, Quiz del)

17.1 Resultater fra testen

Fælles for alle testpersonerne var, at de ikke oplevede nogle problematikker med selve funktionaliteten af konceptet. Testperson 1 nævnte at hun så det som en god tilføjelse til eksempelvis Efterskolernes Dag, fordi man stadig ser skolen, men på den her måde får noget mere aktivt at give sig til, imens man får en indsigt i skolen og efterskolelivet.

Vi erfarede under de opfølgende spørgsmål, at det fotorealistiske billede blev taget godt imod fra testpersonen, som ikke havde været med til de tidligere test. Her blev der uddybet at billedet gjorde man fik fornemmelsen af at folk er med inde i rummet, som posten udføres i. De to testpersoner, som tidligere har hjulpet, nævnte også, at ved at placere posten inde i den konkrete kontekst tilhørende lyden gjorde det noget ekstra for oplevelsen. Vi erfarede at ved at placere posten i det tilhørende rum tilføjes et ekstra lag til den immersive oplevelse, fremfor i et neutralt rum.

Vi erfarede også gennem testen at det fotorealistiske billede, som blev brugt til testen, godt kunne ændres til et billede taget i det givne rum. Her kan det diskuteres at ved at bruge fotorealistiske billeder ønsker de en direkte afspejling til det de skal forestille at opleve. Herunder på billedet brugt til testen er der kun vist piger, selvom man i lydfilen kan høre både drenge og piger synge, så det afviger også fra det mere realistiske samspil mellem lyden og billedet.

Endvidere var QR-koden nyt for alle testpersonerne, i samspillet mellem konceptet i helhed, hvor testen viste at ingen af testpersonerne havde problemer med at scanne den og svare på formularen med quiz-spørgsmålet tilhørende den givne post (figur 48). Alle testpersoner nævnte at det var 'super simpelt' at udfylde quizzen og smart at tilgå den via QR-koden, da alle unge kan finde ud af det og bruge det på sin egen mobil.



(Figur 49)

(Figur 50)

(Figur 51)

Testen har hjulpet os med at validere nogle af vores fremsatte kravspecifikationer, herunder *afspejle den autentiske oplevelse, at det skal være trygt at interagere med og det skal tillade autonomi*.

Testen gav os indblik i at testpersonerne, ikke havde nogle problemer med at interagere med teknologien, og kunne styre selve forløbet helt selv. Adoptionen af teknologien brugt i konceptet, samt konceptet i sin helhed bekræftes herved også og styrker konceptets *feasibility*. Endvidere viser det at de er trygge med at bruge konceptet, og der er mulighed for autonomi, da de ikke skal hjælpes af eksempelvis deres forældre. Ydermere nævnte testpersonerne, at det var 'som at være der', og at det yderligere giver et godt indblik i efterskolen, som dermed er med til at afspejle den autentiske efterskoleoplevelse.

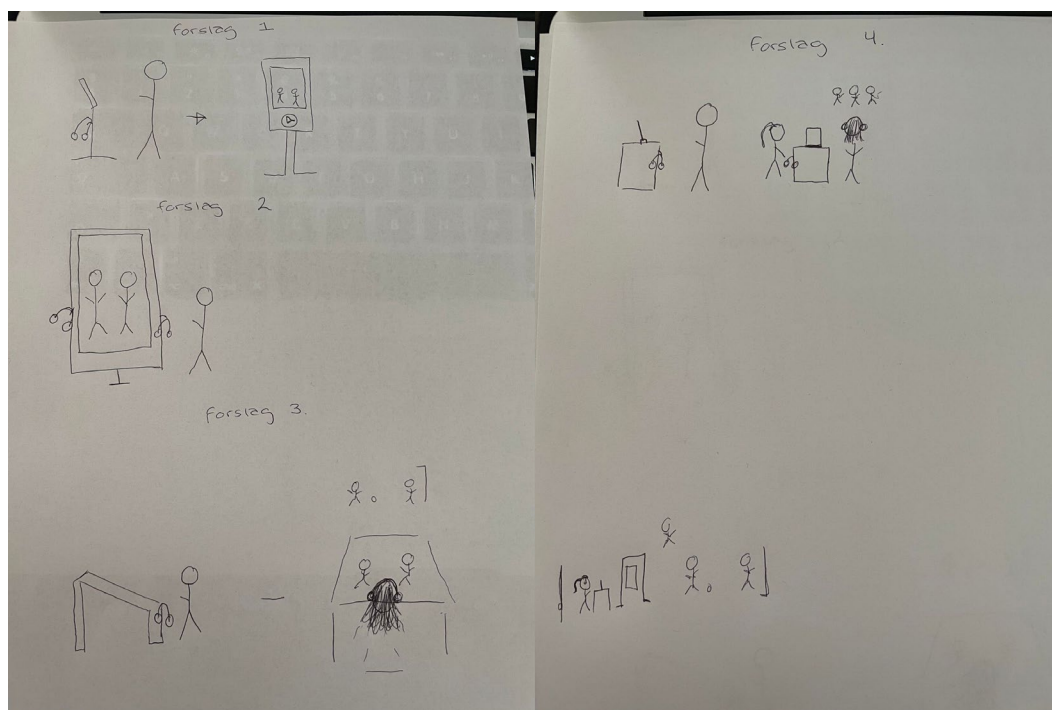
Endvidere fik vi fra de opfølgende spørgsmål indsigt i, at det er et koncept som vil give noget ekstra aktivt til Efterskolernes Dag, og dermed efterlever det vores første del af vores problemformulering om at oplevelsesdesignet skal appellere til interaktion hos teenagerne.

18. Sketching af udarbejdelse af fulde koncept

I dette afsnit vil vi udforske mulighederne i udarbejdelsen af det fulde koncept, her vil vi gøre brug af en ny omgang sketching (Preece et al., 2002c). Udover valg af delementerne, skal vi som designere også undersøge ideer om hvordan det endelige design kan se ud, for at det hele fungerer i helhed. Under vores test af delementerne havde vi en computer, iPad, mobiltelefon og et headset på et bord (figur 47). Hertil ønsker vi at udforske, hvordan vi kan optimere dette

design, både i forhold til designet for brugeren og hvad der er realistisk i forhold til *desirability*, *feasibility* og *viability* (jf. afsnit 7.5)

Vi startede denne proces med at udarbejde fire forskellige forslag. Inspirationen til de fire forslag stammer fra tidligere besøg hos museer, åbent hus arrangementer og messer, hvor der også er en form for billede og lyd sammensætning, samt vores desktop research.



(Figur 52, sketching)

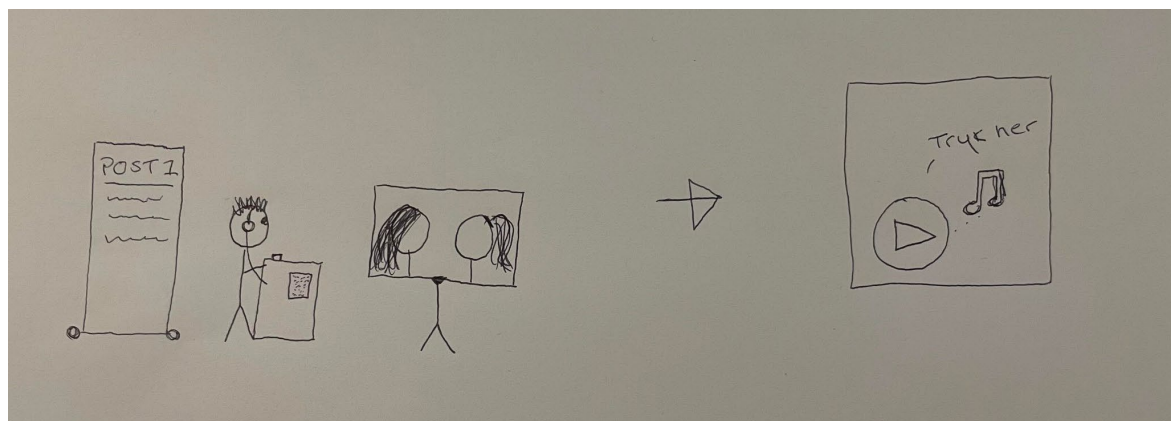
(Figur 53, sketching)

