



Masterprojekt

Ellen Louise Volsing

” Som en jakke man bare tager på ”

Et multimodalt web-site for et fiktivt bosted kan hjælpe pædagogstuderendes deltagelse i faglige rollespil.

Vejleder: Thorkild Hanghøj

Afleveret d. 4. Juni 2024

Antal anslag: 104661

1 Resume

Dette masterprojekt undersøger, hvordan man kan designe et multimodalt undervisningsmateriale med fokus på roller og relationer i social- og specialpædagogiske sammenhænge, der kan bruges som pre-text til undervisning i faglige rollespilssimulationer på pædagoguddannelsens første to semestre ud fra den tese, at et multimodalt undervisningsmateriale med lyd og billeder kan styrke differentiering, indlevelse og engagement. Gennem en Design Based Research inspireret undersøgelse former projektet en multimodal hjemmeside fra en fiktiv institution med både pædagoger og beboere, vikarer og servicepersonale. Disse præsenteres ved hjælp af billeder og af Point-Of-View-præsentationer, der læses højt af de fiktive personer. Betydningen af lyd og billeder er med til at tydeliggøre og hjælpe de studerende til at danne et billede af karaktererne, der tilbydes i rollespillet. Dette kan virke inkluderende og motiverende på pædagoguddannelsen, der har en meget varieret studenterprofil. Resultaterne er fremkommet på baggrund af semistrukturerede interviews af studerende fordelt på to iterationer i designprocessen. Interviewene er analyseret med Goffmans begreber om rammer og teatermetafor, desuden er Vygotskys begreb: 'zonen for nærmeste udvikling' brugt til at undersøge mulighederne for de studerendes læring.

2 Abstract

This master's project investigates how to design a multimodal teaching material with a focus on roles and relationships, in a social and special needs educational context, that can be used as a pre-text for role-play simulation teaching, in the first two semesters of the Social Education program. Through a Design Based Research-inspired study, the project forms a multimodal website from a fictional institution containing both staff and residents, substitutes, and service staff. Social educators and residents are presented through pictures and Point-Of-View presentations, which are read aloud by themselves. The importance of sound and images serve to clarify and to help the students form an image of the characters offered in the role play. This can have an inclusive and motivating effect on the very varied student profile of the Social Education Programme and strengthen their commitment in relation to participating in simulation-based teaching. The results have emerged based on semi-structured student interviews divided into two iterations in the design process. The interviews are analyzed with Goffman's concepts of framework and theater metaphor, and Vygotsky's concept ZPD is used to examine the possibilities of learning for the students.

3 Indhold

1	Resume.....	
2	Abstract	
3	Indhold.....	1
4	Indledning	4
4.1	Problemformulering.....	5
4.2	Formål	5
5	Litteraturgennemgang	5
6	Begrebsdefinitioner	8
7	Læsevejledning	8
8	Casen: Et simulationsbaseret undervisningsforløb på modul 6	8
8.1	Oplægget til de studerende	9
8.2	De studerende på pædagoguddannelsen	9
8.3	Rammefaktorer	10
8.4	Undervisningens mål	11
8.5	Undervisningens indhold	11
9	Læringsteori	11
9.1	Dramapædagogik	13
9.1.1	Procesdrama	14
9.1.2	Dramadidaktik	14
9.2	Simulation	15
9.2.1	Simulationsbaseret undervisning og rollespil	16
9.3	Differentieringen mellem faglige rollespil og simulation	17
10	Frontstage, backstage og rammer omkring dem	18
10.1	Frontstage og backstage.....	19
10.2	Frames	19

11	Undersøgelsens metodologi	19
11.1	Første og anden fase.....	20
11.2	Design principper	21
11.3	Tredje fase	21
12	Prototypen 1.0	21
12.1	Solvænget	22
12.2	Valg af teknisk platform	23
12.3	Lyd som formidler	24
13	Første iteration	25
13.1	Pilot Interview	25
13.1.1	Interview teori	25
13.2	Analyse.....	25
13.2.2	Redesign prototypen 1.1	28
14	Anden iteration	28
14.1	Analyse af Prototypen	28
14.2	Andet interview	32
14.3	Analyse af interviews	33
14.3.1	Rollespil bryder med en normal skoleramme.....	33
14.3.2	At øve sig	35
14.3.3	Rollespil som læring	36
14.3.4	Rollespil er et kollektivt håndværk	36
14.3.5	Det sociale fællesskab.....	38
14.3.6	Studerendes respons på prototypen	39
14.3.7	Det er krævende at spille pædagogen	42
15	Diskussion	44
15.1	Øvebaner på pædagoguddannelsen i Holstebro	44
15.2	Betydning af lyd og billeder i prototypen	46

15.3	En bedre deltagelse i rollespil som øvebane	47
15.3.1	Fjerde fase og redesign	48
15.4	Teori og metode diskussion.....	49
16	Konklusion.....	50
17	Litteratur	52
18	Bilagsoversigt	58

4 Indledning

Et af temaerne i VIA's strategi er begrebet øvebaner, der i strategien ikke defineres nærmere, men udtrykker et ønske om et forum, hvor de studerende kan øve sig. Ønsket om rum til at øve sig ses også i de seks anbefalinger, der er fremsat fra professionshøjskolerne i forbindelse med det politiske arbejde omhandlende en ny pædagoguddannelse: "2. De studerendes handlekompetencer skal styrkes, så pædagoger både er i stand til at identificere problemer samt reagere og handle ... gennem flere øvelsestimer, hvor de studerende kan afprøve og fejle i det pædagogiske arbejde i alt fra forældre- og pårørendesamarbejde til svære magtanvendelsers" (*Seks forslag til en styrket pædagoguddannelse*, u.å.) Citatet peger på ønsket om, at de studerende øver relationskompetencer, og at der er et læringsmiljø, som understøtter dette, samt at det 'at øve sig' tages alvorligt.

At øve relationskompetence er at øve mødet med et andet menneske i forskellige samspil, og disse kan være følelsesmæssige provokerende, både for pædagogen, og for det menneske, der mødes. Pædagogen skal kunne afstemme sig selv, handle og reagere hensigtsmæssigt, og derfor skal pædagogen nødvendigvis også kende sig selv. En måde at lære sig selv at kende og øve mødet med et andet menneske er simulation, og derfor er det ofte svaret, når der bliver bedt om øvebaner i pædagoguddannelsen.

Simulation er begreb, der findes mange steder og i mange former. En af disse er rollespil, som er en metode med et dramapædagogisk udspring og jeg oplever at når rollespil bruges i en simulationskontekst underprioriteres det dramapædagogiske udgangspunkt. At arbejdet med at spille en rolle bliver tilsidesat til fordel for at være en profession. Der kan være mange grunde til dette.

Men det er svært at komme uden om, at det er et håndværk at spille en rolle. Det tager tid at sætte sig ind i en rolle, og det kræver mod. Dette mener jeg også kan være en af grundene til, at de studerende har modstand mod rollespil, når de præsenteres for det i en undervisningssammenhæng. I denne rapport vil jeg undersøge mulighederne for at bruge en multimodal webside fra en fiktiv institution inden for det specialpædagogiske område som et umiddelbart og tilgængeligt udgangspunkt for rollespil på pædagoguddannelsens første og anden semester.

4.1 Problemformulering

Disse krav og udfordringer leder mig frem til følgende problemformulering:

Hvordan kan man designe et multimodalt undervisningsmateriale med fokus på roller og relationer i social- og specialpædagogiske sammenhænge som kan bruges som forberedelse til undervisning i faglige rollespil på pædagoguddannelsens første to semestre?

Jeg arbejder ud fra følgende tese: at et multimodalt undervisningsmateriale med lyd og billeder kan styrke differentiering, indlevelse og engagement ift. at deltage i simulationsbaseret undervisning for de pædagogstuderende på første og andet semester.

Dette giver mig følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvad er øvebaner i pædagoguddannelsen i Holstebro?

Hvilken betydning har lyd og billeder i forberedelsesmateriale til rollespil?

Hvordan kan studerendes engagement og deltagelse i rollespil som øvebane gøres bedre?

4.2 Formål

Formålet med dette masterprojekt er at undersøge om et multimodalt materiale kan gøre det nemmere for de studerende at spille roller, når de får nøjagtige og multimodale informationer om rollerne. At de ikke selv skal fortolke en skreven tekst til et multimodalt kropsligt udtryk – rollen de spiller. Da vi på pædagoguddannelsen har en meget varieret studenterprofil, skal materialet kunne bruges af studerende med ordblindhed eller psykiske funktionsnedsættelser.

5 Litteraturgennemgang

Mit projekt har berøring med flere forskellige og overlappende forskningsfelter: Rollespil, drama, simulation, scenariedidaktik, Playful Learning. Et kendetegn ved disse forskningsfelter

er, at de giver mulighed for at bruge et fagområde til at lære et andet fagområdet. I denne rapport vil jeg have fokus på drama, rollespil og simulation.

Jeg har søgt i databaserne Eric, Web of science og Idunn. Jeg har valgt Eric og Web of science som engelsksprogede undervisningsdatabaser, da angelsaksiske lande har en tradition for drama i undervisningen. Jeg har valgt Idunn ud fra en antagelse om, at litteratur om pædagoguddannelsen, ligger der. Jeg begyndte min søgning ud fra min problemformulering, for i første omgang at finde litteratur om digitale medier og dramaundervisning.

Jeg valgte at bruge søgeordene 'drama', 'simulation', 'teater', 'proces drama' kombineret med 'digital' for at finde materiale, hvor drama og drama lignende aktiviteter kombineres med en eller anden form for digitalt medie. Her fik jeg resultater, men ikke inden for pædagogområdet. For at finde ny inspiration til søgetermer, og fordi jeg er involveret i Playful Learning projektet, undersøgte jeg Legeprofessor Helle Marie Skovbjergs Pure's side for at finde publikationer, hvor drama og pædagoguddannelsen optræder. Her fandt jeg et scoping review om legende tilgang i lærer- og Pædagoguddannelsen (Boysen et al., 2022).

Fra dette scoping review kopierede jeg den søgestreng, de havde brugt ift. at fokusere søgningen på lærer og pædagoguddannelsen. Denne kombinerede jeg med mine egne søgestreng ift. drama og medie/teknologi. Jeg valgte at bruge 'NOT' indstillingen for at sortere artikler fra, der havde indhold vedr. online undervisning og Covid-19. Jeg søgte i abstract for de første 3 strenge og i al tekst for den sidste NOT streng, hvilket gav mig denne søgestreng:

AB (drama or theatre or creativedrama or performing arts or theater or process drama) AND AB ('highereducation' or 'teacher college' or 'student teacher' or 'teachereducation' 'social education' or 'teacher training' or 'preserviceteacher' or 'pre-service teacher' or 'preschool teacher') AND AB (digital*OR media OR multimodal OR technology) NOT TX (online OR on-line OR covid).* Derefter skiftede jeg dramadelen ud med 'simulation' og gentog søgningen (se bilag 0 for søgehistorik). Idunn og Eric gav de bedste resultater.

Forskningen i simulation viser inddragelse af mange metoder og fagfelter (Bratås et al., 2018; Giskeødegård et al., 2024; Overland, 2017; Scholtz & Hughes, 2021), forskellige grader af inddragelse af teknologi fra ingen teknologi (T. Jacobsen, 2011) til brugen af højteknologiske patientdukker i sygeplejerskeuddannelsen (Stalheim & Nordkvelle, 2019) eller computersimulationer om undervisningssituationer i læreruddannelsen (Angelini et al., 2024;

Slotte et al., 2023). Forskning i simulation i sygeplejeuddannelserne og lægeuddannelsen har en tendens til en instrumental forståelse af undervisningssituationen, og simulation fordrer et objekt som den lærerende skal forholde sig til f.eks. skuespillere (T. Jacobsen, 2011) eller teknologi (Stalheim & Nordkvelle, 2019). Forskning i simulation tendere til at være rettet mod den professionsspecifikke færdighedskundskab og ikke et dannelsessigte.

Modsat ses det i forskningen i drama og rollespil, at der er en tendens til, at det æstetiske udtryk eller det dannelsesmæssige i læreprocessen er vigtig (Dawson et al., 2011; Mavroudis & Bournelli, 2016; Riemer et al., 2020; Wells et al., 2023). Derudover har megen forskning i drama og rollespil børn og unge som målgruppe (Carroll & Cameron, 2009; Coleman, 2022; *Drama Improves Lisbon Key Competences in Education - About DICE*, u.å.; Dunn et al., 2012; Heiden, 2023)

Mit projekt lægger sig et sted midt imellem, hvor jeg trækker på simulations didaktik i forhold til refleksions måder og spilleregler og det professionsrettede fokus, og på drama og rollespil i forhold til drama og pædagogiske grundbegreber om Figur, Fabel, Tid og Sted, et teatralisk blik og 'safe space' i fiktionen. Derudover skal mit projekt også inddrage teknologi som støtte til de dramapædagogiske handlinger (Dunn et al., 2012; Knudsen, 2018; Liyanawatta et al., 2022). I min litteratursøgning har jeg fundet teknologisk støttet simulation med voksne som målgruppe, men ikke kombineret med fiktionsbåret rollespil. Jeg har fundet fiktionsbåret rollespil og teknologi med børn som målgruppe. Jeg har ikke i min litteratursøgning fundet teknologistøttet fiktionsbåret rollespil med voksne.

I skandinavisk litteratur kan 'rollespil' være mange ting, live rollespil (LARP), bordrollespil, i undervisningssammenhæng kan nævnes læringsrollespil (Magnussen & Jessen, 2006) og historiske live rollespil (*Demokratiets vingesus / Åben skole - Holstebro*, u.å.) med læringssigte. Læringsrollespil er oftest i forbindelse med folkeskolen. Ordet 'Simulation' har også mange betydninger, men ses på dansk oftest i forhold til en voksen målgruppe. Simulation har mere den samme betydning på dansk og engelsk end 'rollespil' og 'roleplay', hvilket gør litteratursøgning komplekst. I min begrebsdefinition vil jeg definere ordene ift. denne rapport.

6 Begrebsdefinitioner

Nå jeg skriver *rollespil* i denne rapport, er det ment som studerende, der spiller roller i et scenarie der er givet på baggrund af et oplæg. Rollespillet vil være et fagligt rollespil, hvor de studerende skal bruge deres teoriundervisning på gulvet og mit fokus vil ligge på selve det at spille rollen og afprøve handlinger og oplevelser gennem at være en anden end sig selv. I forbindelse med rollespil er det også relevant at se på begrebet *Playfulness*.

Det engelske ord *playfulness*, altså det er man på dansk oversætter til *en legende tilgang*, definerer jeg i mit arbejde som et rum, hvor man kan afprøve, eksperimentere, fejle, grine, græde og prøve igen uden at blive bedømt for sine fejl.

Det engelske ord *Endowed* bruges i drama til at beskrive de ting en rolle kan, men ordet har en implicit bevægelse i sig. Der er nogen som har udstyret en med de egenskaber man har. Det er ikke nogen egenskaber, man har optjent, det er nogle man har fået.

7 Læsevejledning

Opgaven er bygget op af indledning og problemformulering. Herefter følger en kort beskrivelse af casen, der ligger bag projektet. Dette følges af et teori afsnit, hvor opgavens teoretiske grundlag præsenteres og derefter følger opgavens metodologi som er Design Based Research (DBR) og de første tre faser heraf. Prototypen præsenteres herefter. Efterfølgende er der første iteration med analyse af pilotinterview og redesign af prototype. Anden iteration indledes med en analyse af prototypen ift. dens funktion som web-site, hvorefter der følger analyser af interview empiri. Dette følges af diskussionsafsnit, der afsluttes med den fjerde fase af DBR-forløbet og et kort redesign. Projektet afsluttes med en konklusion, litteraturliste og bilagsliste.

8 Casen: Et simulationsbaseret undervisningsforløb på modul 6

Casen, som denne rapport bygger på, er en undervisningsgang på modul 6 med fokus på pædagogisk dømmekraft, paradigmer, magt og etik. Simulationen var et stort rollespil med 11 studerende fordelt på personale og beboer. Jeg gennemførte undervisningen i januar

2024, og det oplæg de studerende fik til at fortolke deres roller ud fra var ikke særligt specifikt.

8.1 Oplægget til de studerende

Oplægget (bilag 1) bestod af rollekort i form af Power Point sildes (se Figur 1 for eksempel), som præsenterede hver borger og pædagog. Pædagoger var definerede ud fra generelle pædagogiske præferencer og borgerne er konstrueret ud fra oplevelser fra praktikbesøg.