Vores sketches gav os et indblik i forskellige muligheder, både fra store til små skærme, vinkling af præsentationen af billedet og muligheder i forskellige prisklasser. Først og fremmest diskuterede vi potentialer og problematikker ved alle fire forslag, og herunder med fokus på målgruppens *desirability*, vedrørende deres ønsker og brugeradfærd, så konceptet ikke bliver et spild af ressourcer. De forskellige forslag har en blanding af skærmstørrelser og måder at præsentere det visuelle på. Her havde vi en antagelse om at billedet på en iPad vil medføre problematikker, især i forhold til størrelse, hvis flere skal se på det på samme tid. Det er nødvendigt at teste dette yderligere for at fastslå dette. Ydermere er prisklassen på mulighederne for præsentationen af billedet også forskellige, og dermed blev vi også opmærksomme på konceptets *feasibility*, herunder om det teknologisk er realistisk at udføre, både i forhold til ressourcer fra efterskolen, samt om det er realistisk at målgruppen vil bruge

produktet i sin helhed (Hunsaker & Thomas, 2017). Ydermere indeholder forslag 1,2 og 3 skærme i en dyr prisklasse, som kræver yderlig opsætning og flere ressourcer at anskaffe (figur 52). Hvorimod forslag 4 har en iPad, som var tænkt at skulle styre både lyd og billede, men efter ovenstående diskussion af størrelse på skærmen, itererede vi på ideen og tilføjede et fysisk udprintet billede på stander til forslaget (figur 53).

Endvidere fastslog vi, at det ikke nødvendigvis er *feasible* at efterskolen skal indkøbe 10+ iPads til konceptet, og vi gennemførte dertil en ny omgang sketching til at udforske teknologien som skal afspille lyden til konceptet.

Vores sidste sketch (figur 54) er en præsentation af vores designvalg til opsætningen af vores koncept, som vi nåede frem til gennem vores sketching. Vi vil gøre brug af en mp3-afspiller, som er gemt i bordet, hvor lyden bliver igangsat af en afspilningsknap, som deltageren finder på bordet ved posten. Derudover vil billedet blive præsenteret gennem et stort fysisk udprint.



(Figur 54, sketch af koncept)

På ovenstående sketch (figur 54) ser man visualiseringen af en post, hvor der er opsat en roll-up med detaljer om posten, herunder beskrivelse af billedet og introduktion til quizen.

Ydermere ser man en deltager, som står og lytter til lyden imens han ser på billedet.

Afslutningsvis viser sketchen en visualisering af toppen af bordet ved posten, hvor der her er vist en afspilningsknap, hvor man starter lyden ved at trykke på knappen.

Vii har fremvist at konceptet kan gøres billigt, men at vi anerkender at tilføjelsen af eventuelt andre teknologier kreerer andre muligheder. Det vil i videreudviklingen af konceptet kræve dialog med samarbejdspartnerne om deres ressourcer, for at identificerer hvilke muligheder der er hos den enkelte samarbejdspartner, som eventuelt ønsker at tilføje konceptet hos dem.

Derudover viser det at vores koncept er tilpasningsdygtigt, og det gør konceptet *feasible* til mange forskellige kontekster.

Vi vil til dette speciale gå med at præsentere den mindst ressourcekrævende udgave (fra SEAs perspektiv), da den opfylder vores kriterier indenfor denne kontekst, og er med til at besvare den givne problemformulering.

19. Konceptbeskrivelse - Lyden af SEA

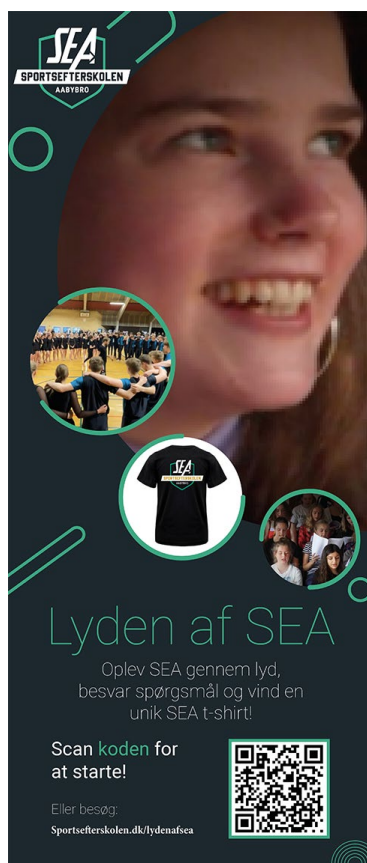


I dette afsnit vil vi præsentere det udarbejdet koncept, som er et resultat af specialets undersøgelser og analyser. Her vil vi være i vores *deliver* fase af vores designproces model, hvor vi efter forskellige test, kan nærme os det endelige koncept og vores implementeringsfase. Vores endelige koncept i dette speciale, er en autentisk oplevelse af efterskolelivet formidlet gennem lyd.

Konceptet vil bestå af de følgende fysiske og digitale elementer, ved hver post: Roll-up, headset, mp3-afspiller og et billede. Endvidere vil der være en digital quiz, som gæsterne kan tilgå fra deres egne mobiltelefon ved at scanne QR-koden på opsatte roll-ups der er sat på strategiske udvalgte steder på skolen (indgang, spisesal, posterne etc).

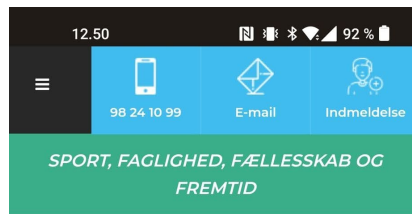
Når man som gæst besøger Efterskolernes Dag vil man, under rundvisningen af de nuværende elever, blive gjort opmærksom på konceptet gennem roll-ups placeret forskellige steder på skolen, samt når rundvisningen kommer forbi hvor de forskellige poster er placeret.

Efter rundvisningen er afsluttet, vil gæsterne have mulighed for at læse om konceptet på de opstillede roll-ups, og scanne QR-koden på denne for at starte quizzen. Den vil indeholde en overordnet introduktion til hvad det går ud på med teksten "*Oplev SEA gennem lyd, besvar spørgsmål og vind en unik SEA t-shirt!*" (figur 55).



(Figur 55 - Intro roll-up)

De vil derefter blive taget hen til en underside på Sportsefterskolen Aabybros hjemmeside, hvor de introduceres til quizzen (figur 56), og kunne se et kort over hvor de forskellige poster er placeret rundt omkring på skolen (figur 57), samt de spørgsmål de skal svare på gennem quizzen (figur 58).



Efterskolernes Dag - Quiz

Velkommen til Sportsefterskolen Aabybros lyd quiz. Du finder herunder et kort over alle poster placeringer, og alle spørgsmålene du skal svare på for at have muligheden for at vinde en unik SEA trøje! Besvar spørgsmålene én efter én efter hver lydclip og indsend via knappen i bunden når du er færdig.



Spørgsmål til post 1

(Figur 56 - Quiz på SEA's hjemmeside)



(Figur 57 - Kort med placering af poster og roll-ups)

The screenshot shows a mobile application interface. At the top, there is a status bar with the time 12.50 and battery level 91%. Below this is a navigation bar with three icons: a menu icon, a phone icon, and a person icon. The phone icon has the number 98 24 10 99 below it. The person icon has the text 'E-mail' and 'Indmeldelse' below it. The main content area contains five questions, each followed by a text input field:

- Spørgsmål til post 1: Hvad kan eleverne på SEA?
- Spørgsmål til post 2: Hvem savner drengen meget derhjemm
- Spørgsmål til post 3: Hvornår overtalte læreren eleven til at bli
- Spørgsmål til post 4: Hvornår fødes fællesskabet?
- Spørgsmål til post 5: Hvor var det lokale hold fra?

Below the questions is a section titled 'Kontaktoplysninger' (Contact information) with two text input fields: 'Navn' (Name) and 'Email *'. At the bottom of the form is a blue button with a circular arrow icon and the text 'Send svar' (Send answer).