Bostedet Solvænget	Bostedet Solvænget - pædagog
Hanne er altid glad og elsker at synge. Alle sange. Hanne er også rigtig dygtig med sine hænder f.eks. til at hækle og stikke. Hun nyder at sidde med sit stikstøj, som fylder i sofaen og drikke kaffe mens hun højlydt kommenterer på alt hvad de andre fortæller ved bordet. Hvilket kan være til stor irritation for de andre i rummet.	• Ting du kan lave • Synge eller nynne kendte eller selvopfundne sange • Kommentere på dine omgivelser f.eks. på deres tøj, hår, måde at bevæge sig på, snakke på, deres interesser m.m. • Strikke/hækle og fylde i sofaen
	• Emil/Emilia har arbejdet på Solvænget i 5 år og kender beboerne godt. Emil/Emilia brænder for godt samvær og hygge. Hen har meget fokus på anerkendelse og mentalisering.

Figur 1 Den første udgave af rollekort med information til de studerende om karaktererne på Bostedet.

På baggrund af den mundtlige evaluering efter simulationen blev jeg klar over, at grundlaget for simulationen var for løst, og jeg besluttede at lave en mere specifik og detaljeret oplæg for simulationen.

Jeg byggede videre på det fiktive botilbud for mennesker med udviklingshæmning, og lavede en prototype på en hjemmeside til institutionen. Prototypen vil blive præsenteret i Prototypen 1.0.

8.2 De studerende på pædagoguddannelsen

De studerende i casen er studerende på andet semester af pædagoguddannelsen Holstebro. Pædagoguddannelsen er en 3½-årig professionsbacheloruddannelse, der er fordelt på tolv tematiske moduler á syv ugers varighed. Hertil kommer fire praktikker: To korte og to lange, den sidste korte er i forbindelse med udarbejdelsen af bachelorprojekt. En af udfordringerne som underviser på pædagoguddannelsen, er den brede differentiering af de studerendes uddannelsesbaggrund. Af de studerende på pædagoguddannelsen kommer 42% med en STX el. anden gymnasial uddannelse, 23% med HF, hvoraf Hf-enkeltfag (*Fakta om pædagoguddannelsen*, u.å.). Fra erhvervsfaglige uddannelser 14% og videregående uddannelser 6% og endelig kommer 15% med grundskoleuddannelse som er

optaget (*Fakta om pædagoguddannelsen*, u.å.)). Derudover har mange af de studerende individuelle udfordringer at slås med. Ved Danmarks Studieundersøgelse som blev gennemført i 2023 angav 52% af de medvirkende pædagogstuderende i Holstebro at de ingen funktionsnedsættelse havde, 4% svarede ved ikke, så det vil sige at 44% af vores studerende har en funktionsnedsættelse og kikker man på hvilke funktionsnedsættelser de angiver, så har 18% af vores studerende dysleksi eller dyskalkuli, 21% angiver en psykisk funktionsnedsættelse, 3% angiver autismespektrumforstyrrelse og 9% er i kategorien andet. De psykiske funktionsnedsættelser dækker over (*Psykiske funktionsnedsættelser*, u.å.) Min egen erfaring er at vi har mange studerende som har angst eller ADHD. Udover de studerende som er testet og dokumenteret med dysleksi, har vi også mange studerende som har læsevanskeligheder eller en form for 'læsemodstand'. Typiske udsagn fra studerendes evalueringer ift. Hvad kan med fordel ændres? Svarer de: *"mere video eller lytte "lektier" /materiale"* eller *"Lektier hvor der er mere fokus på at lytte og se noget materiale. Måske nogle reflekterende spørgsmål til."* PHF23. Mens svar i forhold til deres læring er f.eks. Hvad har hjulpet mig til at lære og forstå? *"at lave det mere fysisk og ikke kun røv til sæde undervisning"* PHS22.

Måske modsigende dette udsagn er at en stor del af dem glade for tavleundervisning med PowerPoints, hvor stoffet gennemgås af en underviser. Dette kan have en grund i at det er svært for mange at læse eller koncentrere sig om lange tekster og derfor er PIXI udgaven af lektionen i form af PowerPoints en hjælp og også en tryghed om at de har forstået teksten rigtigt.

8.3 Rammefaktorer

Undervisningen er 4 lektioner. Der er 30 studerende på holdet. Lokalet er dramalokalet og værkstedet. Der er materialer til rådighed i værkstedet til kreative aktiviteter samt kaffe og te og kage. Der er kostumer og rekvisitter til rådighed, f.eks. nøglering, rollator og strikkesøj.

De organisatoriske rammer er, at der skal improviseres dvs. at man siger ja til hinandens forslag, ikke tænker for meget forud og at det er gruppen der skal lykkes. Der er spilleregler, bl. Pausekort, repeat-knap, fuldt stop, ring til en vikar og endelig gøres det klart at 'what happens in Vegas, stays in Vegas' dvs. at de ting som sker i improvisationen, bliver i dette læringsrum og ikke følger personen ud af rummet på en negativ måde. Derudover gøres det klart af de 'normale drama regler' gælder, nemlig at man skal være gode mod hinanden, skyde den indre politimand og at man til enhver tid kan gå ud.

8.4 Undervisningens mål

Målet med undervisningen er at lave øvebaner for de studerendes udvikling af relationskompetencer, dømmekraft og pædagogisk teori i praksis.

Undervisningen skal kunne sættes i direkte sammenhæng med de læringsmål de studerende arbejder med på et givent tidspunkt. Det er vigtigt at de studerende kan se meningen med simulationen som de skal lave. I denne undervisning er der specielt fokus på hvordan de forskellige pædagogiske paradigmer/traditioner har indvirkning på den måde man møder andre og handler i pædagogisk praksis.

8.5 Undervisningens indhold

De studerende skulle i hold lave en maks. 20 minutter lang simulation. Simulationen skulle videofilmes for at der ikke var tilskuere(underviser) til stede. Efter simulationen og debriefingen sammen med underviser skulle de studerende se videoen og finde to klip hvor det lykkedes med at skabe et positivt socialt samspil mellem borgerne og fokusere på den enkeltes trivsel og udvikling. Disse videoklip skulle de vise til underviseren.

9 Læringsteori

Læringssynet i dette projekt er sociokulturelt, idet drama er en kollektiv kunstform, hvor studerende samhandler i fiktive verdner, som de skaber i fællesskab, og hvor de på engang påvirker og bliver påvirket af den fælles historie. Derfor giver det mening at undersøge rollespil i en sociokulturel sammenhæng, da det er samspillet mellem de studerende og prototypen samt de studerende imellem jeg vil undersøge.

Den sociokulturelle læringsteori ser viden og kundskaber som noget der er konstrueret gennem interaktion og i en kontekst. Man kan derfor sige at: *læring er situeret, læring er grundlæggende social, læring er distribueret, læring er medieret, læring er deltagelse i praksisfællesskaber og sproget er centralt i læringsprocessen* (Dysthe, 2003, s. 49). Den sociokulturelle læring har sit udspring med den russiske psykolog Lev Vygotsky i begyndelsen af det 20. århundrede. Vygotskys teori siger, at mennesket udvikler sig i samspil med sin omverden ved brug af kulturelle redskaber. Sproget er et vigtigt element i mennesket udvikling, idet sproget kan mediere vores handlinger og gør, at vi kan føre en

indre dialog, altså at vi kan tænke. Vores udvikling starter altid i samspillet med en anden og denne erfaring internaliseres ved hjælp af sproget (Kaspersen et al., 2014, s. 292).

Merete Cornet Sørensen, docent på Professionshøjskolen Absalon, sætter den sociokulturelle læringsteori i sammenhæng med dramapædagogik således: *"Ud fra dette læringssyn forstås læring som en proces, hvor den enkelte i samspil med andre aktører og den sociokulturelle kontekst udvikler kognitivt, emotionelt og fysisk betingede færdigheder og aktivt medskabende konstruerer sin forståelse af sig selv og verden."* (Sørensen, 2016, s. 100) Dette vil for min undervisning vil betyde, at den enkelte studerende i samspil med deres medstuderende og den kontekst de er i, konstruere deres læring. Læring er således situeret og de studerende kan påvirke den givne situation.

De kognitivt, emotionelt og fysisk betingede færdigheder Sørensen (2016) fremhæver, bidrager til henholdsvis diskursiv, æstetisk og empirisk læring (Kirk, 2018). Det vil sige, at når man lærer gennem dramaaktiviteter påvirker det 'det hele menneske'.

Sørensen skriver videre med udgangspunkt i Vygotsky, at vi bruger sproget i udviklings- og læreprocesser, og hun inkluderer udover det talte og skrevne sprog også alle æstetiske udtryksformer. Disse æstetiske sprog betragter hun som kulturelle redskaber, der lærers mens vi bruger dem. Som kulturelle redskaber har sprogene en dobbelt funktion. De anvendes dels reflektivt til at bearbejde og lagre oplevelser som erfaringer, og kommunikativt så vi kan dele vores tanker og erfaringer med hinanden (Sørensen, 2016, s. 100). Det som er interessant, er at hun inkluderer de æstetiske sprog, altså kunstbaserede sprog, i de sprog vi kan bruge til at erfare og udtrykke den fortolkning, vi har af verden. De studerende kan altså forventes at bruge æstetiske processer til at udtrykke deres oplevelse og forståelse af verden gennem kulturelle medier, i dette tilfælde rollespil.

Sørensen nævner også NUZO (også betegnet ZNU) der er Vygotskys betegnelse for den lærendes nærmeste udviklings zone. (Ellegaard et al., 2007, s. 634) (Harasim, 2017, s. 69). ZNU forstås som området mellem det, den lærende mestre i øjeblikket, og det den lærende har forudsætning for at kunne, men endnu ikke kan mestre. Altså det den lærende kan med hjælp fra en mere kompetent anden, en underviser, medstuderende eller lignende. Vygotsky mente, at den lærende skulle udfordres dvs., skubbes ud af den zone, hvor man allerede mestre opgaven og i samspil med andre lærer nyt (Cone, 2021, s. 232). Begrebet stilladsering bruges ofte om de handlinger den mere kompetente anden gør. Dette er er ikke

Vygotskys begreb men brugt første gang i 1976 af Wood, Bruner og Ross (Dysthe, 2003, s. 84). Jeg vil i rapporten have hovedvægten af mit fokus på ZNU og stilladsering.

9.1 Dramapædagogik

Teateret har været brugt pædagogisk/instruktivt fra antikkens tragedier og middelalderens mysteriespil (Carlson, 1993, s. 15–36) over Brechts samfundskritiske teater til Augusto Boals 'de undertrykte teater'. (Carlson, 1993, s. 476). Med Boals begreb tilskuespiller flytter det pædagogiske subjekt sig fra tilskuerrækkerne og op på scenen. Inden for den pædagogiske verden har dramapædagogikken som vi kender i dag, rødder tilbage til John Dewey og Henry Caldwell Cook som begge argumenterede for "'gøren' som en mere kvalificeret vej til læring end læsning og lytning" (Krøgholt, 2018, s. 21–22). I 1970'erne kom procesdrama og lærer-i-rolle metoderne, som blev en udbredt måde at lære på. Det pædagogiske subjekt – den som skal lære noget flytter sig fra tilskuerrækkerne og op på scenen. Teater blev til dramaaktiviteter men det er stadig en teatral aktivitet, hvor noget er iscenesat (Krøgholt, 2018, s. 17).

Dramaaktiviteter handler om at lave et fiktivt univers hvor fiktive fortællinger kan leve. Dette kan kun ske hvis universet indeholder dramaets fire grundprincipper: Figur, Fabel, Tid og Sted. Figur er de karakterer som findes i universet. Det kan være mennesker, dyr eller levendegjorte objekter, Fablen er selve fortællingen som udspiller sig i fortællingens Tid og Sted. Hvis en eller flere af disse elementer mangler falder fortællingen sammen. I og med at teatret er iscenesat så er der et blik, som kikker på det der sker og anerkender at det er teater, altså fiktion. Denne anerkendelse af at handlingerne er fiktion og ikke virkelighed kalder man en fiktionskontrakt. Fiktionskontrakten sikrer at alle ved hvad der foregår og er medvirkende til at drama-læringsrummet er trygt at være i. Hvis fiktionskontrakten ikke er indgået, bliver læringsrummet utrygt at være i.

En anden konsekvens af det teatrale blik er den æstetiske fordobling. De æstetiske fordobling opstår ved at det teatrale blik ser dobbelt. Man ser både skuespilleren og rollen, man oplever både den faktiske tid og den fiktive tid, man er både det faktiske fysiske sted og det fiktive sted. Man oplever både de reelle fysiske handlinger og den fabel som udspiller sig i det fiktive rum. Den æstetiske fordobling er altså evnen til at se både den fiktive og den reelle verden på én gang (Krøgholt, 2018, s. 17).

Det særlige ved i drama i undervisning er at man her sammen med andre kan øve sociale handlinger i det fiktive rum som opstår ved den æstetiske fordobling. Dette "...gør en særlig oplevelsesmodus mulig. I fiktionen er *"jeg ikke mig"* (Krøgholt, 2018, s. 19). De studeredene frisættes på en måde for ansvar når de udfører handlinger i en rolle. Altså de studerende kan afprøve handlinger i områder og med perspektiver, som ikke er deres egen uden at de skal 'stå til ansvar' for det(O'Neill, 1995, s. 80).

Da dramaaktiviteter er kollektive, er det i denne kollektive æstetiske fordobling der er mulighed for at de studerende kan lærer noget. De studerende får altså mulighed for sammen at skabe et fælles rum – en fiktion – hvor de kan undersøge deres egen og fælles fortolkninger af specifikke fortællinger i relation til deres uddannelse.

9.1.1 Procesdrama

For at dreje den drama pædagogiske proces inde på en specifik profession vil jeg bruge formatet procesdrama. I procesdrama lægges der vægt på den udforskende proces i forhold til emnet. Det er underviseren, som leder og guider deltagerne igennem processen, og der er ikke nødvendigvis ikke nogen refleksioner uden for fiktionen. En karakteristika ved procesdrama er begrebet *pre-text*, der henviser til: *"the source og impulse for the drama process"* (O'Neill, 1995, s. xv). En pre-tekst er nødvendigvis ikke en skrevet tekst, men kan være mange ting f.eks. en historie, et objekt, et billede eller en karakter/rolle. Pre-texten skal give et solidt afsæt, så deltagerne kan identificere sig med roller og muligheder, så de sammen kan etablere *"the dramatic world"* så hurtigt som muligt (O'Neill, 1995, s. 19–20). En god pre-text skal fortælle noget om fortiden, give ideer til nutiden og muligheder for fremtiden i den kommende improvisation. Det er netop denne pre-text, jeg håber, min prototype kan bruges til.

9.1.2 Dramadidaktik

Som didaktisk redskab bruger jeg Malcolm Ross model for æstetisk undervisning (Ross, 1978). Ross beskriver, at undervisning i æstetiske processer igangsættes af en impuls. I undervisningen, som lignende den beskrevet i casen, vil impulsen være prototypen, jeg udvikler, og det scenarie som jeg opsætter i forbindelse med den. Derudover er der fire vigtige komponenter nemlig; det kulturelle medies(media) konventioner man udtrykker sig igennem - her er det drama, de sanser(senses) man bruger til at arbejde med, fantasien(imaging) som man bruger til at skabe indvendige billeder, og endelig den

håndværksmæssig kunnen (craftmanship), som skal bruges til at omsætte de indre billeder til dramatiske handlinger. Derfor må kravene, jeg stiller de studerende være inden for deres nærmeste udviklingszone. Alle disse ting omgrænses af playfulness. Playfulness, der omkranser den æstetiske proces, er ikke altid positiv og nem og glad. Hvis der er noget man gerne vil, som man ikke kan, så kræver det øvelse at lære det, og øvelse er ikke altid sjovt.

Netop den håndværksmæssige kunnen er et springende punkt i dramaarbejdet. Mange studerende har meget lidt håndværksmæssig kunnen med sig, når de starter på pædagoguddannelsen i Holstebro. For at deltage i rollespil skal de studerende som det første kunne improvisere. De skal kunne arbejde med de tre improvisationsregler: 1. sig "ja og...", 2. ikke tænke forud og 3. lyt til de andre. Hvortil der knytter sig fire nøgle handlinger som er: Give et tilbud, tage imod andres tilbud (sige ja), uddybe og udvide andres tilbud (ja OG...) og endelig; ikke blokere for andres tilbud (sige "nej" eller tænke forud) (Jerg & Nielsen, 2015, s. 256). For det andet skal de, hvis de skal fortolke en bestemt karakter, kunne arbejde bevidst med f.eks. stemme, kropssprog, følelsesudtryk, tempo og spænding. Man kan som skuespiller identificere sig med sin rolle på flere måder, enten fra en følelsesdrevet side, hvor følelsen og indre billeder kommer først, og kropssproget følger derefter (Arentzen, 2006), eller man kan starte med kropssproget og ikke fokuserer så meget på følelserne (Bogart & Landau, 2017). Hvis man skal arbejde med identifikationsarbejdet fra en følelsesdrevet metode, må skuespilleren først sætte sig ind i, hvem karakteren er, og fortolke hvordan denne kan kropsliggøres (Arentzen, 2006).