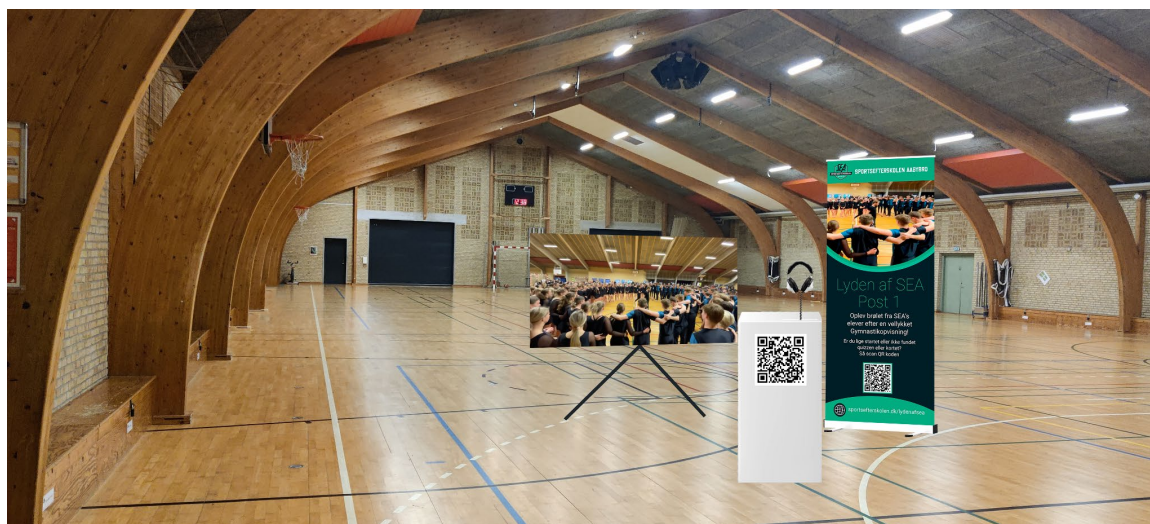
(figur 58, formular med spørgsmål)

Herefter kan gæsten ud fra kortet gå på opdagelse rundt på skolen og finde de forskellige poster. Når en post er fundet vil gæsten blive mødt af en roll-up, der fungerer som blikfang, således at det er uproblematisk at få øje på posterne (figur 59). Denne roll-up vil ligeledes forklare konteksten af det billede, som befinder sig på posten. Billedet på posten vil være en visualisering af en konkret oplevelse, som har fundet sted i det fysiske rum. I dette eksempel er det et kampråb inden en gymnastikopvisning.



(Figur 59 - Roll-up ved post 1)

Efter gæsten har forstået konteksten kan vedkommende påføre sig et headset og trykke på *play* knappen på bordet med headsettet. Herefter vil et lydclip blive afspillet, som sætter lyd på oplevelsen, der vises på billedet (figur 60).



(Figur 60 - eksempel på post)

Vi vil gennemgå posterne i detaljer med hvilke lydclip og tematiseringer der vil være på følgende fem poster.

Post 1 vil indeholde teamet 'elever laver SEA brøl', som vil være placeret inde i hallen. Tematiseringen til lyden vil være, at vise fællesskabet på skolen samt specielle events betydning (jf. 11.5). Lydklippet vil forløbe som følgende:

Gymnastik underviser 1: Dreng og piger, nu er det nu at vi skal give Gandrup en kæmpe oplevelse. Så nu giver i alt hvad i overhovedet har! Er i klar dreng og piger?

Gymnastik underviser 1: PIGER!

Piger fra SEA: YES SIR!

Gymnastik underviser 2: DRENGE!

Dreng fra SEA: YES SIR!

Gymnastik underviser 1 og 2: HVAD KAN VI?

SEA eleverne: HVAD VI VIL

Gymnastik underviser 1 og 2: HVEM ER VI?

SEA eleverne: ÅÅÅÅÅHHHHHH SEA WUPWUP

Spørgsmålet til post 1 vil være: *Hvad kan eleverne på SEA?*

Post 2 vil være en samtale mellem to elever på et værelse, hvor posten vil være placeret inde på et elevværelse. Ydermere vil tematiseringen til denne post omfavne tema som nærvær, relation til dem derhjemme, efterskolelivets udfordringer og venskaber. Samtalen mellem de to elever vil foregå som følgende:

Dreng: Den sidste tid synes jeg har været lidt svær

Pige: Det synes jeg også. Jeg har tænkt meget på min familie derhjemme

Dreng: Samme [pause]. Selvom jeg er virkelig glad for at være her og alle de mennesker jeg har lært at kende savner jeg mine venner derhjemme

Pige: Mhm ja gør jeg også, men tænk på alle de ting vi ville gå glip af hvis ikke vi var her og var derhjemme i stedet

Dreng: Ja. Vi har hinanden og oplever en masse virkelig sjove ting.

Spørgsmålet til post 2 vil være: *Hvem savner drengen meget derhjemme?*

Post 3 vil være placeret inde på lærerværelset og vise en samtale mellem en elev og en kontaktlærer. Temaerne herunder vil fokusere på lærernes indflydelse, selvrealisering/dannelse og tiden går stærk (jf. 11.5).

Lærer: Nu året ved at nå mod sin ende. Hvordan har du det?

Elev: Jamen [pause] jeg har det meget godt, men nu er jeg egentlig mest begyndt at tænke på at det snart er slut

Lærer: Mhm det er det. Synes du at du har fået det ud af året du ville?

Elev: Tja. Det synes jeg faktisk. Jeg har udviklet mig meget og lært at jeg godt kan selv og haft nogle vildt fede oplevelser med mine venner heroppe og med lærerne

Lærer: Så du fortryder ikke at jeg fik dig overtalt til blive i vinters?

Elev: [Forsigtigt grin] Nej. Det gør jeg ikke

Spørgsmålet til post 3 vil være: *Hvornår overtalte læreren eleven til at blive?*

Post 4 vil vise, at hele skolen er samlet til fællessang. Posten vil derfor være placeret inde i deres fællessal, som er der hvor de synger fællessang på SEA, og vil omfavne temaet om hverdags fællesskabet på skolen.

Lydklippet tager udgangspunkt i efterskole sangbogen, hvor vi har fundet sangen *Gi' os lyset tilbage* af Per Krøis Kjærsgaard, som også omfavner nogle af de identificerede temaer for en efterskole oplevelse, samt er en af de mest populære sange på landets efterskoler. Vi har valgt at tage udgangspunkt i følgende del af sangen:

“Dele og elske og slås.

Blev på et år, det vi levede på,

Fællesskab fødes når JEG bli'r til OS!

Og vi vandrer med Helios.

Gi' os landet tilbag'.

Gi' tolerancen et nyt folkeslag.

Hjertet er åbent og sindet er frit.

Sådan er landet, jeg gerne vil kalde for mit.”

(Gi' os lyset tilbage - tekst af: Per Krøis Kjærsgaard)

Spørgsmålet til post 4 vil være: *Hvornår fødes fællesskabet?*

Post 5 vil være en samtale mellem to elever, som står og spiller pool. Posten vil være placeret i fællesområdet på SEA. Samtalen mellem de to elever vil berøre temaerne som anbefalinger, sportslig udvikling og specielle events betydning.

Elev 1: Havde i en god tur med linjen?

Elev 2: Ja! Det var vildt fedt. Vi hyggede os helt vildt og vi fik lov at træne mod et lokalt hold fra Budapest. De var virkelig gode [pause]. Havde i en god tur?

Elev 1: Vildt! Ja det havde vi og jeg bestod sku prøven som skiinstruktør! Det havde jeg ikke troet.

Elev 2: Tillykke. Det er da mega fedt

Elev 1: Er så glad for det er overstået. Det har været hårdt, men jeg er mega glad for det nu. Jeg kan virkelig mærke jeg er blevet bedre siden vi er startet

Spørgsmålet til post 5 vil være: *Hvor var det lokale hold fra?*

Når lydklippet er overstået vil gæsten kunne finde sin telefon frem og besvare spørgsmålet, der tilhøre den givne post. Skulle den besøgende have lukket quizzen ned, eller startet ved den givne post, vil hver post have en QR-kode, der tager dem til quizzen og til kortet over posternes placering (figur 57).