Min erfaring er, at de studerende har svært ved at arbejde med 'det hele menneske'. De vil rigtig gerne blive i deres hoveder. Derfor er arbejdet med drama specielt sårbart, og der er mulighed for stor modstand, hvis de studerende føler sig usikre.

Dilemmaet som underviser, når man vil bruge drama som middel til at lære, er hvordan forholdet mellem fiktion og profession skal være. Her har jeg skelet til simulationsdidaktikken for at få inspiration til fordelingsnøglen.

9.2 Simulation

I dette afsnit vil jeg kort redegøre for, hvilke dele af simulationsdidaktikken jeg inddrager i rollespilsundervisningen. Derefter vil jeg lave en kort sammenligning mellem de to didaktikker for at gøre mit ståsted mere tydeligt.

9.2.1 Simulationsbaseret undervisning og rollespil

Simulationsbaseret undervisning har rødder i sundhedsuddannelserne, hvor den inddrager elementer, der i en eller anden grad er kan sammenlignes med professionel praksis, men det er netop ikke professionel praksis, det er undervisningspraksis, hvor de studerende kan udføre en 'som-om'-handling med en bevidsthed om, at det netop er en 'som-om'-handling uden de risici, der kan være forbundet med den samme handling ude i praksis (Thomas Iskov, 2022, s. 47). Når den studerende udfører som-om-handlinger kan handlingerne udføres af den studerende selv, eller den studerende kan iføre sig en rolle under udførelsen af handlingerne. Denne form for rollespil har ikke så stor vægt på rollebegrebet, men mere på refleksion over handlinger.

Hyppigheden og tidspunkterne hvor refleksionen kommer. er større end f.eks. når man spiller traditionelle rollespil. Det er de praksisrettede handlinger, der skal læres og, derved selve håndværket i den givne profession, der er fokus på og ikke selve det simulerede univers.

Der er en forståelse af, det simulerede univers repræsenteret af f.eks. en skuespiller, er objektet for den lærendes læring og, at personen (skuespilleren) bag repræsentationen ikke selv skal lære noget sundhedsfagligt af handlingerne (Henriksen et al., 2022).

Der er visse begreber, som jeg med fordel kan inkorporere i den dramapædagogiske metode:

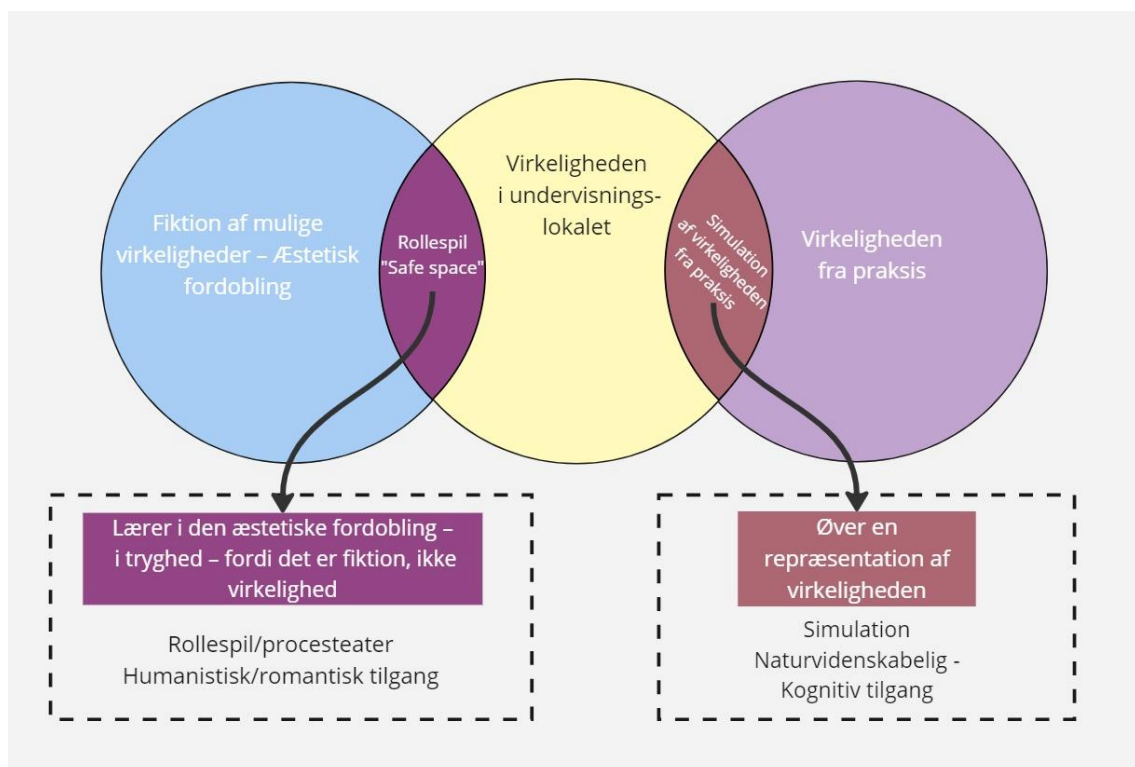
Strukturen: Briefing, simulation og debriefing. Briefing hvor simulationen og læringsmål gøres klart for de studerende. Simulationen og debriefing, hvor der reflekteres over handlinger og følelser under simulationen, hvilket er med til at danne erfaring. Debriefingfasen anses for at være den vigtigste fase og den er mest effektive, hvis den sker lige efter simulationen (Henriksen et al., 2022).

Simulation behøves ikke høj fidelitet - hvilket betegner graden af realismen - i den given simulation. Autenticiteten er hvordan den studerende oplever simulationerne. Høj fidelitet afføder nødvendigvis ikke en høj oplevelse af autenticitet. (Henriksen et al., 2022). Noer et al. (2022) skelner mellem fysisk fidelitet og psykologisk fidelitet, hvor den fysiske fidelitet afspejler graden af fysisk lighed mellem den professionelle praksis og simulationen. f.eks. i et almindeligt klasseværelse eller på en sengestue. Den psykologiske fidelitet refererer til,

hvor realistisk de psykiske faktorer afspejler virkeligheden f.eks. konflikter, sorg, stress og tidspres.

9.3 Differentieringen mellem faglige rollespil og simulation

Modellen herunder (Figur 2) skal vise forskellen mellem rollespil og simulation. Forskellen mellem rollespil og simulation i denne rapport er, at jeg definerer simulation som overlappet mellem 'virkeligheden i praksis' og 'virkeligheden i undervisningslokalet', hvor den højre cirkel overlapper den midterste. Her er der et fravær af fiktion ved den lærendes læring. Jeg definerer rollespil som noget, der foregår i den æstetiske fordobling, der ligger hvor 'fiktionen af mulige virkeligheder' bliver lagt oven i 'virkeligheden i undervisningslokalet', der hvor den venstre cirkel overlapper den midterste. Når man kommer indenfor den venstre cirkel, har man indgået en fiktionskontrakt og man er ikke længere sig selv.



Figur 2 Model for forskel på rollespil og simulation Kilde: Egen fremstilling

10 Frontstage, backstage og rammer omkring dem

For at forstå, hvad der sker i klasserummet eller rollespilssituationer, har jeg søgt inspiration i forskning om spil og simulation. Goffmans begreber om rammesætning bruges f.eks. til at se den samme teknologistøttede simulationsundervisning på sygeplejerskeuddannelsen, både som en evaluerende ramme og en eksplorativ ramme (Nortvig et al., 2017) og, som værktøj til at rammesætte, hvordan forskellige domæner rammesættes i scenariebaseret undervisning (Hanghøj et al., 2018).

Den canadiske sociolog Erving Goffman har brugt teater som metafor til at beskrive hverdagslivets rollespil. Michael H. Jacobsen og Søren Kristiansen kalder, i forordet til den danske oversættelse af "The presentation of self in everyday life", det en *Sociologisk dramaturgi* (Goffman, 2014, s. 19). Teatermetaforen kan bruges til at beskrive, hvordan sociale samhandlinger kan træde frem når, man retter et sociologisk scenelys på dem. Goffmans metafor inddrager den dramaturgiske begrebsverden f.eks. skuespillere, publikum, scene og rekvisitter. Goffmans intention med metaforen er ikke at sige, at mennesker bevidst spiller skuespil i deres hverdag, men at man kan få øje på nye ting, hvis man ser hverdagslivet i et teaterperspektiv.

Goffman er i teatermetaforen optaget af det, han kalder Indtryksstyring. At vi som mennesker er opsat på at styre hvilket indtryk andre får af os, når vi samhandler ansigt til ansigt. Indtryksstyring gør vi, når vi ved hjælp af "vores kommunikationer og adfærd forsøger at påvirke de øvrige deltagers definition af situationen og af de involverede deltagere" (Goffman, 2014, s. 20). Med vores tale, påklædning og kropssprog kan vi arbejde på at opretholde og kontrollere det indtryk, som andre har af os. Samtidig handler indtryksstyring også om det samarbejde, der forventes af 'publikum' til at overse, hvis man laver en fejl. Dette samarbejde muliggør en situationsdefinition, der igen muliggør at deltagerne i samhandlingen kan opføre sig i overensstemmelse med de forventninger, som situationen aktualiserer hos de deltagende individer (Goffman, 2014, s. 20). Hvis man ikke kan leve op til denne i situationens, bestemte normale adfærd risikerer man at blive dømt afvigende og unormal (Goffman, 2014, s. 25).

10.1 Frontstage og backstage

Goffman bruger også begreberne 'scenen' og 'bagscene' også kaldet 'frontstage' og 'backstage'. Frontstage er der hvor hverdagslivet udspiller sig og backstage er der hvor man puster ud, slapper af og forbereder sig på næste optræden (Goffman, 2014, s. 22).

10.2 Frames

Udover teatermetaforen har Goffman senere i sit forfatterskab skrevet bogen "Frame Analysis" (1974) hvor han præsenterer begrebet 'Frame'. En frame er en bestemt ramme man tillægger en situation for at forstå situationen. Bestemte 'frames' eller rammer har bestemte sociale regler, som man skal følge for at passe ind (Goffman, 1974, s. 10). Rammerne kan forstås forskelligt af forskellige mennesker så det, der for en studerende er en spændende undervisningsramme, kan for en anden være ubehageligt og måske angstprovokerende.

I min analyse vil jeg bruge begreber fra teatermetaforen og rammebegrebet.

De studerendes deltagelses i rollespil kan se igennem flere rammer. Set i en dramapædagogisk ramme er rollespil et håndværk, som kræver noget af de studerende at deltage i. Set gennem en professionsramme er rollespil en metode til at træne en bestemt form for handling og refleksion, og set i en undervisningsramme er rollespil en undervisningsmetode, der rokker ved de konventionelle undervisningsrammer. Disse tre rammer vil være udgangspunkt for min analyse.

11 Undersøgelsens metodologi

Da jeg var interesseret i at undersøge et nyt undervisningsmiddel og havde længe gået med ideen om en fiktiv institution de studerende kunne interagere med hvor begyndelsen var lavet med simulationsundervisning tilbage i januar valgte jeg at forfølge denne ide. Denne ide manifesterede sig i prototypen. Da jeg ikke var interesseret i eller havde mulighed for at lave et naturvidenskabeligt effektstudie at prototypen vendte jeg blikket mod Design Based Research(DBR). Metodefriheden i DBR giver mig mulighed for at afprøve en tese og samtidig anvende kvalitative metoder. Min undersøgelse er mere inspireret af DBR metodologi end den er en fuldstændig gennemført proces. Der findes flere fremgangsmåder for DBR

(Christensen & West, 2018) men oftest indeholder de følgende punkter: Design drevet og fokuseret på intervention og situeret i en faktisk undervisningskontekst. DBR er iterativ og et samarbejde mellem forskere, designere og praktikere. Jeg har valgt at støtte mig til ELYK-modellen som udspringer af et dansk forskningsprojekt (Christensen et al., 2012). Modellen foreskriver følgende faser som kan gennemleves flere gange.

En Fase 1: *Problemidentifikation* (foretaget af forskere og praksisdeltagere i fællesskab, som analyser af problemer i en given praksis)

Fase 2: *Udvikling af løsningsforslag* (med udgangspunkt i eksisterende designprincipper og teknologiske innovationer)

Fase 3: *Iterative forløb* (af test i praksis og forbedring af designs)

Fase 4: *Refleksion* (med henblik på at producere "designprincipper" og forstærke implementeringsmulighederne) (Christensen et al., 2012, s. 10)

Det videnskabsteoretiske grundlag DBR og derfor er rapportens undersøgelse videnskabsteori pragmatisme. Den pragmatisk tilgang tillader en ontologi hvor omverdenen eksistere uden vores erkendelse og en epistemologi hvor man erkender verden ved at interagere med den. "Vi er grundlæggende i verden som aktivt handlende væsener, og vi erkender kun verden og dens egenskaber gennem praksis. Teoretisk refleksion er afledt af en mere fundamental praktisk handlen i verden.(Svend Brinkmann, 2006, p132)". Som citater siger må vi handle for at kunne erfare verden. Vi må skubbe til den og ser hvad der sker ved det og den viden kan vi så inddrage i vores videre handlen.

11.1 Første og anden fase

I modellens første fase har jeg Desk-researched litteratur vedrørende digitale læremidler i forbindelse med dramapædagogik, specielt procesdrama og digitale læremidler i kombination med øvebaner, simulation og playful learning.

Jeg har om end ikke lavet feltstudier, men mit ønske om at udvikle en fiktiv institution udspringer af tidligere under visning i simulation på pædagoguddannelsen og et tidligere forløb på MIL ift. scenariedidaktik. Her har jeg observeret de studerendes modstand og besvær med at indgå i simulationerne (som var rollespil) på en tryk måde.

Jeg har ligeledes undersøgt begreberne simulationsbaseret undervisning, dramapædagogik og playful learningen for at få øje på nuancerne i de forskellige didaktikker.

Gennem denne indledende research har jeg prøvet i 2. fase at lave en prototype med udgangspunkt i min research og undervisningen indhold.

11.2 Design principper

Jeg har følgende designprincipper som udgangspunkt for konstruktion af prototypen:

1. Undervisningens har en form og et indhold(Dalsgaard, 2004, s. 247) og en ting skal altid være kendt så de studerende kan ikke skal være i ZNU både i form og i indhold.
2. Multimodalitet kan lette karaktertilægnelsen for de studerende når de skal spille rollespil

11.3 Tredje fase

I den tredje fase har jeg gennemført to iterationer. Den første har jeg har bedt studerende om at kommentere den første version af prototypen i et gruppeinterview. På baggrund af deres svar er jeg kommet frem til at det auditive med stor sandsynlighed kan bruges som stilladsring i deres rollespil. Derefter har jeg redesignet min prototype og igen præsenteret den for studerende. Denne gang igennem personlige interviews hvor de blev bedt om at forestille sig at de skulle gentage undervisningen, men nu med dette nye materiale at forholde sig til.

Jeg håber at kunne afprøve prototypen i undervisning med de studerende inden mundtlig eksamen.

12 Prototypen 1.0

Så det jeg vil lave, er et multimodalt undervisningsmiddel som kan bruges på pædagoguddannelsen 1. og 2. semester til undervisning hvor pædagogiske begreber og teorier skal kropsliggøres for at stilladsere de studerende læring eller hvor det er gavnligt for

læringen af der undervises ud fra en praksiscase. Undervisningsmidlet skal tones imod det specialpædagogiske område fordi dette område er svært at invitere ind på uddannelsen. pga. borgernes skrøbelighed og utilregnelighed. I en uddannelseskontekst er det nødvendigt med en stor sandsynlighed kunne gennemføre et forløb, og det kan ikke etisk forsvares at afprøve i virkeligheden på denne praksis. Undervisningsmidlet skal kunne sættes i direkte sammenhæng med de læringsmål de studerende arbejder med på et givent tidspunkt.

12.1 Solvænget

Undervisningsmidlet er et fiktivt bosted, Solvænget, for mennesker med fysisk og psykisk udviklingshæmning. Der bor lige nu ni personer på bostedet og der er ansat fem pædagoger. De fem pædagoger repræsenterer de fem overordnede pædagogiske paradigmer: Den humanistiske pædagogik, Den pædagogiske realisme, den frigørende pædagogik, erfaringspædagogikken og den konstruktivistiske pædagogik. Der kan så lægges mere eller mindre vægt på om pædagogernes handlemåder afspejler deres pædagogiske paradigme.

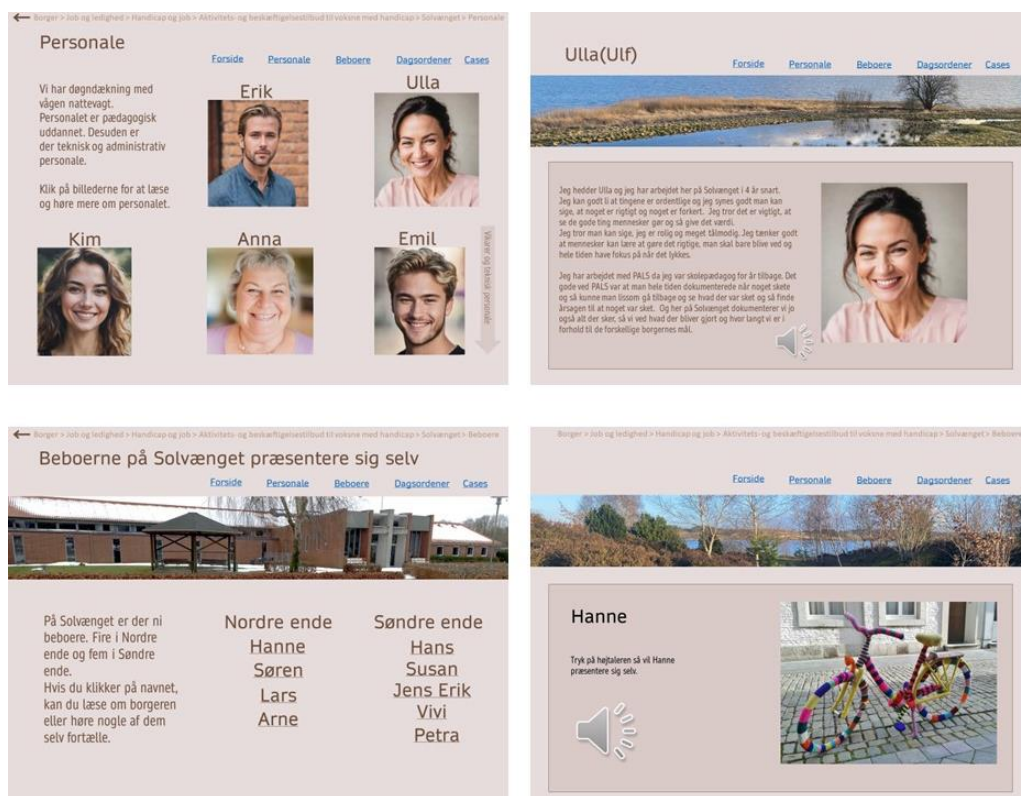
De ni borgere har hver deres egne problemstillinger både fysisk og psykisk. Ex. Lars har intet sprog, Søren bruger rollator for at gå og Petra har en form for spisevægring. Der er også konflikter beboerne imellem og nogle beboere har deres yndlingspersonale, som kan medføre konfliktfyldte situationer. Ideen er at de studerende igennem de to første semestre møder disse personer og efterhånden som de studerendes faglige viden vokser vil de 'opgaver' de møder ifm. bostedet blive mere og mere kompliceret. I denne rapport fokuseres på hvordan den fiktive hjemmeside kan bruges som afsæt til fysiske iscenesættelser og simulering af situationer fra hverdagen. Senere kunne undervisningsmidlet udvides med opgaver ift. indretning af lejligheder og fællesrum, tværprofessionelt samarbejde og i en vild version: et ARG spil hvor de studerende skal være pædagogerne igennem et helt semester.

Link til hele prototypen: [Bostedet Solvænget hjemmeside Master.pptx](#) (vers. 1.1.)

PowerPoint præsentationen sættet i **'slide show' mode** og linkene er aktive, så man kan navigere med musen og høre lydfilerne. Hvis linket ikke virker, er alle slides vedlagt som bilag 2.

Som baggrund for rollespillet skal de bruge personerne beskrevet i prototypen. Der er 16 personer at vælge imellem. Pædagoger, borgere, vikarer og altnuligmand. Personerne er beskrevet i jeg-perspektiv og de fleste har lydfiler med forskellige stemmer hvor personerne

beskriver sig selv. Herunder på figur 3 ses fire sider fra prototypen. Øv. tv. Det faste personale. Når man klikker på billedet åbnes en ny side. Øv. th. hvor beskrivelsen står med tekst og kan høres ved at trykke på højttalerikonet. Ned. th. fortegnelse over beboerne og når man klikker på navnet, kommer man til deres side ned.th., hvor man kan høre beskrivelsen ved at trykke på højttalerikonet.



Figur 3. Uddrag af prototypens sider hvor personale og beboere præsenteres.

Herunder er links til præsentationer af to af karaktererne fra Solvænget:

Præsentation af pædagog Ulla: <https://on.soundcloud.com/PDJrSHkA1EA4w92G6>

Præsentation beboer Hanne: <https://on.soundcloud.com/Hxnf8AfrzpMTRqit6>

12.2 Valg af teknisk platform

Den først prototype af Solvængets hjemmeside blev lavet i Power Point. Jeg overvejede OneNote, men der får man ikke et realistisk layout. Jeg testede også Canva https://www.canva.com/da_dk/. Her kan man lave en rigtig hjemmeside og til undervisningsbrug ville jeg kunne invitere de studerende ind på siden og bruge den i en

præsentationsmode uden at publicere den, men på Canva kan man ikke uploade lyd til hjemmeside layoutet så det blev også et nej. Jeg undersøgte også Skoletube som både jeg og de studerende har adgang til, men der var heller ikke noget som var godt. Jeg overvejede Prezi men landede tilbage på PowerPoint. PowerPoint er sikker men lidt primitiv ift. navigeringen, dog kan man godt linke mellem de forskellige sider så det giver indtryk af at man klikker på en hjemmeside. Derudover er PowerPoint den del af den Office pakke vi har på VIA og så er godkendt ift. it-sikkerhed. Efter at VIA blev hacket i april 2023 er reglerne for hvilke programmer vi må anvende strammet. Derud over skal alt undervisningsmateriale kunne linkes til fra itslearning, som er VIA's LMS. Lydfilerne som skal kunne høres i PowerPoint 'hjemmesiden' er optaget i programmet 'Audacity' (<https://www.audacityteam.org/>) som er et open source-lydredigeringsprogram. Stemmen blev optaget med en Sennheiser mikrofon på head-set. Derefter blev toneleget blev hævet eller sænket og hastigheden ændret en smule på to af stemmerne hvorefter de blev komprimeret. Jeg optog tre personer: Hanne, Lars og Søren. Det var min stemme som blev brugt til alle, men jeg ændrede på rytmen og tempoet i min talemåde for at få min forestilling om de forskellige personer frem.

12.3 Lyd som formidler

Jeg har undersøgt opfattelsen af stemmer for at kunne målrette de stemmer der er i de første tre lydfiler. Lyttere er meget enige om personlighedstræk når de hører for skellige stemmer (Harmon et al., 2016), men ikke nødvendigvis enige med talers opfattelse af sig selv. Man forbinder en dyb stemme med dominans fordi man sammenkæder en stor krop med en dyb stemme, selv om der ingen biologisk sammenhæng er mellem en dyb stemme og en stor krop (Armstrong et al., 2019). Det er også kendt i forbindelse med politik og vælgernes valg af politikere, at de forbinder en dyb stemme med personer som er mentalt stærkere, med større fysisk styrke, mere kompetente og med større integritet. Eller med mennesker som er ældre og derfor mere erfarende (Klofstad et al., 2015). Jeg har tilstræbt at stemmerne i lydfilerne ikke blev for dybe, fordi hvis jeg vil portrættere en person som ikke er stærk, ikke sikker på sig selv og ikke kompetent skal jeg arbejde med stemmer som ikke er for dybe. Jeg har ligeledes researchet TV Glad <https://www.tv-glad.dk/> for at lytte mig frem til realistiske talevanskeligheder, så jeg ikke kom til at lave parodier baseret på fordomme.

13 Første iteration

I de næste afsnit vil jeg beskrive den første iteration i min proces, der består af en afprøvning af prototypens foreløbige design og lydoptagelser på fire studerende og efterfølgende pilot gruppeinterview. Interviewet blev induktivt analyseret og jeg kunne herefter redesigne min prototype.

13.1 Pilot Interview

Jeg havde udvalgt fire studerende fra 2. semester, fordi de efter den tidligere simulationsundervisning viste interesse for projektet. Den ene studerende har en uddannelse i 'it-branchen' og kom med gode råd til hvordan en webside kan optimeres ift. navigation. To af de medvirkende studerende er ordblinde. Først viste jeg dem 'hjemmesiden' på storskærmen og forklarede hvordan den skulle fungere. Herefter afspillede jeg de tre lydclip for dem.

13.1.1 Interview teori

Jeg lavede et kort semistruktureret gruppeinterview ud fra en interviewguide (bilag 3) med alle fire studerende på en gang. Brinkmann og Kvale(2015) skrive at man som interviewer kan vælge at være minearbejder eller rejsende i et fremmet land hvorved man også klassificere den viden man får henholdsvis indsamling af viden og konstruktion af viden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). I dette første pilotinterview var jeg interesseret i at indsamle viden fra de 4 studerende jeg tog derfor minearbejder metaforens udgangspunkt. Det var deres take på min prototype som var det vigtige, så jeg havde fokus på at spørge ind til deres mening. Interviewet blev transskriberet af Microsoft 365 men en gennemlytning for at fange evt. uoverensstemmelser. Kodningen af interviewet blev gjort med en datastyret tilgang (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 261)hvor jeg har taget udgangspunkt i deres svar ift. emner der beskrives.

13.2 Analyse

Målet med interviewet var at afdække om lydfiler med point of view beskrivelser af karaktererne overhovedet kunne gøre noget ift. at spille rollerne. I min induktive kodning af interviewet viste der sig fem emner: *forståelsen af karakteren de skulle spille, det at spille*

en rolle, at skabe fællesforestillinger, ordblindhed, at være pædagog og undervisning på første semester.

13.2.1.1 Forståelse af karakteren

Ved at lytte til lydfilerne fik de studerende en tydelig forestilling om hvem karaktererne var. Om karakteren Søren siger de:

N: *"Et lille krumt spinkel skrøbeligt menneske."* og C: *"...så jeg forestiller mig også Sådan du ved en der kommer gående Sådan lidt med armene inden i den der rollator og måske også Sådan halter lidt når han går eller Sådan du ved går lidt langsomt .."* og T: *"Ja han lyder også Sådan som han er. Han kun kan snakke med det halve af munden. Den måde det er indtalt på."* (Bilag 4 s. 1) Den sidste studerende T har tidligere erfaring fra specialområdet og trækker på den ift. hendes fortolkning af karakteren Søren som en person med en halvsidet lammelse i ansigtet.

Når karaktererne beskrives fra en Point of View-perspektiv (POV-perspektiv) som også afspejles i stemmernes kvalitet, hjælper det de studerende i deres fortolkning af rollen: C: *"Det er jo nemmere Sådan på en eller anden måde visualiserer hvordan man eventuelt også skulle spille den her karakter eller hvordan den den her person agerer ud fra, at man ligesom har et eller andet. Ja altså et eller andet billede inde i hovedet af hvordan de er og hvordan de agerer og hvordan de ser ud. Kontra at man læser på et stykke papir om dem ..."* (bilag 4 s 3-4). Så lyden og stemmens kvalitet og tonelejet hjælper dem til at danne indre billeder. Dannelsen af indre billeder er jo en forudsætning for at kunne udføre æstetiske aktiviteter her i form af rollespil. De er enige i at det er nemmere at danne indre billeder ud fra lyd end fra tekst.

13.2.1.2 At spille rollen

En anden ting de peger på ift. at forstå karakteren er at den har et navn. På spørgsmålet om pædagogkaraktererne også skal have navne siger en studerende: N: *"Jeg synes Det er fint at Der er navne på fordi det gør også at du træder ind i en rolle. Du skal ikke selv til at lave en ny rolle i din fantasi. Du har ligesom en du kan Sådan ligesom om du bare tager en jakke på nu er jeg Anders eller Andersine eller hvad de nu hed ikke ja"* (bilag 4 s. 8). Ligesom du bare tager en jakke på, er et godt udtryk for, at når karaktererne er beskrevet i lyd og at de har navne, er det nemmere at træde ind i.

13.2.1.3 Skabe fælles forestillinger

De siger ligeledes at det at man kan høre beskrivelserne sammen og dermed få en fælles forestilling om hvem karaktererne er vil gøre det nemmere når de skal deltage i selve spillet. De vil få et kendskab til deres medspilleres karakterer og ville kunne spille sammen bedre når de kender alle karaktererne og ikke kun deres egen. Den fælles forståelse kan også føre til de fanger flere detaljer.

13.2.1.4 Ordblindhed

På spørgsmålet om man som ordblind kan blive hjulpet af lydfilerne er de enige. Og en ene ordblinde studerende uddyber: T: *"Og Det er jo også derfor, som jeg siger dengang, hvor jeg skulle spille Søren. Jeg har egentlig ikke fået fat i. Han var også var stille, Jeg havde fået fat. i at han var bange for Lars. Og Jeg har fået fat i, han gerne vil have fat i noget personale og støtte sig til. Det er de 2 ting Jeg har fået fat i ... hvor her nu kan jeg godt se Jeg har jo gået og spillet ham helt anderledes."* (bilag 4 s. 9). Og N tilføjer at selv om man ikke er ordblind kunne det vær rart med et afbæk med lydfiler.

13.2.1.5 At være pædagog i mødet

De kan nemt leve sig ind i hvordan det ville være at møde disse karakterer som hvis de var pædagoger og også det at personerne præsenterer sig selv betragter de som positivt. N: *"ja altså det bliver meget personligt. At ja at Hanne fortæller om sig selv, at der ikke er altså. Selvfølgelig er der en en pædagog, der fortæller for Lars."* (bilag 4 s.3). Karakteren Lars har intet sprog og hans præsentation skal forestille være indlæst af en pædagog, men det giver mening for de studerende at det forholder sig sådan.

13.2.1.6 Undervisning på første semester

Da jeg til sidst invitere de studerende til at komme på banen med emner som jeg ikke har berørt, foreslår de at den fiktive institution kan bruges til flere ting på første semester f.eks. ift. casearbejde hvor casene drejes så de handler om disse karakterer som de studerende dermed vil få større kendskab til.

Jeg kan efter analysen af mit pilotinterview konkludere af det auditive og har stor indflydelse på hvordan de studerende kan tilgå karakteren og både i forhold til fortolkning af denne men også forståelsesmæssig ift. ordblindhed.

13.2.2 Redesign prototypen 1.1

Det redesign som jeg lavede på baggrund af interviewet er at der nu er 5 pædagoger med hvert sit pædagogiske paradigme som deres pædagogiske ståsted. Pædagogerne har hver sin stemme og en POV-præsentation som også er indsat som tekst. Ligeledes har alle pædagoger et AI generet portrætbillede. Der er to vikarer og en handymand også med AI generede billeder. Billederne er lavet med Dall-E 2 inden den blev betalingsplatform. Alle beboerne skal have POV lydfiler som præsentation og et foto som siger noget om dem, men ikke er et portræt af dem.

14 Anden iteration

For at undersøge prototypen i den nye version har jeg lavet en semiotisk inspireret analyse af selve prototypen og 5 interviews med studerende der havde været med til simulationsundervisningen.

14.1 Analyse af Prototypen

I mit design af Solvænget hjemmeside har jeg prøvet at efterligne en kommunal hjemmeside men med et mere personligt præg, som man kunne forestille sig en selvejende institution kunne præsentere sig selv. Selve undervisningsmidlet er en æstetiske fordobling i det det jo i virkeligheden er en PowerPoint præsentation som giver sig ud for at være en hjemmeside. Fiktionskontrakten om at dette er en hjemmeside er forsøgt fremkommet ved hjælp af designet og navigationen mellem de forskellige sider.

For at fiktionskontrakten holder er alle dramaets elementer nødt til at være til stede. Jeg vil her analysere min hjemmeside for at se hvordan den lever op til disse krav.

Figur = ligner den en hjemmeside

Fable =formidler den det budskab jeg vil

Tid = er der en fornemmelse af forankring i tid

Sted = er den forankret til et sted

Derudover skal den hvis den skal fungere som en pre-text fortælle noget om fortiden, give ideer til nutiden og muligheder for fremtiden i den kommende improvisation (se afsnit procesdrama).

For at undersøge dette tager jeg afsæt i Lisbeth Thorlacius analysemodel (Thorlacius, 2012) der er udviklet til websider på baggrund af Jacobsens lingvistiske kommunikationsmodel. Thorlacius ændrer og udbygger på Jacobsens grundprincipper at der er en afsender og en modtager og at selve meddelelsen altid indgår i en kontekst, er formidlet gennem et medie og med en kode som både afsender og modtager er fælles om. Thorlacius tilføjer en faktisk afsender og en faktisk modtager. Den faktiske afsender er den egentlige afsender som man ikke umiddelbart kan læse ud af det kommutative produkt. Den implicitte afsender er den afsender man kan læse ud af produktet. Den implicitte afsender i prototypen er den fiktive kommune som har botilbuddet Solvænget.