Efter der er lyttet til posten og spørgsmålet er besvaret kan gæsten gå på jagt efter de resterende poster, ved at bruge kortet på deres telefon. Når alle poster er besøgt og alle spørgsmål er besvaret, skal gæsten opgive sin email, i bunden af quizzen, og indsende sit svar. Gæsten vil herefter få en bekræftelse på at besvarelse er registreret og at de indenfor 2-4 hverdage for svar på om de har vundet (figur 58).

20. Værdiskabelse

I dette afsnit vil vi komme ind på hvordan vores koncept skaber værdi, både for målgruppen samt vores case partner, Sportsefterskolen Aabybro. Endvidere kommer vi ind på hvad implementeringen af konceptet vil tilføre til oplevelsen af Efterskolernes Dag for teenagerne. Såfremt det skaber værdi for begge parter, er der større mulighed for fordelagtig implementering af konceptet.

20.1 Værdiskabelse for SEA

Fra indledende interview med Esben (bilag 1) fik vi et indblik i at Sportsefterskolen Aabybro ikke har problemer med at få indmeldelser til skolen, men derimod arbejder de på at skabe mere kvalificerede elever ved start. Her kan der arbejdes med deres introduktion events, såsom åbent hus og Efterskolernes Dag. Esben nævner at Efterskolernes Dag eksempelvis ikke afspejler den autentiske oplevelse, da det er en ekstraordinær dag, som på mange måder er iscenesat. Hertil vil konceptet hjælpe SEA med at forberede eventuelle nye elever, ved at konceptet kan bidrage med et realistisk indblik i en række oplevelser fra efterskolelivet, og dermed vil de nye elever få et bedre indblik i hvordan den autentiske oplevelse er.

Derudover er der en konkurrent værdiskabelse, da alle efterskoler landet rundt overholder Efterskolernes Dag den samme dag, og med stort set samme struktur (jf. bilag 1). Konceptet vil her differentierer sig fra andre efterskoler som gæsterne på dagen eventuelt også besøger, og dermed være i erindringen hos de besøgende i længere tid (Pine & Gilmore, 1999).

Implementerer SEA konceptet vil det give de besøgende en grund til at blive længere på skolen, for at deltage i quizen, som også vil give de besøgende, herunder kommende elever og forældre, en mulighed for at få et bedre indblik i SEA. Som den indsamlede empiri viste (jf. 11.1.2) bruger besøgende på nuværende tidspunkt 30-60 minutter på en skole til Efterskolernes Dag, og det vil være forventeligt at dette stiger ved implementeringen af konceptet.

Endvidere er konceptet transformativt og kan delvist eller helt bruges til andre events end Efterskolernes Dag, såsom åbent hus og messer. Herved kan konceptet være værdiskabende for SEA på en række forskellige berøringsflader med målgruppen.

De forskellige områder, hvor konceptet skaber værdi for SEA, verificere konceptets *viability*, og bekræfter den forretningsmæssige bæredygtighed. Behovet for at opkvalificere potentielle elever forsvinder ikke, og vil være nyttigt i rekrutteringen hvert eneste år, hvilket gør at konceptet har en vedvarende relevans. Med tiden er der dog potentiale for at efterskoleoplevelsen kan ændre karakter, og det vil derfor være nødvendigt at evaluere på indholdet af konceptet i forhold til billeder og lydclip. Ligeledes er det vigtigt at indholdet er fokuseret på efterskoleoplevelsen på SEA og ikke generelt set, grundet at det vil skabe en unik oplevelse, samt at konceptet vil være mere udfordrende at genskabe for konkurrenter. Det vil herved styrke konceptets *viability* yderligere (Hunsaker & Thomas, 2017).

20.2 Værdiskabelse for målgruppen

Ydermere ønsker vi at undersøge værdiskabelsen for målgruppen, hvor vi ønsker at evaluere på hvordan konceptet forårsager en værdiskabelse for målgruppen.

Først og fremmest skaber konceptet motivation hos målgruppen, hvor konceptet skaber værdi i form af en *extrinsic* motivation, hvor konceptets konkurrenceelement, skaber en ydre motivation hos målgruppen (Ryan & Deci, 2000).

Ifølge Deterding et al., (2011) kan man motivere brugerne til at engagerer sig i en service ved at gøre den mere sjov at bruge. Her skaber konceptet værdi for målgruppen ved at omfavne et *gameful design*, som relaterer sig til et spil lignende design, i dette tilfælde gennem en quiz.

Målgruppen er en særskilt gruppe, med en bestemt adfærd og bestemte behov, herunder på eksempelvis trends. Da konceptet er designet efter *cool design* præmisser (jf. 7.11) har konceptet fokuseret på *desirability*, hvor det ifølge Hunsaker & Thomas (2017) er vigtigt at have forståelse for målgruppen for at skabe succesfulde produkter. Ved at konceptet har gennemgået forskellige tests er det blevet tilpasset efter slutbrugeren, for at imødekomme brugernes behov, adfærd og begrænsninger (Jensen, 2013b), som dermed skaber en værdiforøgelse for målgruppen.

Konceptet er værdiskabende for målgruppen, da det ligger op til muligheden for yderlig læring om et emne, som de finder interessant. Da konceptet både skildre emner om alt fra sporten,

fællesskabet og til de svære emner, fremhæver konceptet de ting, som vi identificerede i vores interviews som værende emner under den autentiske efterskoleoplevelse (jf. 11.5).

Konceptet tillader endvidere at målgruppen har muligheden for at have mere autonomi ved interaktion med konceptet, hvilket tiltaler teenagerne generelle ønske om forøget autonomi og selvstændighed (Fitton et al., 2013). Det giver vores målgruppe en mulighed for at gå mere ind i interaktionen under eventet. Gennem vores observationer (jf. 11.3.4) kunne vi konkludere at ønsket om autonomi har en grænse i den givne kontekst, men da konceptet omfavner deres identificerede barrierer (jf. 11.6), giver det teenagerne de korrekte rammer for at interagere mere under eventen.

Ved at konceptet omfavner målgruppens ønske om at føle sig trygge, skaber det en værdi for brugerne at de selv kan styre interaktionen. Derudover er der en mulighed for, at de kan tage deres forældre med rundt til quizzen, men samtidig være i fuld kontrol over oplevelsen, og dette tillader dem at skabe deres eget indtryk af skolen.

Ydermere skaber det værdi for målgruppen indenfor nydelses aspektet, da der i sammenkoblingen til motivationsteorien er vurderet at nydelsen kan opstå på to måder. Hvor konceptet først og fremmest hjælper dem mod en spændingsreduceret tilstand, hvor brugerne vil gå fra en tilstand af stress, forårsaget af tilstedeværelsen af deres *peers* (Albert et al., 2013), forcerede interaktioner (jf. 11.3.3) og tilstedeværelsen af deres forældre (jf. 11.3.4), hen mod afslapningen, da konceptet imødekommer deres kontekstuelle barrierer (jf. 11.6). Dernæst skabes der en nydelse gennem en spændingsforøget tilstand, hvor brugerne vil få følelsen af glæde og opslugthed ved brugen af konceptet.

21. Diskussion

I følgende afsnit vil vi diskutere specialets fremgangsmåde, herunder brugen af vores metoder samt test af prototypen og dens muligheder. Ydermere hvordan vi kunne have tilgået brugen af metoderne anderledes samt kritik af udførelsen af test og prototype/koncept. Gennem udformningen er vi blevet opmærksomme på nogle kritikpunkter, som vi i følgende afsnit vil diskutere.

I dette speciale valgte vi at gøre brug af observationer til vores empiriindsamling, med formålet at be- eller afkræfte en række hypoteser. Her kan det diskuteres, at vi yderligere kunne have valideret vores data ved at besøge andre efterskoler, og ikke kun hos Sportsefterskolen

Aabybro. Ved at besøge andre åbent huse ville vi kunne se om det var gældende på andre efterskoler, og derudover se hvordan andre efterskoler inkluderer teenagerne i deres åbent hus arrangementer.

Vi havde eksempelvis planlagt at deltage til en efterskole messe der blev afholdt på AKKC d.11-12 februar, men da vi fik covid-19 kunne vi desværre ikke realisere dette. Det kan yderlig diskuteres, at deltagelsen til dette vil have medført inspiration til konceptet, men at der ville lægge noget arbejde i at teste om det var gældende til vores konkrete kontekst.

Ydermere er der forskellige test elementer som kan diskuteres. Da vi testede brugen af vores endelige koncept, valgte vi en tilgang hvor vi havde testpersonerne inde en og en, da vores primære fokus var at der ikke skulle være generelle usability problemer med konceptet.

Vi valgte at tage dem en og en, da vi gennem tidligere teori har fået indblik i teenagers tendens til at overfortolke signaler fra *peers*, som kan påvirke deres adfærd (Albert et al., 2013). Vi ønskede ikke at deres ærlige holdning til konceptet skulle påvirkes af hinanden under de efterfølgende spørgsmål. Det kan dermed diskuteres, at selvom vi kunne konkludere at der ikke var nogle problematikker i brugen af det alene, vil det have været fordelagtigt at lave samme test men med deres *peers* omkring dem. Dette ville give os muligheden for at teste vores tryghedsselement, for at sikre os at de ikke havde problemer med at bruge konceptet, selvom deres *peers* stod tæt eller omkring dem.

Hertil ville det have været fordelagtigt at gøre brug af fokusgrupper. Denne teknik ville give os som designere en mulighed for at skabe yderlig dialog mellem teenagerne, til uddybelse af deres svar på de opfølgende spørgsmål. Det giver muligheden for testpersonerne at lytte til hinandens svar, og dermed vurdere om de stemmer sig enige eller uenig i udtalelsen. Derved vil brugen af fokusgruppe være behjælpelige til at fremkalde flere synspunkter på et enkelt spørgsmål (Bryman, 2012e).

Under udførelsen af den visuelle opsætning af konceptet, blev vi opmærksomme på elementer vi yderlig kunne have testet. Under sketching af konceptet fremkom der udfordringer ved de forskellige tiltag, herunder størrelsen. Det kan diskuteres at vi skulle have testet forskellige størrelser og muligheder for præsentation af billedet, for at vi kunne få et indblik i hvordan størrelsen fungerer i konteksten samt brugernes ønsker for dette. Billedet skal her komplimentere oplevelsen, og ikke være et fysisk forstyrrende element for både den generelle oplevelse til Efterskolernes dag, samt for konceptet. Hvis skærmen er for lille, eventuelt på en Ipad, kan det diskuteres at det vil være en distrahering for brugerne hvis flere vil se billedet

samtidigt, og dermed skabe enten kø eller tæt gruppering som kan skabe usikkerhed hos teenagerne.

Det kan endvidere diskuteres om testpersonerne, fordi de har oplevet de konkrete situationer billederne og lydklippene simulere, har lettere ved at leve sig ind i det, kontra teenagere, som ikke endnu har haft efterskoleoplevelsen (Raagaard, 2010; Ward, 2013). Test på personer som ikke har denne forforståelse vil være nødvendig for at af- eller bekræfte betydningen af at have gennemlevet efterskoleoplevelsen.

Det endelige koncept arbejder primært med syn og høresansen, hvor det kan diskuteres at vi kunne have involveret flere sanser, og have haft mere fokus på det multisensoriske. Ifølge Pine & Gilmore (1999) er implementeringen af flere sanser medvirkende til at skabe en mere mindeværdig oplevelse for brugerne.

Dernæst kan det diskuteres, at vores arbejde med memorabilia kunne udvikles yderligere (Boswijk et al., 2006). På nuværende tidspunkt arbejder vores koncept med memorabilia i forhold til en t-shirt til vinderen af Efterskolernes Dag. Her kan det diskuteres, at det ikke er nok kun at inkludere vinderen i muligheden for at få en genstands memorabilia med hjem. Det kan diskuteres om det vil øge værdien af konceptet at implementere muligheden for, at alle deltagende i quizzen fik en keyholder med et tryk med '*Efterskolernes Dag 2022*', for at have muligheden for at mindes deres besøg hos SEA.

Endvidere havde vores lydclip til tidligere tests en varighed på omtrent 20-30 sekunder, derfor kan det diskuteres at længden kunne forlænges med formålet om at skabe yderlig indlevelseshed muligheder for lytteren. Her kunne det testes fremadrettet om hvor lange de forskellige lydclip kan være, med formålet om at finde punktet hvor lytteren har mulighed for indlevelse men ikke så lange at de keder sig.

Afslutningsvis har konceptet startet en yderlig reflektering angående mulighederne for konceptet. Her kan det diskuteres, at vi kunne have lavet en digital implementering af konceptet. Selvom vi tidligere har diskuteret at flytte det virtuelt ikke ville skabe samme oplevelse, da man misser ud af [space] elementet, så kan det diskuteres at det stadig er givende for oplevelsen. Det vil både give en yderlig værdi for dem der ikke kan deltage til diverse events samt generelle besøgende på hjemmesiden, og SEA vil have noget som de skiller sig ud med på deres hjemmeside.

22. Specialet fremadrettet

Ved udgangen af specialets tidsramme er vi blevet opmærksomme på yderligere undersøgelsesområder for konceptet, som ligger under specialet fremadrettet. Her ønsker vi at undersøge konkrete implementerings sammenhænge i samarbejde med SEA.

Som diskuteret tidligere giver vores koncept en mulighed for fleksibilitet, og kan udføres med forskellige økonomiske ressourcer. Vores projekt har taget udgangspunkt i en løsning med lave omkostninger, men vi ønsker at undersøge SEAs ønsker og budget for konkret implementering. I forlængelse af dette vil vi præsentere vores koncept for ledelsen hos Sportsefterskolen Aabybro, hvor vi ønsker en overordnet evaluering af konceptet. Vi vil udføre dette gennem en præsentation af opgaven og konceptet, hvor ledelsen herefter vil have mulighed for at komme med overordnet feedback på vores undersøgelser og endelige koncept. Til denne del af forhandlingsprocessen af deres ressourcer vil nye tilføjende ideer fra ledelsen, være nødvendige for os at evaluere på baggrund af vores identificerede kravspecifikationer, som er baseret ud fra vores viden om målgruppens ønsker og behov. Videre udviklingen af ideer i samskabelse med ledelsen vil kunne implementeres senere i processen, hvis der ønskes yderlig iteration af konceptet eventuelt i form af implementering af flere sanser, eksempelvis dufte, smage eller lign. (Raagaard, 2010; Ward, 2013). Her vil det være en mulighed at have en workshop med ledelsen for at idegenerere på tilføjelser til konceptet, som kunne tages gennem test af eleverne på skolen.

23. Konklusion

Vi har arbejdet ud fra følgende problemformulering:

Hvordan kan it-baseret oplevelsesdesign appellere til interaktion hos teenagere, og imødekomme de kontekstuelle barrierer, som de oplever ved deltagelse til fysiske events, samt formidle den autentiske efterskoleoplevelse?

For at kunne besvare problemformuleringen identificerede vi først hvilke kontekstuelle barrierer teenagerne oplever ved fysiske events.

Teenagere er en kompleks gruppe, der gennemlever en af de største fysiske og mentale forandringer mennesket oplever gennem livet. Deres sociale relationer påvirkes i denne periode

af den udvikling, hvilket gør at ydre faktorer kan have signifikante konsekvenser for deres oplevelser. I forbindelse med Efterskolernes Dag og lignede fænomener er de primære barrierer som påvirker teenagerne 'tilstedeværelsen af deres *peers*' og 'tilstedeværelsen af deres forældre'. Her rammes teenagerne af et komplekst problem, i og med at de generelt søger imod autonomi, og en løsrivelse fra deres forældre, men samtidig er usikre i deres relationer til deres *peers*. Teenagerne står derfor til Efterskolernes Dag overfor valget om autonomi, med frygten for at tabe ansigt overfor deres *peers*, eller mindre autonomi, med trygheden fra deres forældre. Måden hvorpå Efterskolernes Dag på nuværende tidspunkt er struktureret på hos Sportefterskolen Aabybro, og landets andre efterskoler, er det trygheden fra forældrene, som teenagerne læner sig op af. Det er derfor vigtigt at skabe et rum, hvor teenagerne kan have autonomi, men samtidig føler sig trygge således de opsøger interaktionen.