Når man åbner hjemmesiden, mødes man af forsiden (figur 4) som er en rolig traditionel opbygning som forbindes med informationssites (Thorlacius, 2012, s. 313). Farverne er rolige og siden deles op at et foto på tværs af hele siden ca. 2/5 ned på siden. Billedet forestiller bostedet en solskinsdag. Under billedet er der kort præsentation af bostedet og deres pædagogiske mål. Til højre under billedet er fire ikoner til brug for bedre tilgængelighed. Over billedet er overskriften 'Bostedet Solvænget' i samme font som brødteksten og lige over billedet er navigationslinjen. Overskriften er mørkebrun og brødteksten er samme tone men mørkere. Helt øverst oppe er en navigationslinje som er viser hvor på kommunens hjemmeside vi er.

Botilbuddet Solvænget

[Forside](#)

[Personale](#)

[Beboere](#)

[Dagsordener](#)

[Cases](#)



Boform og bofællesskab med døgndækning til voksne, der har udviklingshæmning og betydeligt og varigt brug for pædagogisk støtte og omsorg.

Vores pædagogiske mål er at skabe et unikt hjem for vores beboere. Vi har fokus på pædagogisk støtte, omsorg og medbestemmelse, så hver enkelt beboers ønsker og behov bliver opfyldt.

Sammen med hver enkelt beboer, og i samarbejde med beboerens aktivitetstilbud, laver vi en individuel handleplan.



Print



Forstør tekst



Læs op



Del

Figur 4 Forsiden af prototypen version 1.1

Alle sider på nær præsentationssiden af pædagogerne er bygge op på samme måde. Motiverne på fotoene ændrer sig til naturbilleder af omgivelserne.

Siderne fremstår rolig, saglig og de mange naturfotos understøtter den rolige stemning. Desuden er der en side med cases fra bosteder og en side med dagsordener.

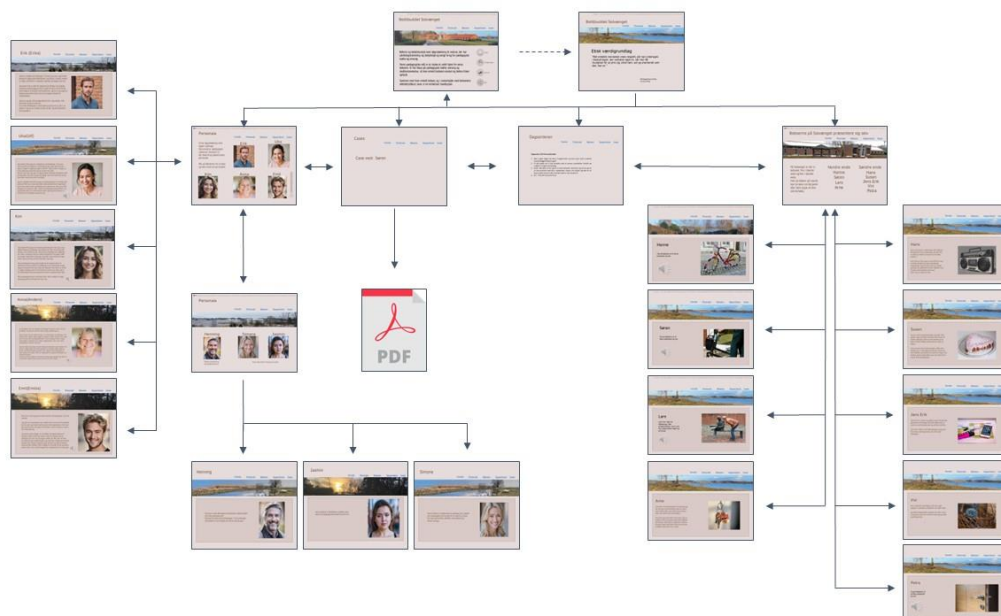
Siden er designet med henblik på konsultation og efterfølgende transmission af information - fra web til bruger. Når brugeren vælger en pædagog de gerne vil vide mere om, konsultere de sitet, som svarer med at vise den ønskede side hvorpå brugeren kan få informationen. Transformation af information findes f.eks. i lydfilerne og beskrivelserne af borgere og personale samt siden hvor man kan hente cases i pdf. format.

Sitet kan betegnes som et formalt æstetisk website fordi det lægger sig på linje med den gængse design for websider af denne slags. Den referentielle funktion på Solvængets website er tekst som er symbolske tegn, portrætfotoerne som er ikoniske tegn da de ligner det de beskriver. Derudover er højttalerne som kan aktivere lydfilerne, er indeksikale tegn, ligesom streger under ordene i navigationslinjen, som henviser til, at dette er et link. Fotoene som siger noget om borgerne er også indeksikale tegn, da de fortæller noget om

borgeren, men ikke ligner borgeren selv. Man kunne måske også sige at disse fotos er symboler på borgerne, men de vil kun være gyldige for dem som kender den lokale kultur på stedet, f.eks. Hannes cykel som henviser til Hannes mani med at strikke, Arnes nøglering og Hans' ghettoblaster, der ligeledes henviser til deres adfærd. Der er måske mere tale om en intersemiotisk funktion hvor billedet forankrer beskrivelsen om borgeren vi hører i lydfilen, idet billedet oversætter en del af den auditive information fra lydfilen til visuel information.

Mediet er det som forbinder afsender og modtager og når der er tale om en webside er der indgår både den fatiske funktion og den navigative funktion. Billedet af institutionen og dens omgivelser går igen på alle sider af websiden undtaget tre. Der er således tale om en fatisk funktion med en gennemgående rytme. Navigationslinjen, overskrift.ernes font og størrelse er også med til at give websiden en harmonisk layout idet de også genfindes i alle sider. Motiverne på fotoene ændrer sig og giver en smule variation uden at det bliver kaotisk.

Navigationen (figur 5) er hierarkisk opbygget med startside som udgangspunkt men der opstår også en gitterstruktur da man kan bevæge sig på tværs mellem undersiderne. Man kan dog ikke bevæge sig på tværs af de enkelte sider med personale og beboere som figuren herunder viser.



Figur 5 skematisk oversigt af navigationsstrukturen

Da websiden også er en PowerPoint præsentation er der også mulighed for at navigere mellem de forskellige sider med piletasterne og ikke kun via links. Hvis denne funktion bruges, kan fiktionskontrakten blive brudt og fiktionen forsvinde.

Selve koden i websiden indeholder et metakommunikativ signal idet de skrevne tekster er forfattede med henvisning til pædagogiske fagudtryk som f.eks. PALS, Paulo Freire. I de auditive tekster forekommer ord som Prader Willis syndrom.

Man kan sige at prototypen indeholder mange af de typiske tegn på en webside og har et feel som en webside så kravet om Figur, er opfyldt. Den giver en fornemmelse for et konkret fiktivt Sted, men forankringen i Tid er ikke tydelig. Nogle af pædagogerne angiver at de har arbejdet længe på bostedet, men der er ingen beskrivelse af hvor lang tid borgeren har været der. Fornemmelsen for tid kunne måske gøres tydeligere ved at fotoene afspejler årstiderne og at der ligger flere dagsordner. Evt. kunne der også være 'Historier fra Solvænget' som et underpunkt i cases fanen. Historier vil også give en fornemmelse af en Fabel man kan bygge videre på.

14.2 Andet interview

Det andet interview var ligeledes et semistruktureret interview, men med de studerende enkeltvist. Interviewguiden (bilag 5) blev udformet, så jeg havde mulighed for at afsøge mere bredt om de studerendes generelle tanker om sig selv som studerende, om øvebaner i undervisningen og om hvordan de ville interagere med prototypen. De fem studerendes navne er ændret for at anonymisere dem. Interviewet blev optaget på telefon og efterfølgende transskriberet. Jeg optog også på screen rekorder den del hvor de undersøgte prototypen for at kunne krydstjekke hvis ikke jeg kunne gennemskue i interviewet, hvad de klikkede på. Interviewene blev transskriberet af Microsoft 365 og derefter gennemlyttet så jeg kunne fange eventuelle uoverensstemmelser mellem hvad 365 hørte og hvad jeg hørte. Jeg har rettet talerækkefølgen hvor mine bekræftende ja'er afbryder informantens tale. Derefter er de meningskondenseret og kodet (Tanggaard & Brinkmann, 2022, s. 55–56). Først er de deduktivt kodet med Goffmans begreber: rammer, frontstage og backstage, derefter er de induktivt kodet efter de emner der viste sig i data (bilag 6).

Informanterne er udvalgt efter at de har en vis variation i forhold til hvordan jeg har oplevet dem i undervisningen. Derud over skulle de have deltaget i simulationsdagen hvor jeg lavede den første afprøvning af rollespil med udgangspunkt i Solvænget. Jeg fravalgte de studerende som jeg havde interviewet i pilot interviewet. Endelig spiller det også ind hvem som ville tale med mig og rent praktisk var på campus de dage jeg var ledig fra anden

undervisning. Fordelingen mellem kønnene, 4 K/1 M, afspejler nogenlunde kønsfordelingen på uddannelsen. Jeg havde overvejet at interviewe dem i par men gik fra denne tanke, da jeg gerne ville høre fra dem individuelt uden bedste veninden eller de sociale relationer de normalt er i. Jeg havde en ambition om at gøre interviewet så uformelt som muligt at nedtone min egen underviser roller og være nysgerrig på deres meninger og oplevelser.

Informant profil

Informanterne som jeg har mødt dem i undervisning hvor hovedparten har været drama og kreativ værkstedsundervisning eller praktiske projekter:

Caroline: Lidt reserveret, pligtopfyldende, ikke vild med drama

Annette: udadvendt, ikke så pligtopfyldende, vild med drama

Josefine: stille, reserveret, pligtopfyldende, ikke vild med drama

Petrine: stille, pligtopfyldende, ikke vild med drama, tendens til usynlighed

Jesper: stille, reserveret, underfundig, ikke så pligtopfyldende, ikke vild med drama

14.3 Analyse af interviews

I de næste afsnit vil jeg analysere interviewene. Analysen er delt op i fire store afsnit der hver tager afsæt i de emner data har vist. Til sidst vil jeg kort samle op på analysen.

14.3.1 Rollespil bryder med en normal skoleramme

Undervisningen kan med Goffman (1974, s. 10) ses som en ramme med specifikke regler for handling. Dette tema omhandler de studerendes opfattelse af, hvad undervisning er og hvordan rollespil udfordrer denne ramme og dermed også de studerende.

Når de studerende skal betegne skole som begreb siger de: *"Sådan en generel skole, den klassiske skole"* (bilag 7 s. 1) eller: *"Jeg har set skole som at man skal lære det her... ja altså gøre tingene rigtigt og lære."* (bilag 8 s. 2). De trækker på vaner og handlemåder, de har internaliseret fra deres tidligere møde med skolerammer, hvor læring opfattes som noget der skal gøres rigtigt. Carolines fortæller om de formater hun møder på pædagoguddannelsen: *"En blanding jeg godt lide når Vi har taleundervisning. Altså Det er ikke bare Sådan nogle syge PowerPoints. Ja men altså Det er lidt. Og så at man så ligesom*

bruger det til noget man har hørt om. Og så kan man komme tilbage og samle op og så lægge noget mere ovenpå. ..." (bilag 9 s. 6) Som Caroline fortæller her, er det undervisningsformat, hvor stof som bliver gennemgået på tavlen og efterfølgende arbejdet med i gruppearbejde, og derefter opsamlet i plenum, et vellidt format. Her har de studerende mulighed for at byde ind, eller lade være med at byde ind, når de er i plenum. Her er faste adfærdsforventninger til, hvad underviseren gør, og hvad der forventes af den studerende. Hvis man skelner mellem undervisningsform/-format og dens indhold, kan man med Vygotskys begreb om ZNU sige, at de studerende mestrer undervisningsformen og de derfor kan bruge deres energi til at blive udfordret i ZNU i forhold til indholdet i undervisningen. Underviseren kan stilladsere de studerendes læring ved deres engagement og give de nødvendige redskaber. Jesper siger: *"Og Jeg tror generelt læreren har meget at sige."* og han fortsætter: *"men hun er bare mega. Engageret. Og det smitter bare fuldstændig af.... Og så er man Sådan, OK? Så skal vi nu gruppearbejde. Okay.....Det sætter bare Sådan dagsordenen. Rimelig god. Giver værktøjerne til Sådan at."* (bilag 7 s.13) Jeg tolker Jespers svar som, at den underviser han referer til er super engageret i sin undervisning og formår også at give dem værktøjerne til at lave de opgaver, der stilles i gruppearbejdet efterfølgende. Denne underviser stiller opgaver, som ligger i de studerendes ZNU, hvor de i samspil med hinanden, i grupperne, kan løse opgaverne. Underviseren stilladsere de studerende ved at sørge for har de nødvendige værktøjer tilgængeligt. Josefine deltager i plenumundervisningen når, der bliver spurgt til fakta: *"Der er en lærer der spørger hvilket begreb eller hvad betyder det her begreb, så kan jeg svare på det og række. Hånden op, faktisk hvor Det er mere Sådan noget. Holdningspræget, så tror jeg bedre til at lade være med at række hånden op, eller så gør jeg. Det måske ikke? Og lytter i stedet for."* (bilag 8 s.7) Den undervisningsramme, som de studerende beskriver her (tavleundervisning og gruppearbejde), er en ramme hvor de kender reglerne og kan vælge at deltage aktivt. Den samme ramme kan betyde noget forskelligt for en anden studerende: Jesper: *"Så venter jeg til at vi komme ud i noget gruppearbejde. Men. Det har jeg altid fået at vide JE..... Du siger aldrig en skid, siden folkeskolen. Ja Det er også rigtigt. Men og hvorfor? Hvorfor er det Sådan? Jamen Det er nok bare en 10 andre, der har sagt det samme."* (bilag 7 s. 12) for Jesper er plenumrammen ikke en, han kan bidrage i. Han siger: *"Sådan en fuld hold, så er der mange. Meninger, Der er mange hjerner, der kan judge mig."* (bilag 7 s. 12). Han føler, at han bliver dømt eller bedømt af de andre studerende på holdet, så han føler sig mere sikker, når de kommer ud i gruppearbejdet.

Netop gruppearbejde er et sikkert område for de studerende at agere i. Der er en anden ramme om gruppearbejdet; det er en mindre forsamling, og de har på forhånd aftalte regler, i form af deres studiegruppekontrakt, og den erfaring de har fået med hinanden i studiegruppen. For Jesper er det i studiegruppen, han deltager mest: *"Men Det er forskelligt altså hvis Jeg er rigtig godt socialt tilpas, hvilket er nu i min studiegruppe. Jamen så siger jeg også bare, så kan jeg næsten ikke holde min kæft, så så kører det."* (Bilag 7 s.2)

Bruger man Goffmans begreber om frontstage og backstage(Goffman, 2014), kan man sige, at undervisning i plenum er undervisning på frontstage området, og hertil knytter der sig en områdeadfærd. Hvis man ikke er tilpas eller ikke mestrer denne adfærd, er det anstrengende at opholde sig i frontstage området, hvilket det virker til, at Jesper synes. Derimod er studiegrupperne de studerendes backstage område, hvor de kan bruge backstage adfærd til at løse faglige problemer og 'genoplade sig selv', hvis de, som Jesper siger, er *rigtig godt socialt tilpas*. Hvis ikke de studerende er socialt godt tilpas i deres studiegruppe, kan studiegrupperne blive en anden slags frontstage, hvor den studerende også skal opretholde en frontstageadfærd, og derved aldrig får mulighed for det pauserum backstageadfærden giver. De studerende giver altså udtryk for, at de er mest tilpas i en traditionel tavleundervisningsramme, med gruppearbejde som afbræk, selv om de ikke deltager aktivt i plenumundervisningen.

14.3.2 At øve sig

Da pædagoguddannelsen ikke kun er en teoretisk uddannelse, er der også en del pædagogiske færdigheder, de studerende skal lære og her bryder pædagoguddannelsen med den 'normale' undervisningsramme. Josefine: *"Det er noget Jeg har skulle vænne mig mere til ved pædagoguddannelsen, fordi når jeg siger, Jeg er meget perfektionistisk, så det der med at man også kan huske, at den her uddannelse også ting man godt må lave fejl."* (bilag 8 s. 2.) Josefine er en studerende, der giver udtryk for, at hun gerne vil have styr på tingene og vide, hvad der er rigtigt. Hun bliver udfordret, når det der burde være backstage adfærd – at øve sig, bliver frontstage adfærd i klasserummet. Hun fortsætter *"Det skal jeg huske mig selv på nogle gange, at det også for at jeg skal øve mig, og Det er okay at gå op og dumme sig og så finde ud af hvad man så kunne have gjort eller Sådan noget. Det er noget jeg Sådan prøver at lære mig selv, fordi at det ved jeg godt jeg ville. Eller Det er noget jeg skal kunne, men har svært ved det tror jeg"* (bilag 8 s.). For Josefine opfattes denne undervisningsramme – at øve sig – forskelligt fra Annette, der har læst til sygeplejerske inden

pædagoguddannelsen. Annette fortæller: *"Jo ret jamen egentlig ikke som egentlig ikke så meget forskelligt fra rollespil, altså meste nu kan jeg jo huske på, at Jeg har været på sygeplejeuddannelsen. Der er simulationsundervisning, altså der der sætter man jo det ved siden af de der rum, hvor der ligger en i sengen, og så skal man lige ind og lave alt muligt ved dem."* (Bilag 10 s. 2). Goffman mener at den samme begivenhed kan forstås og fortolkes forskelligt af de personer der deltager i den (M. H. Jacobsen & Kristiansen, 2020). Derfor kan Josefine og Annette opfatte den samme begivenhed – rollespil i undervisningen på vidt forskellige måder. Annette betragter den som en del af færdighedstræning, mens Josefine udtrykker det som en ramme hun kan komme til at dumme sig i.

14.3.3 Rollespil som læring

Det er ikke fordi de studerende ikke kan se, at de lærer noget af at spille rollespil, det presser dem bare. Om deltagelse i rollespil siger Jesper: *"Men jeg også ved at min erfaring, at Det kan give rigtig meget, men Det kan også være rigtig hårdt. Det kan være et rigtigt akavet. Det kan være rigtig svært at være i."* (bilag 7 s. 2) Jesper kan godt se, at det kan bidrage til hans læring, men det er svært for ham at være i det. Josefine, som har fortalt at hun får ondt i maven ved tanken om rollespil, siger alligevel: *"Sådan noget med hvor man ved man måske kommer til at dumme sig lidt og se lidt fjollet ud og Sådan noget. Men så synes jeg så de gange Vi har haft det, hvor vi så har været i gang, så har de jo gået okay og Det har faktisk været sjovt nok at gøre det."* (bilag 8 s. 2). For Jesper og Josefine er det en udfordring at skulle træde ud af den normale undervisningsramme og stille sig i en åben rollespilskontekst, hvor man skal udvise en anden adfærd en den normale i en undervisningsramme. En ting er, at de studerende skal træde ud af den normale ramme for undervisning i teori og indtræde i en rollespils, altså en dramakontekst. En anden er, at de også skal identificere sig med roller og agere professionelt i dem. Hvis vi igen forudsætter, at undervisningen har en form og et indhold, er de studerende nu i ZNU både i undervisningens form og indhold. Dette er ikke hensigtsmæssigt da det kan fjerne de studerende mulighed for at udvikle sig på undervisningens indhold. Derfor skal stilladseringen være på undervisningens form.

14.3.4 Rollespil er et kollektivt håndværk

I det følgende vil jeg vise, hvordan nogle af de studerende har det svært med at spille rollespil, fordi det nu engang er et håndværk, som de ikke rigtig har færdighederne til. Denne mangel på færdigheder medfører usikkerhed i forhold til at spille rollerne og giver de

studerende en fornemmelse af utilstrækkelighed. Sidst i afsnittet vil jeg vise, hvordan min prototype sandsynligvis kan hjælpe dem med at påtage sig en rolle og give de studerende tryk i situationen, og derved overskud til de kan fokusere på handlingerne, der skal være noget man kan lære af.

Når de studerende skal spille rollespil, kræver det, at de bevidst kan bruge deres stemme, kropssprog og følelser, samt at de kan improvisere og samarbejde. Dette er færdigheder som kan læres, men det kræver øvelse. De studerende jeg talte med, havde forskellig erfaring med drama og teater. Annette havde lavet et par musicals på efterskole, Caroline havde lavet musicals i folkeskolen ligesom Josefine, der også havde lavet MGP i klassen, ”*Ja så har jeg været til børne mgp og Sådan noget. Der er også lidt Sådan noget. Jeg ved ikke, Det er jo ikke helt rollespil, men man optræder da Sådan også lidt.*” (Bilag 8 s. 2). Petrine havde ikke mødt drama eller teater i skolen men ”*Nu har jeg PAU uddannelse med mig, der prøvede vi det en lille smule, men der gik det så desværre galt fordi der kom lidt pres fra nogle af de andre, så vi måtte jo egentlig afbryde det, så vi føler egentlig lidt. Vi skulle måske have lidt mere viden om det, inden vi gik i gang.*” (bilag 11 s.3). Den store overraskelse var Jesper, der betegner sig selv som en passiv studerende (bilag 7 s. 2), fortalte at han havde været til optagelsesprøve på Københavns Teaterskole: ”*Sådan noget med skuespil eller ja, det havde jeg en drøm om. Så det prøvede jeg*” (bilag 7 s.4). Jesper kom ikke ind, men oplevelsen gjorde stort indtryk på ham. Selv om han havde drømmen om at spille skuespil, er rollespil på uddannelsen ikke nemt for ham: ”*Det er ikke helt nyt. Nej, men det gør det ikke mindre svært. Sådan. Når Vi er i nu, er der også være et stykke tid siden. Så vil jeg, hvis det bliver en mere. Aktiv del af undervisningen, så tror jeg også folk. Ja det blev kommer naturligt mere til dem.*” (bilag 7 s. 4). Jesper kan altså ikke rigtig trække på sin erfaring, og jeg tolker hans svar som et ønske om, at rollespil blev brugt hyppigere, så de studerende blev mere vant til formen og derfor bedre til det. Med Vygotsky(Cone, 2021) kan vi sige, at de en studerende som Jesper har en stor nærmeste udviklingszone ift. rollespil, mens andre studerende har mindre og dermed brug for meget stilladsering, hvis der skal stilles de samme krav til dem. En studerende, som Josefine, der giver udtryk for noget, jeg nærmest vil kalde et ’rollespilstraume’. Hun har nogle oplevelser i hendes fortid, som bliver genaktiveret, når hun skal deltage i aktiviteter, hvor der er et usikkerhedsmoment: ”*Det er sådan noget der giver mig ondt i maven, når man når når der står. Vi skal laver rollespil, og man så skal dukke op og ikke helt ved hvad det indebærer og. Og hvad det er man skal, fordi det også er sådan noget med hvor man ved man måske kommer til at dumme sig lidt og se lidt fjollet ud og*

sådan noget.” (bilag Jo, s.2). For at Josefine skal kunne agere i en rollespilramme, har hun brug for stilladsering fra kompetente andre. I en sociokulturel læringssammenhæng er det de kompetente andre, som bidrager til læring, f.eks. medstuderende.

14.3.5 Det sociale fællesskab

Da læring i et sociokulturelt perspektiv er situeret og social(Dysthe, 2003) er det ikke mærkeligt at de studerende lægger så meget vægt på de sociale relationer i undervisningen. Kvaliteten af de studerendes deltagelse i rollespillet afhænger i høj grad af deres medstuderende.

”Ja så fællesskabet og det sociale det spiller bare helt vildt meget i forhold til hvor meget man sådan også selv føler sig hjemme i det, og hvor meget man selv føler at man kan tillade sig at gøre. Altså fordi hvis der er sådan en en fælles forståelse af jamen. Det her, det gider vi egentlig ikke. Det er lidt plat at gøre. Jamen så vil man også altid prøve at at spille lidt mere perfekt.” (Bilag 10 s. 7) Fællesskabet er afgørende for flere ting i dette citat. Det betyder noget for hvorvidt Anette kan føles sig hjemme i rollespillet og hvor eksperimenterende hun kan være. Hvis der er en negativ ramme, vil hun prøve at spille mere perfekt. Igen kan den samme situation betyde noget forskelligt for dem som deltager, nogle ser det som positivt, andre som negativt og det påvirker de studerendes præstationer. Anette forklarer det således: *”Det tænker jeg igennem ikke er så godt, så det skal jeg nok lade være med og så gør jeg det her i stedet. Nå fordi Sådan ville en pædagog gøre så det det der med at man er måske lidt mere tilbøjelig til at eksperimentere, hvis hvis man også ved at i rummet er der en fælles forståelse om, at Det er okay at lave fejl herinde.”* (Bilag 10 s.6.).

For Jesper er rammesætningen og fællesskabet også vigtig for deltagelsen: *”Ja ja. Det vil jeg sige. Altså. Bare det faktum at Vi er på en skole og Der er allerede der, så er der jo. Nogle kontekster Der er Der er noget ja Det er lærings præg et hvorimod hvor jeg nu var jamen det. Var jo. Det var noget helt frit meget mere Sådan. Ja vi prøver os frem fuldstændig Sådan. Hvad kan man sige? Så Det var ikke noget, man blev. Pålagt”* (bilag 7 s.4) Jesper henviser til da han var til optagelsesprøve og gik all-in på improvisationerne der fordi: *”Det er jo mega sjovt altså. Ja der spillede og der var jo der var jeg jo med folk der var virkelig gav den gas. Det smitter jo fuldstændig af.”* Mens han, modsat i en skole kontekst, er bundet af de normer for adfærd, der gælder der. Han har en opfattelse af noget læringspræg et og at det er pålagt forstået som ’ikke frivilligt’. Skolerammen eller skolekonteksten gør også, at de studerende har bestemte forventninger til hinanden samt til den fysiske kontekst. *”.. Også forventninger*

til hinanden. Hvor vi nu står henne? Ja. Så jo kontekst og setting. Også bare det helt fysiske. Setting, altså hvor Vi er henne?” (bilag 7 s. 5). Det er ikke bare forventningen til den sociale adfærd men også de fysiske rammer. Det er dog ikke nødvendigt med høj fidelitet i forhold til om indlevelsen bliver autentisk. ”... Det er mere mere det sociale miljø i stedet for det fysiske rum, der vil gøre noget. Altså fordi selvom jeg var i et køkken eller en sengestue, ville man stadig ikke kunne lave sjov, hvis det var det de sociale omgivelser ligesom tillod altså så, så Det er helt klart det sociale fællesskab af omgivelserne som. Som spiller den største rolle for, hvor meget man vil kunne leve sig ind i en rolle.” (bilag 10 s.6). Indlevelsen i rollen er altså afhængig af det sociale fællesskab som rollespillet laves i, og når de studerende ikke har mange forudgående erfaringer og øvelse i at indleve sig i en rolle, gælder det om at stilladserer denne proces så meget som muligt.

14.3.6 Studerendes respons på prototypen

De studerende har i prototypen mulighed for at møde stedet og karakteren de skal spille både visuelt som billede og en tekst, men også som lyd. Da Annette bliver introduceret til 'websiden', siger hun om forsiden hvor der er et oversigtsbillede af institutionen: ”Altså allerede her hjælper det jo at man får et billede på forhånd, så er det lidt nemmere at leve sig ind i. Altså at at det her er ... Det er et botilbud, men man får lidt mere den der stemning af fællesskabet og sådan noget, når man ser hvor det er henne.” (Bilag 10 s. 3).



Figur 6 Forsiden af websiden med billedet af 'Bostedet Solvænget'

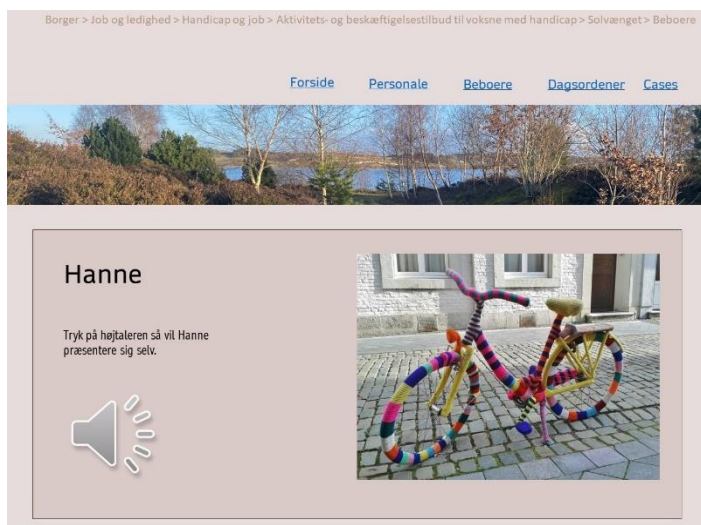
Billedet på forsiden får Annettes tanker hen på noget helt konkret og kan måske hjælpe hende med at placere stedet og lægge grunden til en fiktionskontrakt, om den fiktive verden, hun er på vej ind i og hun fortsætter: ”Sådan det her altså det gør bare det igen levende på en anden måde. ” (bilag 10 s. 4). Jeg tolker hende udsagn som, at hun kan leve sig i ind

fiktionen, om det fiktive bosted, og at prototypen kan, set fra hende synspunkt, bruges som pre-text.

14.3.6.1 *Borgerne på Bostedet*

Udover at få oplæst teksten giver de forskellige stemmers dialekt, klang, tonalhøjde og tempo en indikation om, hvem de forskellige personer er. På den måde skal de studerende ikke selv konstruere personen (Figuren), men kan bruge deres energi på at eksperimentere med, hvordan denne person er som menneske eller som professionel.

Annette siger om beboeren 'Hanne': *"Altså det at man ligesom kan høre Hanne og høre hvordan hun lyder og det gør også bare at så er det måske også lidt nemmere at træde ind i, fordi så er det en rigtig person, man træder ind som det ikke bare en eller anden opdigtet herinde eller en opdigtet Svend eller hvad det nu hedder."* (bilag 10 s.4)



Figur 7 Beboeren Hanne's side med præsentation

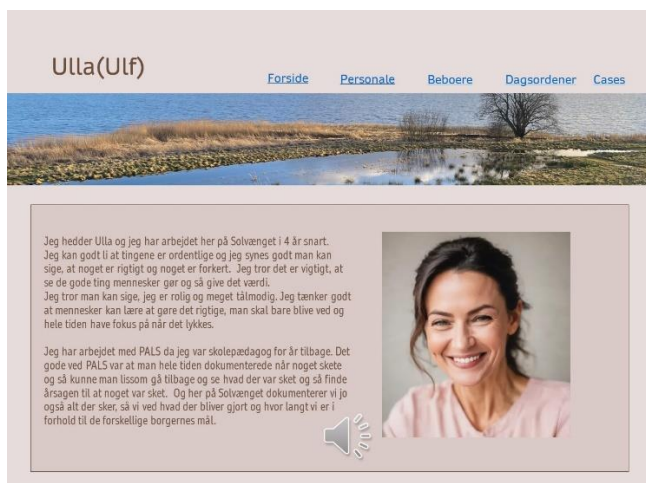
Som citatet antyder går Annette helt ind i fiktionen og siger, at *så er det en rigtig person* modsat en *opdigtet Svend*, hvilket virker paradoksalt, da Hanne (figur 7) jo er en opdigtet person. Det ser ud til at sidens multimodalitet; optagelsens stemme, Fablen som bliver fortalt og billedet af en strikket cykel tilsammen er stærkt nok til at gøre det virkeligt for Annette. Den tydelige fremstilling af karakteren 'Hanne' gør at Annette kan identificere sig med hende, og hun bruger vendingen *man træder ind*, det vil sige, at hun ikke skal bruge energi på at fortolke rollen, inden hun kan spille den. At hun umiddelbart kan påtage sig rollen hjælper hende *"Ja så det bliver bare nemmere at leve sig ind i og Det er måske ikke så så akavet at skulle spille en gammel mand eller en gammel kvinde når man kan lave hele sit kropssprog om fordi så bliver man ligesom lidt til en anden i det øjeblik i stedet for en*

selv.” (bilag 10 s.6). Her siger hun netop at hun i rollen bliver en anden, den æstetiske fordobling gør, at hun ikke føler sig så akavet. Hun er: ”jeg-ikke mig” (Krøgholt, 2018, s. 19).

Petrine er mere kritisk i fremstillingen af beboeren 'Hanne'. *”Altså jeg tænker det ville være fint, hvis der for eksempel var et billede af Hanne også. Men jeg tænker også cyklen gør noget, fordi den viser jo lidt hvad hendes interesse er. Og hvad går hun? Meget op i. Men Det er også med det at hun fortæller, Det er jo det der med at hækle og det elsker hun.”* (bilag 11 s. 6). Petrine kan godt danne et billede af, hvem 'Hanne' er, ud fra lydfilen og billedet af cyklen, men hun vil gerne have et billede af hende også. Det er bevidst, at der ikke er portrætter af borgerne, for ikke at udstille deres udviklingshæmning, men denne modvilje skærer Petrine lige igennem: *”Altså jeg tænker godt man kan have et billede af hende, fordi selvom hun har en funktionsnedsatte, så er hun jo stadig et menneske ligesom vi er.”* (bilag 11 s. 6). Med denne udtalelse sætter hun lige præcis spot på at alle karaktererne jo er mennesker og ikke bare en funktion, en diagnose eller en profession. Petrine fremhæver, at det pædagogiske objekt som de, der spiller pædagoger, skal udøve eller måske mere øve, deres pædagogiske handlinger på, også er mennesker og skal behandles således. Ikke kun af de studerende, som spiller med i rollespillet, men også fra underviserens side og det i oplæg – den pre-text de studerende får.