Endvidere er forældrene i sig selv udfordrende, for at teenagerne kan danne deres egne oplevelser, ved at de overtager interaktionen mellem familien og skolen. Det er derfor nødvendigt at give teenagerne muligheden for at interagere med skolen direkte, og ikke gennem deres forældre, samt ikke at tillade muligheden for at forældrene (selvom de kan have gode intentioner), frarøver teenagerne deres autonomi og som konsekvens af dette, oplevelsen.

Efterskoleoplevelsen har mange facetter, men der er en række overordnede temaer, som er gennemgående for oplevelsen. Specielt temaer som *fællesskab*, *venskab*, *selvrealisering/dannelse*, *nærvær* og *lærernes indflydelse* er gennemgående og er blevet identificeret som grundsten i efterskolefortællingen. Efterskoleoplevelsen er dog ikke udelukkende *fællesskab* og interpersonelle forhold. Året har også udfordrende perioder, som kræver udholdenhed fra teenagerne når tingene bliver svære. Denne fortælling er afgørende for at omfavne den autentiske efterskoleoplevelse, og derfor vigtig for at skabe de bedste rammer for et vellykket efterskoleår, hvor eleverne er forberedt på de forskellige facetter året præsenterer dem for.

På baggrund af de identificerede barrierer og viden om den autentiske efterskoleoplevelse har vi udarbejdet et it-baseret oplevelsesdesign, 'Lyden af SEA', som appellerer til interaktionen, imødekommer barriererne samt formidler den autentiske efterskoleoplevelse.

Konceptet skaber en immersiv oplevelse ved at påvirke de forskellige sanser, herunder syns og høresansen. Konceptet er med til at forberede kommende elever, ved at give dem et realistisk indblik i efterskolelivet gennem auditive fortællinger. Endvidere giver det teenagerne mulighed for at interagere med skolen, hvor de ikke skal forholde sig til deres *peers* og dermed mindske

risikoen for at de føler sig utrygge. De er endvidere selv i kontrol over hvornår og hvordan de ønsker at interagere med konceptet, samt om deres forældre skal involveres. Herved giver det teenagerne autonomi, der ligeledes motiveres gennem den kortsigtede belønning, de kan opnå ved deltagelse af quizzet.

Konceptet giver SEA en mulighed for at differentiere sig fra de andre efterskoler til Efterskolernes Dag, ved at skille sig ud fra de velkendte aktiviteter til Efterskolernes Dag. På den måde giver de deltagerne en oplevelse som sidder i deres erindring. Potentielle elever kan derfor tage beslutningen om de ønsker at gå på efterskole, og hvilken, på et større vidensgrundlag, hvilket opkvalificere de elever, som starter på SEA. Konceptet er transformativt og kan tilpasses forskellige typer af events, som eksempelvis åbent hus eller messer. Det er dog vigtigt at understrege, at skal konceptet bruges i en anden kontekst er det altafgørende for succes af dette, at overveje særkenderne og analysere, hvilke elementer der er overførbare.



24. Litteraturliste

- Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). The teenage brain: The Teenage Brain: Peer Influences on Adolescent Decision Making. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114–120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>
- Ang, T., Wei, S., & Anaza, N. A. (2018). Livestreaming vs pre-recorded. *European Journal of Marketing*, 52(9/10), 2075–2104. <https://doi.org/10.1108/ejm-09-2017-0576>
- Apter, M. J. (1989). *Reversal theory: Motivation, emotion, and personality*. London: Routledge.
- Archibald A. B., Graber J. A. & Brooks-Gunn, J. (2005). The Family Ecology of Adolescence: A Dynamic Systems Perspective on Normative Development. In *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 60–92). essay, John Wiley & Sons, Incorporated.
- Arteaga, S. M., González, V. M., Kurniawan, S., & Benavides, R. A. (2012). Mobile games and design requirements to increase teenagers' physical activity. *Pervasive and Mobile Computing*, 8(6), 900–908. <https://doi.org/10.1016/j.pmcj.2012.08.002>
- Astachova, I. F., Makoviy, K. A., Khitskova, Y. V., & Burakova, N. A. (2020). Information Resources Usability and split-testing features. *Journal of Physics: Conference Series*, 1479(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1479/1/012010>
- Bahrin, A. S., Abubakar, J. A. & Yaakub, A. R. (2015). Consolidated model of visual aesthetics attributes for sense-based user experience. *Journal Teknologi*, 35-40
- Basten, D. (2017). Gamification. *IEEE Software*, 34(5), 76–81. <https://doi.org/10.1109/ms.2017.3571581>
- Bell, B. T. (2016). Understanding adolescents. *Perspectives on HCI Research with Teenagers*, 11–27. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33450-9_2
- Benyon, D. (2014). *Spaces of interaction, places for experience*. San Rafael, California (1537
- Björling, E. A., Cicero, R., Sankar, A., & Sekar, A. (2019). Thought disposal. *Proceedings of the 18th ACM International Conference on Interaction Design and Children*, 562–567. <https://doi.org/10.1145/3311927.3325313>
- Bossavit, B., & Parsons, S. (2016). Designing an educational game for and with teenagers with high functioning autism. *Proceedings of the 14th Participatory Design Conference: Full Papers - Volume 1*, 11–20. <https://doi.org/10.1145/2940299.2940313>
- Boswijk, A. Thijssen, T. & Peelen, E. (2006). A New Perspective on the Experience Economy. Meaningful Experiences. *The European Centre for the Experience Economy*. 1-15

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020a). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I *Kvalitative Metoder: En grundbog* (3rd ed., pp. 33–65). essay, Hans Reitzel.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Jacobsen, B. (2020b). Fænomenologi. I *Kvalitative Metoder: En grundbog* (3rd ed., pp. 281–309). essay, Hans Reitzel.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020c). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I *Kvalitative Metoder: En grundbog* (3rd ed., pp. 15–23). essay, Hans Reitzel.
- Bruno, T., & Kroski, E. (2015). 1. An Introduction to Wearable Technology & 2. Getting Started with Wearable Technology. In *Wearable technology smart watches to Google Glass for libraries* (Vol. 1, pp. 1–21). essay, Rowman & Littlefield.
- Bryman, A. (2012a). Mixed methods research: combining quantitative and qualitative research. In *Social Research Methods* (pp. 628–661). essay, Oxford University Press.
- Bryman, A. (2012b). The nature of quantitative research. In *Social Research Methods* (pp. 157–182). essay, Oxford University Press.
- Bryman, A. (2012c). Sampling in qualitative research. *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*, 415–429. <https://doi.org/10.4135/9781412950589.n885>
- Bryman, A. (2012d). Interviewing in qualitative research. In *Social Research Methods* (4th ed., pp. 468–498). essay, Oxford University Press.
- Bryman, A. (2012e). Focus group. In *Social Research Methods* (fourth, pp. 501–520). essay, Oxford University Press.
- Buchenau, M., & Suri, J. F. (2000, August). Experience prototyping. In *Proceedings of the 3rd conference on Designing interactive systems: processes, practices, methods, and techniques* (pp. 424–433). ACM.
- Buxton, W. (2010). *Sketching User Experiences: Getting the Design Right and the Right Design*. (pp. 143–153). Morgan Kaufmann.
- Byrnes, J. P. (2005). Cognitive Development during Adolescence. In *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 227–246). essay, John Wiley & Sons, Incorporated.
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: Complex or simple? research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- Chamberlain, A., Hazzard, A., Kelly, E., Bødker, M., & Kallionpää, M. (2021). From ai, creativity and music to IOT, HCI, musical instrument design and audio interaction: A journey in sound. *Personal and Ubiquitous Computing*, 25(4), 617–620. <https://doi.org/10.1007/s00779-021-01554-z>

Christensen, D. (2020) (red.). *Medieudviklingen 2020. DR Medieforsknings årlige rapport om udviklingen i danskernes brug af elektroniske medier*. Danmarks Radio: DR Medieforskning.

Christensen, Dennis (2021) (red.). *Medieudviklingen 2021. DR Medieforsknings årlige rapport om udviklingen i danskernes brug af elektroniske medier*. Danmarks Radio: DR Medieforskning.

Ciesielska, M., Boström, K. W., & Öhlander, M. (2017). Observation methods. *Qualitative Methodologies in Organization Studies*, 33–52. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65442-3_2

Curran, T., & Seiter, J. S. (2021). The role of relational worry due to covid-19 in the links between video chat apprehension, loneliness, and adhering to CDC guidelines. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(6), 1869–1876. <https://doi.org/10.1177/0265407520985264>

Dam, F. (2021). *Oplevelsesdesign på efterskole messer*. Projekt under projektorienteret forløb, AAU (upubliceret).

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11*, 8–16. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Dolasinski, M. J., Roberts, C., Reynolds, J., & Johanson, M. (2020). Defining the field of events. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 45(3), 553–572. <https://doi.org/10.1177/1096348020978266>

DR. (2021, June 13). *DR TV - Efterskolen*. Sæson 1 | Se online her | DR TV. Retrieved May 12, 2022, from https://www.dr.dk/drtv/serie/efterskolen_250320

Eckstein, Harry (1975) Case Study and Theory in Political Science, in Greenstein, Fred J. and Polsby, Nelson W. (eds), *Handbook of Political Science*, vol. 7. Reading, MA.: AddisonWesley, pp. 79-137.

Efterskoleforeningen, (2020). *Rekord: Flere unge starter på efterskole*. Lokaliseret d. 18. maj 2022 på: <https://www.efterskolerne.dk/da/Aktuelt/Nyheder/August/Rekord>

Efterskoleforeningen, (2021). *Rekordoptag på landets efterskoler*. Lokaliseret d. 27. maj 2022 på: https://www.efterskolerne.dk/da/Aktuelt/Nyheder/August-2021/Elevtal_slaar_rekorder

Engine, L. L. C. (2022, Mar 15). BeReal, the new social network that defies the empire of filters and seeks naturalness. *CE Noticias Financieras* Retrieved from

<https://www.proquest.com/wire-feeds/bereal-new-social-network-that-defies-empire/docview/2639980576/se-2?accountid=8144>

Esposito-Betan, S. M. S., & Santos F. J. (2017) Advantages and challenges of using augmented reality for library orientations in an academic/research library setting. *University of the Philippines College of Engineering Library*.

Etikan, I., Musa S. A., Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*. Vol. 5, No. 1, 2016, 1-4. doi:10.11648/j.ajtas.20160501.11

Fitton, D., & Bell, B. P. (2014). Working with teenagers within HCI research: Understanding teen-computer interaction. *Electronic Workshops in Computing*, 201–206. <https://doi.org/10.14236/ewic/hci2014.31>

Fitton, D., Horton, M., Read, J. C., Little, L., & Toth, N. (2012). Climbing the cool wall. *CHI '12 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, 2093–2098. <https://doi.org/10.1145/2212776.2223758>

Fitton, D., Little, L., & Bell, B. T. (2016). Introduction: HCI reaches adolescence. *Perspectives on HCI Research with Teenagers*, 1–9. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33450-9_1

Fitton, D., Read, J. C., & Horton, M. (2013). The challenge of working with teens as participants in interaction design. *CHI '13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems on - CHI EA '13*, 205–210. <https://doi.org/10.1145/2468356.2468394>

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In *Kvalitative Metoder: En grundbog* (pp. 463–487). essay, Hans Reitzel.

Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, 41(4), 625–635. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.625>

Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Transitions and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 32(4), 768–776. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.4.768>

Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A., & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 461–490. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145221>

Gruzd, A., Jacobson, J., Wellman, B., & Mai, P. (2016). Understanding communities in an age of social media: The good, the bad, and the complicated. *Information, Communication & Society*, 19(9), 1187-1193. doi:10.1080/1369118x.2016.1187195

- Hasan, A., Klintworth, K., & Hajat, C. (2021). Wearable Technology and Health Improvement. *Occupational Medicine*, 71(2), 53–55. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqaa178>
- Hopkins, K. (2022, April 8). *Five facts to know about bereal app*. WWD. Retrieved May 30, 2022, from <https://wwd.com/business-news/media/five-facts-to-know-about-bereal-app-1235154335/>
- Hultén, B. (2015). *Sensory Marketing*. (pp. 88-369). New York: Routledge.
- Hunsaker, B. T., & Thomas, D. E. (2017). The Viability Triad: Desirability, feasibility, and sustainability as the new strategic decision imperative. *Journal of Management Policies and Practices*, 5(2), 1–4. <https://doi.org/10.15640/jmpp.v5n2a1>
- IDEOU (2022). *Design Thinking*. Lokaliseret d. 15. maj 2022 på: <https://www.ideo.com/pages/design-thinking>
- Inder, S. & Reay, S. (2014). Practice Based and Material Focused: A Craft Approach to Teaching Design Intuition. *School of Art and Design, AUT University*.
- Javornik, A., Marder, B., Barhorst, J. B., McLean, G., Rogers, Y., Marshall, P., & Warlop, L. (2022). ‘what lies behind the filter?’ uncovering the motivations for using augmented reality (AR) face filters on social media and their effect on well-being. *Computers in Human Behavior*, 128, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107126>
- Jensen, J. F. (2013a). It and experiences: User experience, experience design and user-experience design. *Handbook on the Experience Economy*, 179–208. <https://doi.org/10.4337/9781781004227.00016>
- Jensen, J. F. (2013b). *UX, XD & UXD: User experience, experience design og user experience design: 8 paradokser Og 8 forsøg på (op)løsninger: Mod Fælles Forståelser og definitioner* (pp. 22-33). Aalborg Universitetsforlag.
- Jeon, J., Chae, G., & Yeo, W. S. (2014). Developing a location-aware mobile guide system for glams based on Tapir Sound Tag: A case study of the lee ungno museum. *Human-Computer Interaction. Applications and Services*, 425–433. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07227-2_40
- Kortbek, K. J., & Grønbaek, K. (2008). Communicating Art Through Interactive Technology. *Proceedings of the 5th Nordic Conference on Human-Computer Interaction Building Bridges - NordiCHI '08*, 229–238. <https://doi.org/10.1145/1463160.1463185>
- Kumar, V. (2009). A process for practicing design innovation. *Journal of Business Strategy*, 30(2/3), 91–100. <https://doi.org/10.1108/02756660910942517>

- Lang, A. R., Craven, M. P., Atkinson, S., Simons, L., Cobb, S., & Mazzola, M. (2016). Human factors multi-technique approach to teenage engagement in Digital Technologies Health Research. *Perspectives on HCI Research with Teenagers*, 61–101. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33450-9_4
- Latané, B. (1981). The Psychology of Social Impact. *American Psychological association*. Vol 34, No. 4. pp. 343-356
- Laursen, B., & Hartup, W. W. (2002). The origins of reciprocity and social exchange in friendships. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2002(95), 27–40. <https://doi.org/10.1002/cd.35>
- Lim, Y.-K., Stolterman, E., & Tenenbergs, J. (2008). The anatomy of prototypes. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 15(2), 1–27. <https://doi.org/10.1145/1375761.1375762>
- Lindstrom, M. (2005). *Brand Sense: Build Powerful Brands through Touch, Taste, Smell, Sight and Sound*. (pp. 9-34). New York, N.Y. : Free Press.
- Little, L., Fitton, D., Bell, B. T., & Toth, N. (Eds.). (2016). *Human factors multi-technique approach to teenage engagement in Digital Technologies Health Research*. Springer International Publishing Switzerland.
- Loranger, H. (2016). *Checklist for Planning Usability Studies*. Lokaliseret d. 6. maj 2022 på: <https://www.nngroup.com/articles/usability-test-checklist/>
- Love, S., Gkatzidou, V., & Conti, A. (2016). Using a rich pictures approach for gathering students and Teachers Digital Education Requirements. *Perspectives on HCI Research with Teenagers*, 133–149. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33450-9_6
- McKellar, K., & Toth, N. (2016). Ethical considerations in face-to-face and internet-mediated research with teenage populations. *Perspectives on HCI Research with Teenagers*, 29–59. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33450-9_3
- Moran, K. (2019, December 1). *Usability testing 101*. Nielsen Norman Group. Retrieved May 12, 2022, from <https://www.nngroup.com/articles/usability-testing-101/>
- Niegel, P., & Kidde, R. (2021) Sådan lytter Danmark. I Dennis Christensen (red.), *Medieudviklingen 2021. DR medieforsknings årlige rapport om udviklingen i Danskernes brug af elektroniske medier*. Danmarks Radio: DR Medieforskning
- Nielsen, H.K. (1993). Kulturalisering og kulturelle forskelle. I: H.K. Nielsen, *Kultur og modernitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. (pp. 135-150)