14.3.6.2 Pædagogerne

Også for pædagogkarakterene er det en fordel med det multimodale: *”Fordi det er som om hun selv fortæller det. At det du du hører Ulla selv fortælle omkring, hvem er hun, hvad hun laver? Det gør jeg også, at man får en bedre forståelse af hvem af Ulla og hvad. Hvad lægger hun vægt på i forhold til hendes pædagogiske arbejde? Det synes jeg, det gør det mere Sådan overskueligt og så okay Ulla hun vil gerne det her, så prøver jeg at gøre det.”* (bilag 11 s. 5.)



Figur 8 Pædagogen Ullas præsentationsside

Som Petrine fortæller, giver den subjektive fortælling fra Ulla (figur 8) hende en forståelse af, hvem Ulla er og hendes pædagogiske vægtninger. Det gør det mere overskueligt for Petrine at påtage sig Ullas rolle. Igen gør den tydelige tegning af *Figur* i fiktionen det nemmere for de studerende at være med. Først er Ulla et menneske og dernæst er hun pædagog med en pædagogisk holdning.

Josefine, som har det svært ved rollespil, er også positivt indstillet overfor pædagogernes fremstilling i prototypen: *"Jeg tænker, så kan man måske identificere sig lidt bedre med. En. Af dem og så på den måde føle sig. Ja måske mere tilknyttet til rollen. Men Det kan jo også være ud fra hvad for en. Altså hvis man nu selv tænker okay jeg går meget op i PALS, så det så måske. Mere. Ulla man identificerer sig med."* (bilag 8). Josefine ser her en mulighed for, at man kan vælge at spille den pædagog, som man kan identificere sig med, og som har de samme pædagogiske interesser som en selv. Da rollespillet også har et læringssigte, er Josefines observation vigtig at gribe og udvikle videre på.

14.3.7 Det er krævende at spille pædagogen

Caroline fortæller at da de lavede simulationsundervisning tilbage i januar, var der ikke nogen som ville spille pædagogerne, fordi de skulle 'være på' på en anden måde end borgerne, og hun fortsætter: *"Vi skulle. Det er ikke fordi vi skulle improvisere mere. Sådan. At vi skulle være lidt over det hele også. Vi kunne ikke bare fokusere på Sådan en ting, vi skulle."* (bilag 9 s. 2.) Der var altså en forventning fra de studerendes side til at spille pædagog. De skulle være *mere på* eller *lidt over det hele* som hun siger. Når man ser på deres situation med Goffmans rammebegreb (Goffman, 1974), ser man at de studerende

som skal spille pædagoger, befinder sig i mere end én ramme. De er både i en uvant undervisningsramme – rollespil, via vores fiktionskontrakt på et fiktivt bosted og samtidig også i en professionsramme – at handle som en pædagog. Selv om professionsrammen, via vores fiktionskontrakt er fiktiv, er den ikke mindre krævende. Annette siger om at spille pædagog: *"Pædagogerne det er alligevel sådan en professionel rolle-agtig man skal indtages. Det er man nødt til at være lidt lidt mere inde i det og man nødt til at tage sig lidt sammen og sådan."* (bilag 10 s. 7). Den professionelle rolle, som Annette taler om, har set i en professionsramme et bestemt handle- og værdisæt, som en pædagog skal handle efter, men i den fiktive ramme er der egentligt ingen handle- og værdisæt der binder en. Det er noget de studerende selv føler.

Jesper føler, der er stor forskel på at spille pædagog og borger. *"Så Det er jo. Magtposition. Altså Der er jo en helt. Anden. Dynamik når man er professionel, skal spille det i hvert fald. Eller om man er. Borger ..."* (bilag 7 s. 11). Pædagogen har, i hans øjne, mere ansvar for at drive spillet, og det kræver forberedelse før, at han kan være tryk i det. Han vil gerne: *"Giv mig tid til Sådan at sætte mig lidt ind i det. Men også virkelig. Man er jo både selv sammen med andre. med til at skabe miljøet, hvor vi prøver hinanden af. Hvor vi tør at være i det. Så Jeg vil nok indgå i nok lige et møde lige inden hvad personalet i hvert fald forhører mig om. Helt konkret, hvordan gør vi? Det. Her, hvordan får vi flest? Med, hvordan har vi øje på deres ønsker og deres forudsætninger? Men også deres selvbestemmelse."* (Bilag 7 s. 10) Jesper har her overvejelser over alle de ting, han skal have styr på inden han kan være tryk ved at spille pædagog. Han har en implicit forforståelse af, at der vil komme en konflikt i spillet: *"Sådan helt lavpraktisk og hvordan kan hvilke? Ja værktøjer ja. Kan vi have for at booste Sådan lidt hinanden op, når vi måske kommer i problemer?"* (bilag 7 s. 11). Men samtidig har han også en tydelig pædagogfaglig vinkel på forberedelsen, når han taler om borgernes ønsker og forudsætninger og selvbestemmelse. Her udtrykker Jesper, hvordan han med rollespillet som et kulturelt medie i en sociokulturel læringssituation kan konstruere sin viden sammen med de andre. Her er potentiale, ikke bare for en pædagogfaglig viden om samværet med borgerne, men også hvordan han kan skabe sammenhold, teamspirit og modet til at være i en ubehagelig situation.

For Jesper er det altså forberedelse, der skal til for at være tryk i at spille pædagog, for Josefine er det et forbillede: *"Jeg tror hvis hvis hvis jeg Sådan skulle være helt tryk i det, så tror jeg måske, hvis for eksempel du havde spillet karaktererne, og jeg kunne se hvordan du havde gjort det, så kunne jeg gøre det Sådan."* (bilag 8 s. 5) I undervisningsrammen er der et

magtforhold, som Josefine udtrykker ved, at hun ville være tryk, hvis underviseren først havde spillet rollen og så kunne hun kopiere den måde at gøre det på. Så er hun sikker på, at det er rigtig. For Josefine er det vigtigt at vide, hvad der er rigtigt og forkert, hvilket i pædagogisk arbejde er meget relativt. I rollespilsrammen stoler hun ikke på den æstetiske fordobling, og hun føler ikke hun har et 'safe space', hvor hun er uden ansvar for sine handlinger, når hun er i rollen.

Analysen viser altså, at den undervisningsramme de studerende er mest tryk ved at være i, er traditionel tavleundervisning kombineret med gruppearbejde. Det er for nogle studerende en udfordring, at øvelse er en del af pædagoguddannelsen, og de finder deltagelsen i rollespil lærerigt, men også meget udfordrende. At rollespil er udfordrende for dem, er sandsynligt da de ikke har meget erfaring med skuespilteknikker i forvejen. Når de studerende skal deltage i rollespil, spiller den sociale ramme, altså stemningen imellem de studerende, en større rolle end de fysiske omgivelser de skal være i. De studerende har reageret positivt på prototypens multimodale format. De mener, at prototypen vil gøre det nemmere for dem at identificere sig med rollen og at blive en anden, og derved komme ind i den æstetiske fordoblings 'safe space'. De ser ingen udfordringer i at spille borgerne på det fiktive bosted Solvænget, men de opfatter det som om, der er større forventninger til og pres på at skulle spille pædagogerne på bostedet.

15 Diskussion

Diskussionen er struktureret således at jeg besvare mine tre undersøgelsesspørgsmål: Hvad er øvebaner i pædagoguddannelsen i Holstebro? Hvilken betydning har lyd og billeder i forberedelsesmateriale til rollespil? Hvordan kan studerendes engagement og deltagelse i rollespil som øvebane gøres bedre? Som afslutningen på diskussionen vil jeg inddrage den fjerde fase i DBR-modellen og revidere af mine designprincipper. Derefter vil jeg forholde mig kritisk til min teori og min undersøgelses validitet.

15.1 Øvebaner på pædagoguddannelsen i Holstebro

Som vi så i analysen af interviewene, er øvebaner noget nyt for de studerende. Alt efter hvor tilpasse de er med at være i en ikke klart defineret ramme, bliver de usikre og tøvende med

at deltage fuldt ud. Pædagogik er ikke en eksakt videnskab og derfor er rigtige og forkert altid afhængig af relationen og situationen.

Øvebaner på pædagoguddannelsen i Holstebro er meget tit rollespil, men vi kalder det for simulation. Da det, som det ses i analysen, måske kan få nogle studerende til at blive væk fra undervisningen, hvis vi beskriver det som rollespil.

Det, som jeg mener, der er den afgørende forskel mellem de to didaktikker, er betydningen af 'safe space'. Hvor det i simulation er fraværet af virkeligheden, der er 'safe space', altså at simulationen er en repræsentation af virkeligheden, er der i rollespil 'safe space', fordi de deltagende indtager roller, og derfor ikke er dem selv. Man kan sige, at i simulation indgår man i en professionsrolle som sygeplejerske eller pædagog, men "jeg ikke mig" funktionen, der skal give 'safe space', er ikke så tydelig, idet den sygeplejerske- eller pædagogstuderende allerede er, eller er på vej til at blive, deres professionen. Derfor er det ikke længere en fiktiv rolle, men den studerendes umiddelbare fremtid. Dette er vigtigt at have for øje når man laver simulation og rollespil.

Hvis de studerende skal lave rollespil og være i 'safe space', så skal den rolle, de skal spille være *endowed* med de kvaliteter, der kræves for at løse opgaven. Hvis den studerende så alligevel fejler, er det i første omgang rollen og ikke den studerende selv, som skal stå til ansvar for fejlen. Da den æstetiske fordobling gør, at den studerende er rolle og sig selv på samme tid, er det i sidste ende den studerende, der inde bag fiktionen, skal stå til ansvar for handlingerne. Og der er her læringen finder sted. Læringen opstår, når den studerende kan reflektere over, hvordan rollen handlede i den specifikke situation. Jeg tror den æstetiske fordobling, at de er "jeg ikke mig", har noget at sige i forhold til, hvor meget mod det kræver af den studerende at gå ind i situationen og spille med. Det er vigtigt at man fortæller, hvem de er i stedet for, hvad de er. Det første er et menneske, det andet er en jobtitel, hvor der knytter sig nogle normative muligheder og begrænsninger til, som ikke nødvendigvis er hensigtsmæssige.

Så for at lave gode øvebaner mener jeg, at det er vigtigt at klæde de studerende godt på til rollespillet. Både fagfagligt, så de har fagbegreber og teorier at trække på, men også at den fiktive rolle de bliver bedt om at udfylde, er udstyret med de kvaliteter, der er nødvendigt for at være i fiktionen og lykkes med opgaven.

15.2 Betydning af lyd og billeder i prototypen

En måde at klæde de studerende på til at spille rollespil kunne være gennem lyd og billeder. Min analyse af prototypen viser at den efterligner en hjemmeside ganske godt. De studerende forbereder sig lettere til rollerne når de, som de siger, 'kan træde ind i en anden person'. Den dramatiske Figur bliver tydelig. De auditive egenskaber ved stemmerne bruger de til at tolke, hvem personerne er. Som interviewanalysen fortæller, så er beboerne på Solvænget de mindst komplicerede roller at spille. POV-perspektivet gør dem levende for de studerende. Billederne af de ting, som forbindes med beboerne, virker også godt, men som Petrine så rammende siger, er beboerne jo også mennesker, og derfor burde de også have et portræt. Som udgangspunkt ville jeg holde karakteren åben så det var stemmen, POV-fortællingen og den association de studerende fik af billedet, der udgjorde beskrivelsen af karakteren. Men som jeg har opdaget, så er det bedre at karaktererne er så lukkede eller færdige som muligt. Set fra den vinkel giver det og derfor mening, at der er portrætter af beboerne. Der er bare noget praktisk og noget etisk udfordrende herved. Billederne af pædagogerne er AI genererede fordi de fiktive personer og jeg ikke skal passe på GDPR. Jeg kan ikke få en AI til at generere realistiske billeder af beboerne (figur 9).



Figur 9 Forskellige forsøg på at lave et snapshot portræt af beboeren Søren

Enten bliver de AI genererede personer på billederne normativ super smukke eller helt groteske i deres fremstilling. Så selvom, eller måske mere fordi, beboerne også er

mennesker har jeg indtil videre droppet det. AI er ikke i stand til at lave mennesker, der falder uden for en normativ forståelse af 'et almindeligt menneske' uden, at de fremstår karikerede eller tegneserieagtige. Selv om jeg ikke støder på problemer ift. GDPR skal jeg dog stadig være opmærksom på evt. ophavsret. Disse billeder er lavet af Dall-E 3 via Copilot eller Padlet, hvor jeg ikke ser nogen krav om copyright.

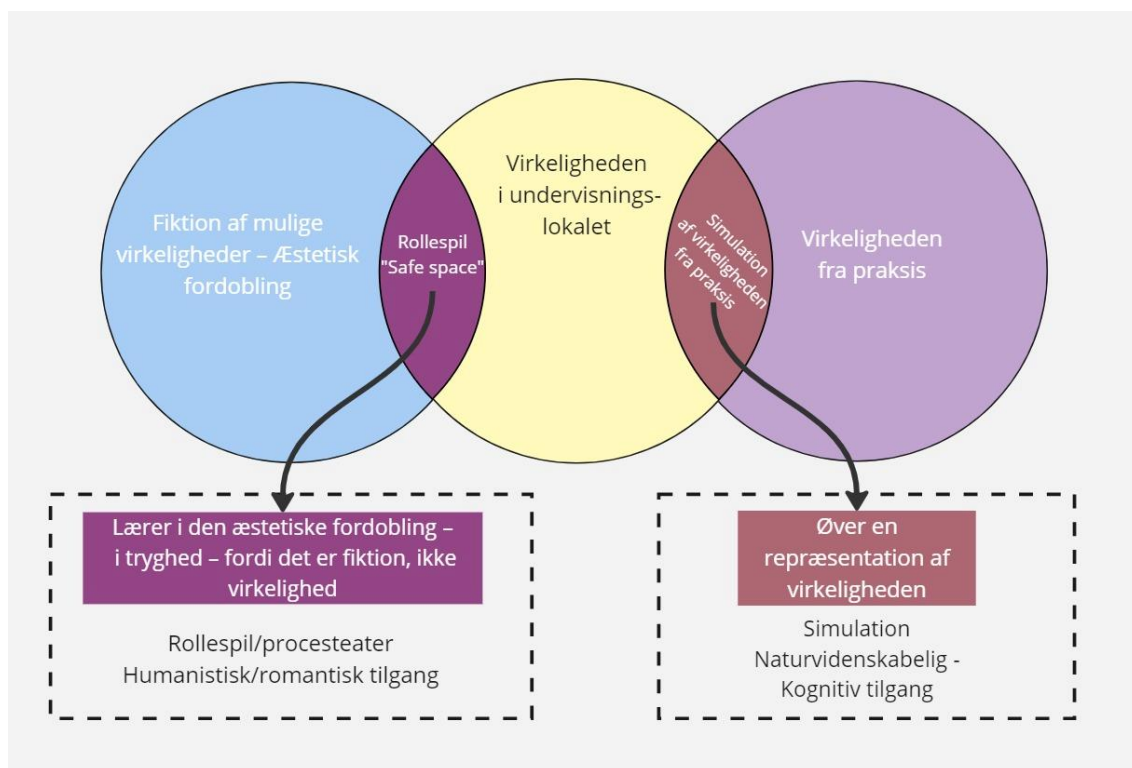
I forhold til pædagogerne så gør lyd og billede, det mere klart hvem pædagogerne er. Her er der særlig fokus på *hvem*, så de bliver til hele mennesker og ikke kun en profession. Som de studerende siger giver prototypen en meget tydelig beskrivelse af, hvem karaktererne er og i tilfælde med pædagogkarakteren, hvad deres pædagogiske ståsted er, samt hvordan de kan forventes af handle i en given situation. En skreven tekst, der beskriver pædagogerne, med tilsvarende informationer som prototypen giver, ville blive meget lang og fortolkningsmulighederne ville være u hensigtsmæssige mange. Målet med øvelsen er, at den studerende skal afprøve og opleve konsekvenser af pædagogiske handlinger, og derfor er det bedre at Figuren er klar, så den studerende har mulighed for at påvirke Fablen i den improvisation de laver. Målet med øvelsen er ikke, at de studerende skal fortolke, hvem karakteren er, men hvordan karakteren kan agere som pædagog - som fagperson, eller som borger. Det er altså professionen vi vil udforske og ikke karakteren - derfor skal karakteren forde så lidt fortolkning som muligt, så de studerendes fokus kan ligge på at udforske karakterens professionelle handlinger.

15.3 En bedre deltagelse i rollespil som øvebane

De bedste måder at gøre de studerendes engagement og deltagelse bedre på er for det første at ramme deres ZNU og dernæst at sikre, at det læringsrum, og herunder den stemning rollespillet finder sted i, er positiv og tryk.

For at ramme de studerendes ZNU forhold til undervisningens form, altså rollespilsformen, er det nødvendigt at kende de studerendes nuværende udviklingszone. Som i forhold til skuespilteknik er nærmest ikkeeksisterende. De har dog fra dramaundervisning på første semester fået en sporadisk indføring i de grundlæggende improvisationsregler: 1. sig ja og..., 2. ikke tænke forud og 3. lyt til de andre, samt de regler som er nødvendige for at opretholde et trykt læringsmiljø i en dramasammenhæng. I forbindelse med rollespil vil en genopfriskning af disse være en start. Derudover vil en solid stilladsering være nødvendig,

for eksempel ved hjælp af prototypen, til at vise hvilken person de skal spille. Derudover skal der være en klar afstemning af, hvilke forventninger der er til spillereglerne. Kan man gå ud? Kan man sige timeout? I forhold til undervisningens indhold, det er pædagogfaglige indhold, skal der også være en forventningsafstemning om, hvad det er man gør. Øver en bestemt praksis? eller om man udforsker mulige praksisser? Om man er i nedenstående models højre side eller venstre side Figur 10 Model for rollespil og simulation, se figur 10.



Figur 10 Model for rollespil og simulation

Hvis man er i højre side, så inviterer vi en bestemt virkelighed eller en bestemt praksis ind og så øver vi den. Hvis vi er i Venstre side så udvider vi klasserummet med mulige virkeligheder eller praksisser som vi konstruerer sammen i fiktionen altså i den æstetiske fordobling af Figur, Fabel, Tid og Sted.

15.3.1 Fjerde fase og redesign

Jeg er nu efter at have gennemløbet DBR processens fire faser nået frem til en revidering af mine designprincipper, som nu ser sådan ud.

1. Undervisningens har en form og et indhold(Dalsgaard, 2004, s. 247) og en ting skal altid være kendt så de studerende kan ikke skal være i ZNU både i form og i indhold. Dette design princip vil jeg beholde og i forhold til faglige rollespil er det virkeligt

vigtigt Da de studerende ikke har håndværksmæssige kunnen ift. drama, skal stilladseringen af rollespilsdelen være grundig og nem at gå til, hvis de skal kunne eksperimentere med det faglige.

2. Multimodalitet kan lette karaktertilægnelsen for de studerende når de skal spille rollespil, så derfor er det væsentligt med tydelige multimodale definitioner af dramaets grundbegreber: Figur, Fabel, Tid og Sted.
3. Man kan ikke erstatte mennesket i rollen med bare en profession uden at det giver problemer. Det er vigtigt at mennesket bag professionen og så er tydeligt tegnet. Hvis en pædagogstuderende spiller pædagog, spiller de egentlig bare sig selv ud i fremtiden.

I forhold til redesign af prototypen vil jeg arbejde på at alle personer får POV-præsentationer og at jeg kan få portrætter af beboerne også. Derud over vil det være godt at udbygge siderne med cases og dagsordner, så der kommer en større fornemmelse af tid og historie for stedet.

15.4 Teori og metode diskussion

Dramapædagogik som didaktisk metode kan diskuteres. Brugen af drama, specielt rollespil, hvor den æstetiske fordobling virker som et 'safe space' fungerer bedst, hvis de studerende tør lege med. Jeg bruger ordet lege, fordi det at være legende og eksperimenterende er en forudsætning for, at rollespillet virker jf. Malcom Ross (Ross, 1978). Dramapædagogik er en fantastisk indgang, når man skal arbejde med børn, hvor det med voksne, som set i analysen, kræver tilvænning, fordi vi som voksne ikke leger rollelege ligesom børn. Vi hopper som voksne ikke ud og ind af fantastiske og fantasifulde verdener. Måske er det derfor de studerende pjækker når de skal have rollespil, men ikke når der står simulationsundervisning på deres skema. Simulationsundervisningens mere professionsrettede profil taler måske mere til de studerendes forståelse af læring. Denne modvillighed fra de studerende til at lege er problematisk idet de er på en pædagoguddannelse og over 50% af dem kommer ud og arbejder med børn.

Det har haft forskellige konsekvenser på min analyse at Jeg har anvendt interview som imperiet indsamlingsmetode specielt i anden iteration. Det har virket godt at Jeg har fået et indtryk af de studerendes meninger og forestilling om studiet og rollespils undervisningen min beslutning om at interviewe dem enkeltvist har dog vist sig ikke at være helt hensigtsmæssigt interviewsituationen med nogle af de studerende blev ikke helt så uformel som jeg ønskede det. Derudover var det at de ikke havde andre studerende at sparre med i forhold til kommentarer og ideer til prototypen et minus. Jeg er ikke helt sikker på om de studerende virkelig var så positive over for min prototype eller om de bare gerne ville gøre deres undervisere glad hvilket jo vil påvirke det resultat analysen giver i en i en urealistisk positiv retning. Derudover har det ikke været mulig at afprøve prototypen i undervisning.

Denne usikkerhed kunne måske være undgået hvis jeg var gået mere fænomenologisk til værks og havde taget afsæt i mennesket i stedet for teknikken. DBR-metodologien tillader jo en mere fænomenologisk tilgang og muligheden for at inddrage de studerende altså praksis ville måske være større.

16 Konklusion

Dette DBR inspireret projekt har vist, at et multimodalt undervisningsmateriale med fokus på roller og relationer i social- og specialpædagogisk sammenhæng kan udformes som prototype af et website fra en fiktiv institution. Den fiktive institution indeholder både pædagoger og beboere, vikarer og servicepersonale, samt en side med cases og en side til dagsordener. Pædagoger og personale på det fiktive bosted præsenteres både ved hjælp af billeder men også af POV-præsentationer, som bliver læst højt af dem selv. Denne multimodale fiktive institution kan bruges som forberedelse til rollespil på pædagoguddannelsens første to semestre.

Betydningen af lyd og billeder er med til at tydeliggøre og hjælpe de studerende til at danne et billede af karaktererne, der tilbydes i rollespillet. Tydeligheden i prototypen er med til at stilladsere de studerende i deres identifikation med rollen. Dette kan virke inkluderende og motiverende på pædagoguddannelsen meget varieret studenterprofil.

Resultaterne er fremkommet på baggrund af semistrukturerede interviews af studerende fordelt på to iterationer af designprocessen. Interviewene er analyseret med Goffmans

begreber om rammer og teatermetafor, desuden er Vygotskys begreb ZNU brugt til at undersøge mulighederne for de studerendes læring.

interviewene er retrospektive og analysen skal derfor ses i det lys, at en egentlige afprøvning af prototypen i undervisningen ikke har været muligt. På den ene side virkede de studerende er meget positive på prototypen og den hjælp som de kunne give i forhold til at spille roller på den anden side var de studerende jo underlagt de sociale strukturer der er imellem en studerende og en underviser som gerne vil have dem til at give respons på sit projekt. En eventuel mere fænomenologisk undersøgelse ville kunne inddrage de studerende mere anonymt og måske også inddrage dem mere i selve designet af undervisningsmidlet.

17 Litteratur

- Angelini, M. L., Diamanti, R., & Aguilar-Moya, R. (2024). Predictive Factors for Difficulty in Simulation Methodology in Teacher Education. *Simulation & Gaming*, 55(3), 502–526. <https://doi.org/10.1177/10468781241234812>
- Arentzen, J. (2006). *Skuespillerens værktøjer: En indføring i skuespillerens metode og teknik* (1. udgave, 2. oplag). Frydenlund.
- Bogart, A., & Landau, T. (2017). *Bogen om viewpoints: En praktisk indføring i viewpoints og composition* (C. M. Tange & J. M. Geiger, Overs.). Drama.
- Boysen, M. S. W., Sørensen, M. C., Jensen, H., Von Seelen, J., & Skovbjerg, H.-M. (2022). Playful learning designs in teacher education and early childhood teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103884. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103884>
- Bratås, O., Albriksen, T. O., Eriksson, U., & Grønning, K. (2018). Effekt av simulering for tilegnelse av kunnskap i sykepleierutdanningen – en RCT-studie. *Uniped*, 41(4), 469–483. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-08>
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey*. Hans Reitzel. <https://johndewey.digi.hansreitzel.dk/?id=1>
- Carlson, M. (1993). *Theories of the theatre: A historical and critical survey from the Greeks to the present* (Expanded ed). Cornell University Press.
- Carroll, J., & Cameron, D. (2009). Drama, digital pre-text and social media. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 295–312. <https://doi.org/10.1080/13569780902868960>
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Tema 2: Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og

- didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 5(9), Article 9. <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>
- Coleman, C. (2022). Dancing into a critical process drama. *APPLIED THEATRE RESEARCH*, 10(1), 21–37. https://doi.org/10.1386/atr_00060_1
- Cone, L. (2021). Lev Vygotsky og pædagogikkens sociokulturelle vending (s. p161). Hans Reitzel. <https://paedagogikkensfundamenter.digi.hansreitzel.dk/?id=161>
- Dalsgaard, C. (2004). Pædagogisk vurdering af e-læringssystemer. I M. Georgsen & J. Bennedsen (Red.), *Fleksibel læring og undervisning: Erfaringer, konsekvenser og muligheder med ikt*. Aalborg Universitetsforlag.
- Dawson, K., Cawthon, S. W., & Baker, S. (2011). Drama for Schools: Teacher change in an applied theatre professional development model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(3), 313–335. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.589993>
- Demokratiets vingesus | Åben skole—Holstebro. (u.å.). Hentet 29. maj 2024, fra <https://aabenskoleholstebro.dk/demokratiets-vingesus-4/>
- Drama Improves Lisbon Key Competences in Education—About DICE. (u.å.). Hentet 1. juni 2024, fra https://www.dramanetwork.eu/about_dice.html
- Dunn, J., Bundy, P., & Woodrow, N. (2012). Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: A classroom case study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 477–499. <https://doi.org/10.1080/13569783.2012.727622>
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring* (1. udgave). Klim.
- Ellegaard, T., Andersen, P. Ø., & Muschinsky, L. J. (2007). *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (1. udgave). Hans Reitzel.

Fakta om pædagoguddannelsen. (u.å.). Danske Professionshøjskoler. Hentet 26. marts 2024, fra <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/fakta-om-paedagoguddannelsen/>

Giskeødegård, M. F., Berg, H., Tveten, A.-K., & Solberg, M. (2024). How Instructors Think About Technology in Simulation-Based Training: A Survey of Three Programs for Professional Education. *Uniped*, 47(1), 3–17.
<https://doi.org/10.18261/uniped.47.1.2>

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper & Row.

Goffman, Erving. (2014). *Hverdagslivets rollespil*. (1. udgave.). Samfundslitteratur.

Hanghøj, T., Misfeldt, M., Foug, S. S., & Bundsgaard, J. (2018). *Unpacking the Domains and Practices of Game-Oriented Learning*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25732.37764>

Harasim, L. (2017). *Learning Theory and Online Technologies* (2. udg.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315716831>

Heiden, T. R. (2023). »Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive«: – Hvordan indskolingselever træder i rolle i dramatisk fiktion. *DRAMA*, 60(3), 1–13.
<https://doi.org/10.18261/drama.60.3.3>

Henriksen, J., Glavind, J. G., & Noer, V. R. (2022). Indledning. I J. Henriksen, J. G. Glavind, & V. R. Noer (Red.), *Simulationsbaserede undervisningsmetoder: Fra teori til praksis* (1. udgave, s. 9–22). Gad.

Jacobsen, M. H., & Kristiansen, S. (2020). *Introduktion: Samfundet som samhandling – Erving Goffmans sociologiske essays i udvalg* (2., s. p142). Hans Reitzel.
<https://socialsamhandlingogmikrosociologi.digi.hansreitzel.dk/?id=130>

- Jacobsen, T. (2011). *Fiksjonsbasert kommunikasjonstrening i medisinsk utdanning—Med bruk av teaterfaglige virkemidler* [Doctoral thesis, The University of Bergen].
<https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/4652>
- Jerg, K., & Nielsen, K. W. (2015). Improvisation i et pædagogfagligt perspektiv. I I. Kornerup & T. Næsby (Red.), *Pædagogens grundfaglighed: Grundbog til pædagoguddannelsen* (s. 253–268). Dafolo.
- Kaspersen, P., Beck, S., & Paulsen, M. (2014). Kapitel 14. Lev Vygotsky – læring gennem tilegnelse. I *Klassisk og moderne læringsteori* (s. p147). Hans Reitzel.
<https://klassiskogmodernelaeringsteori.digi.hansreitzel.dk/?id=147>
- Kirk, H. (2018). Planlægning, gennemførelse og evaluering af dramaundervisningen. I Hanne Kirk & Ida Krøgholt (Red.), *Fagdidaktik i teater og drama* (s. 35–64). Frydenlund.
- Knudsen, K. N. (2018). Dramafagets rolle i en digital læringskultur. *DRAMA*, 55(2–3), 24–33.
<https://doi.org/10.18261/ISSN2535-4310-2018-02-03-08>
- Krøgholt, I. (2018). Teater og drama som kunstfag og kreativ metode. I Hanne Kirk & Ida Krøgholt (Red.), *Fagdidaktik i teater og drama* (s. 15–34). Frydenlund.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview* (3.). Hans Reitzel.
<https://interview.digi.hansreitzel.dk/?id=1>
- Liyanawatta, M., Yang, S., Liu, Y., Zhuang, Y., & Chen, G. (2022). Audience participation digital drama-based learning activities for situational learning in the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 53(1), 189–206.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13160>
- Magnussen, R., & Jessen, C. (2006). Naturfaglig praksis og spillignende læring. *MONA*, 2.

- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools. *Cogent Education*, 3(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1233843>
- Nortvig, A.-M., Jørnø, R., & Gundersen, P. (2017). Scenariebaseret undervisning i sygeplejeuddannelsen. I T. Hanghøj (Red.), *Hvad er scenariedidaktik?* (s. 217–233). Aarhus Universitetsforlag.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Heinemann.
- Overland, C. (2017). Using Roleplaying Simulations and Alternate Reality Gaming to Develop Professional Behaviors in Pre-Service Music Teachers: A Qualitative Case Study. *Contributions to Music Education*, 42, 107–127.
- Psykiske funktionsnedsættelser*. (u.å.). Hentet 26. marts 2024, fra <https://www.spsu.dk/for-elever-og-studerende/sps-paa-videregaaende-uddannelser/stoettemuligheder-og-hjaelpemidler/psykiske-funktionsnedsaettelser>
- Riemer, J. K., Tofteskov, J., & Højbjerg, E. C. (2020). Erfaringer fra et rollespil: Pædagogiske og teoretiske perspektiver på autenticitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift.*, 15(29), Article 29. <https://doi.org/10.7146/dut.v15i29.118765>
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. Heinemann Educational.
- Scholtz, F., & Hughes, S. (2021). A systematic review of educator interventions in facilitating simulation based learning. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(5), 1408–1435. <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2018-0019>
- Seks forslag til en styrket pædagoguddannelse*. (u.å.). Hentet 28. marts 2024, fra <https://www.via.dk/om-via/presse/nyheder-2022/seks-forslag-til-en-styrket-paedagoguddannelse>

- Slotte, A., Wallinheimo, K., Fors, U., Hägglund, S., & Selander, S. (2023). On the threshold of future learning. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 18(2), 85–99.
<https://doi.org/10.18261/njdl.18.2.2>
- Stalheim, O. R., & Nordkvelle, Y. (2019). Skal vi la pasienten dø? *Uniped*, 42(1), 27–40.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-03>
- Sørensen, M. C. (2016). Præsentation: Om læring, drama og æstetisk fordobling. *BUKS - Tidsskrift. for Børne- & Ungdomskultur*, 33(61), 12.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2022). Interview: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), & Ole Thornye & Bjørn Nake (Overs.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave, s. 33–64). Hans Reitzel.
- Thomas Iskov. (2022). Simulationsdidaktik og studerendes professionelle udvikling. I J. Henriksen, J. G. Glavind, & V. R. Noer (Red.), *Simulationsbaserede undervisningsmetoder* (s. 43–60). Gads Forlag.
- Thorlacius, L. (2012). Website-analyse. I G. Rose & H.-C. Christiansen (Red.), *Analyse af billedmedier: En introduktion* (2. udgave, 3. opl, s. 309–363). Samfundslitteratur.
- Wells, T., Sandretto, S., & Tilson, J. (2023). Bridging the theory-practice divide in teacher education through process drama pedagogy: “You fully experience what you’re learning”. *TEACHING AND TEACHER EDUCATION*, 124.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103993>

18 Bilagsoversigt

Bilagsoversigt		side 1
Bilag 0	Litteratursøgning	side 2
Bilag 1	Introduktion og rollekort til Solvænget	side 17
Bilag 2	Bostedet Solvænget hjemmeside Master	side 40
Bilag 3	Interviewguide pilotinterview	side 64
Bilag 4	Transskribering og kodning af pilotinterview	side 65
Bilag 5	Interviewguide solo interview	side 76
Bilag 6	Kodnings farvekoder solo interview	side 79
Bilag 7	Transskribering og kodning af Studerende Jesper	side 80
Bilag 8	Transskribering og kodning af Studerende Josefine	side 95
Bilag 9	Transskribering og kodning af Studerende Caroline	side 105
Bilag 10	Transskribering og kodning af Studerende Annette	side 112
Bilag 11	Transskribering og kodning af Studerende Petrine	side 121