Nørtoft, M. (2020). *Rekord stor andel tager efterskole I 10. klasse: Især andelen af unge med forældre med relativt høje indkomster er stigende*. Lokaliseret d. 18. december 2022 fra <https://www.dst.dk/da/Statistik/bagtal/2020/2020-09-04-rekordstor-andel-paa-efterskole>

Omar, M. R., & Husni, H. (2019). Teen-Computer Interaction: Building a conceptual model with thoughts- emotion-behaviour. *Baghdad Science Journal*, 16(2(SI), 485–495. [https://doi.org/10.21123/bsj.2019.16.2\(si\).0485](https://doi.org/10.21123/bsj.2019.16.2(si).0485)

Paananen, S., Suoheimo, M., & Häkkinen, J. (2021). Charting experience categories for Museum Exhibitions. *Human-Computer Interaction – INTERACT 2021*, 372–376. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85607-6_40

Park, C. W. & Alderman, J. (2018). *Designing across senses: A multimodal approach to product design*. Sebastopol: O'Reilly Media inc, u.p. [https://books.google.dk/books?hl=en&lr=&id=GZVUDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT19&dq=Park,+C.+W.+%26+Alderman,+J.+\(2018\).+Designing+across+senses:+A+multimodal+approach+to+product+design.&ots=tBB1z-xjJo&sig=X7WwGXCKF1aTWPrC1_trrDQM2tU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.dk/books?hl=en&lr=&id=GZVUDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT19&dq=Park,+C.+W.+%26+Alderman,+J.+(2018).+Designing+across+senses:+A+multimodal+approach+to+product+design.&ots=tBB1z-xjJo&sig=X7WwGXCKF1aTWPrC1_trrDQM2tU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Petersen, A. C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39(1), 583–607. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.39.020188.003055>

Pine, J., & Gilmore J. (1998). Welcome to the Experience Economy. *Harvard Business Review*, July-August 1998. pp. 97-106.

Pine, B. J. & Gilmore, J. H. (1999). *The experience economy : work is theatre & every business a stage*. (pp. 1-26; 37-39; 43-46; 50-52; 56-61; 63-68; 70-77). Boston: Harvard Business School Press. https://books.google.dk/books?hl=da&lr=&id=5hs-tyRrSxMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=experience+economy&ots=IKp-4viOne&sig=0xQqOkntHMznzA_ZNf9Lr3rBFlo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Pine, B. J. & Korn, K. (2011). *Infinite Possibility* (pp. 1-25). Berret-Koehler Publishers.

Preece, J., Rogers, Y., & Sharp, H. (2002a). Asking users and experts. In *Interaction design: Beyond human-computer interaction* (pp. 389–427). essay, Wiley.

Preece, J., Rogers, Y., & Sharp, H. (2002b). Observing users. In *Interaction design: Beyond human-computer interaction*(pp. 359–388). essay, Wiley.

Preece, J., Rogers, Y., & Sharp, H. (2002c). Design, prototyping and construction. In *Interaction design: Beyond human-computer interaction* (pp. 239–278). essay, Wiley.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Raagaard, K. T. (2010). At Sanse Smagen af TV-medieret mad [to sense the taste of TV-mediated food]. *MedieKultur: Journal of Media and Communication Research*, 26(48). <https://doi.org/10.7146/mediekultur.v26i48.2061>
- Read, J. C., & Horton, M. (2016). Future Directions for Quality Teenci Research. *Perspectives on HCI Research with Teenagers*, 269–278. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33450-9_11
- Read, J. C., Horton, M., Fitton, D., Little, L., Beale, R., & Toth, N. (2013a). On being cool – exploring interaction design for teenagers. *Electronic Workshops in Computing*, 1–10. <https://doi.org/10.14236/ewic/hci2013.17>
- Read, J. C., Horton, M., Iversen, O., Fitton, D., & Little, L. (2013b). Methods of working with teenagers in interaction design. *CHI '13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems on - CHI EA '13*, 3243–3246. <https://doi.org/10.1145/2468356.2479657>
- Read, J., Fitton, D., Cowan, B., Beale, R., Guo, Y., & Horton, M. (2011). Understanding and designing cool technologies for teenagers. *Proceedings of the 2011 Annual Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems - CHI EA '11*, 1567–1572. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979809>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 496–514. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.496>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Saidin, N. F., Abd Halim, N. D., & Yahaya, N. (2015). A review of research on augmented reality in education: Advantages and applications. *International Education Studies*, 8(13). <https://doi.org/10.5539/ies.v8n13p1>
- Sanders, L. (2008). An evolving map of Design Practice and Design Research. *Interactions*, 15(6), 13–17. <https://doi.org/10.1145/1409040.1409043>
- Sanders, E. B.-N., & Stappers, P. J. (2012). Part 1 Basics. In *Convivial toolbox: Generative research for the front end of design* (pp. 1–96). essay, BIS Publishers.

Schwartz, J., & Scheutz, S. (2020) Sådan lytter Danmark. I Dennis Christensen (red.), *Medieudviklingen 2020. DR medieforsknings årlige rapport om udviklingen i Danskernes brug af elektroniske medier*. Danmarks Radio: DR Medieforskning

Serrat, O. (2017). The five WHYS technique. *Knowledge Solutions*, 307–310. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_32

Siemon, D., Becker, F., & Robra-Bissantz, S. (2018). How Might We? From Design Challenges to Business Innovation. *Journal of Creativity and Business Innovation*, 4.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>

Steinberg, L., & Lerner, R. M. (2004). The scientific study of adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 45–54. <https://doi.org/10.1177/0272431603260879>

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110. doi:<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>

Stevens, E. (2021, August 5). *User testing: The ultimate how-to guide*. CareerFoundry. Retrieved May 16, 2022, from <https://careerfoundry.com/en/blog/ux-design/user-testing-design-thinking/>

Suhonen, K., Väättäjä, H., Virtanen, T., & Raisamo, R. (2008). Seriously fun. *Proceedings of the 12th International Conference on Entertainment and Media in the Ubiquitous Era - MindTrek '08*, 18–22. <https://doi.org/10.1145/1457199.1457204>

Sun, J., Wang, Z. Y., & Sun, X. Z. (2013). The relationship between design concept and design psychology. *Applied Mechanics and Materials*, 415, 712–715. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/amm.415.712>

Sundbo, J., & Sørensen, F. (2013). Introduction to the experience economy. *Handbook on the Experience Economy*, 1–18. <https://doi.org/10.4337/9781781004227.00005>

Supangan, R. A., Acosta, L. A., Amarado, J. L., Blancaflor, E. B., & Samonte, M. J. (2019). A gamified learning app for children with ADHD. *Proceedings of the 2nd International Conference on Image and Graphics Processing - ICIGP '19*, 47–51. <https://doi.org/10.1145/3313950.3313966>

Terrenghi, L., & Zimmermann, A. (2004). Tailored audio augmented environments for museums. *Proceedings of the 9th International Conference on Intelligent User Interface - IUI '04*, 334–336. <https://doi.org/10.1145/964442.964523>

The British Design Council, (2022). *What is the framework for innovation? Design*

Council's evolved Double Diamond. Lokaliseret d. 24. april 2022 fra <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond>

Till, C. (2014). Exercise as labour: Quantified self and the transformation of exercise into labour. *Societies*, 4(3), 446–462. <https://doi.org/10.3390/soc4030446>

van der Velden, M., Sommervold, M. M., Culén, A., & Nakstad, B. (2016). Designing Interactive Technologies with teenagers in a hospital setting. *Perspectives on HCI Research with Teenagers*, pp. 103–131. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33450-9_5

Ward, J. (2013). Synesthesia. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 49–75. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143840>

Wenger, E. C. (2006). Communities of practice: A brief introduction. I: Skalicky, J. & West, M. *UTAS community of Practice Initiative* (pp. 5-11). Centre for the Advancement of Learning and Teaching

Wise, N. (2015). Placing Sense Of Community. *Journal of Community Psychology*, 43(7), 920-929. doi:10.1002/jcop.21722