



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Video som refleksionsredskab**

*En undersøgelse af potentialer og udfordringer ved brugen af video i læreprocesser og deltagerinddragende forskning.*

Henningsen, Birgitte Sølbeck

DOI (link to publication from Publisher):  
[10.54337/aau510575552](https://doi.org/10.54337/aau510575552)

Publication date:  
2022

Document Version  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Henningsen, B. S. (2022). *Video som refleksionsredskab: En undersøgelse af potentialer og udfordringer ved brugen af video i læreprocesser og deltagerinddragende forskning*. Aalborg Universitetsforlag.  
<https://doi.org/10.54337/aau510575552>

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



# **VIDEO SOM REFLEKSIONSREDSKAB**

EN UNDERSØGELSE AF POTENTIALER OG UDFORDRINGER  
VED BRUGEN AF VIDEO I LÆREPROCESSER  
OG DELTAGERINDDRAGENDE FORSKNING

**AF  
BIRGITTE HENNINGSEN**

PH.D. AFHANDLING 2022



AALBORG UNIVERSITET



# **VIDEO SOM REFLEKSIONSREDSKAB**

EN UNDERSØGELSE AF POTENTIALER OG UDFORDRINGER  
VED BRUGEN AF VIDEO I LÆREPROCESSER  
OG DELTAGERINDDRAGENDE FORSKNING

by

Birgitte Henningsen



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

Dissertation submitted

Ph.d. indleveret: August 2022

Ph.d. vejleder: Professor Rikke Ørngreen,  
Aalborg Universitet campus København, Danmark

Ph.d. bi-vejleder: Ekstern lektor Mirjam Godskesen,  
Aalborg Universitet campus København, Danmark

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Lektor Iben Jensen, (forperson)  
Aalborg Universitet, Danmark

Professor Jacob Buur,  
Syddansk Universitet, Danmark

Universitetslektor, Annika Hellman,  
Malmø universitet, Sverige

Ph.d. serie: Det Humanistiske og Samfundsvidenskabelige fakultet,  
Aalborg Universitet

Institut: Institut for Kultur og Læring

ISSN (online): 2794-2694  
ISBN (online): 978-87-7573-842-7

Udgivet af:  
Aalborg Universitetsforlag  
Kroghstræde 3  
9220 Aalborg Ø  
Tlf. 9940 7140  
aauf@forlag.aau.dk  
forlag.aau.dk

© Copyright: Birgitte Henningsen

Trykt i Danmark af Stibo Complete, 2022

*Det var organiseret kaos, kalejdoskopisk, inspirerende og spændende. Først var jeg ekstremt forvirret, senere var jeg forvirret på et højere plan. Det ser jeg faktisk som meget positivt. Det er det, jeg vil opnå med mine egne elever. Ikke for at give en hel masse resultater, men for at animere til at tænke videre.*

## Dansk resumé

I denne artikelbaserede afhandling undersøges, hvordan videobaserede metoder med fokus på personlige fortællinger og iterative skitseprocesser kan understøtte lære- og undersøgelsesprocesser. Jeg koncentrerer mine undersøgelser omkring to metoder hhv. videofortællinger og videokitser og de er afprøvet i forbindelse med universitetsundervisning og deltagerinddragende forskning.

Brugen af videofortællinger bygger på digital storytelling (Lambert, 2013) – en metode, hvor deltagerne arbejder med personlige fortællinger i forhold til en tematik. Brugen af videokitser bygger på videosketching (Henningsen et al., 2017) – en videobaseret skitsemetode, som jeg har udviklet i samarbejde med kolleger, inspireret af skitseprocesser i design- og udviklingsprocesser (fx Buxton, 2007; Goldsmith, 2003; Schön, 1992).

Det drivende forskningsspørgsmål bag afhandlingen er: Hvordan kan videobaserede metoder med brug af videofortællinger og videokitser understøtte læreprocesser og deltagerinddragende forskning, og hvilke særlige potentialer og udfordringer rummer metoderne?

Det empiriske grundlag bag afhandlingen stammer fra afprøvninger af metoderne i hhv. universitetsundervisning og i forbindelse med deltagerinddragende forskning. I samarbejde med kolleger har jeg afprøvet metoderne som del af universitetsundervisning mhp. at understøtte lære- og undersøgelsesprocesser blandt dagsstuderende og masterstuderende. I relation til deltagerinddragelse i forskning har jeg afprøvet metoderne som led i to forskningsprojekter, jeg har været tilknyttet. Formålet med brugen af metoderne i forbindelse med forskning var at understøtte forskningsdeltagernes egen undersøgelsesproces og samtidig at inddrage deltagerne i forskningsprocesserne. Empirien bag afhandlingen stammer ligeledes fra feltstudier på Oslo Universitet på



Institutt for sosialfag under Fakultet for samfunnsvitenskap, hvor jeg har observeret digital storytelling-workshops. Empirien stammer dermed fra forskjellige kontekster. Denne innsamling af empiri på tværs af sammenhænge har resulteret i et komplekst empirisk materiale, men også muliggjort en sammenligning på tværs af kontekster.

Den teoretiske forståelse af lære- og undersøgelsesprocesser er baseret på pragmatismen. Jeg tager særligt afsæt i John Dewey og hans inquiry-begreb, hvor erkendelser anses som et resultat af eksperimenterende, kollaborative og undersøgelsesbaserede processer (Dewey, 1916/2008; Brinkmann, 2006). En "inquiry" bliver ifølge Dewey initieret ved, at vanemæssig tænkning bliver udfordret og forstyrret. En situation bevæger sig fra at være udfordrende og "ubestemt" ("indeterminate") til at være stabil og bestemt ("determinate situation") i en undersøgelsesproces (Dewey, 1938:104). Derved bliver situationen mulig at mestre og lære af. Centralt i Deweys tænkning er desuden at videnskabelse anses som en kontekstafhængig social aktivitet (Brinkmann, 2006; Gimmler, 2012; Whyte, 1999). Mennesker er så at sige vævet ind i sammenhænge, herunder andre mennesker. Derfor er mennesker påvirkede af deres kontekst og vice versa.

Afhandlingens forskningstilgang tager afsæt i designbaseret uddannelsesforskning (fx Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; Baumgartner & Bell, 2002; DBRC, 2003; McKenney & Reeves, 2020) og bygger derfor på en intervenserende forskningstilgang. Gennem interventioner i forskellige kontekster, og med inddragelse af deltagere, har jeg undersøgt, udviklet og afprøvet workshop-formater med brug af videofortællinger og videoskitser mhp. at understøtte lære- og undersøgelsesprocesser. Formålet med denne designbaserede forskningstilgang er at udvikle viden og redskaber i form af principper, som kan anvendes i lignende sammenhænge. Afhandlingen er således et forsknings- og metodeudviklingsprojekt.

Analyserne viser, at metoderne rummer potentiale mht. at understøtte et undersøgelsesrum, der prioriterer en eksperimenterende tilgang gennem arbejdet med

videoskitser. Videoskitser, der inkluderer iterative processer og brug af forskellige typer materialer (analoge og digitale). Metoderne understøtter ligeledes et undersøgelsesrum, som giver plads individuelle og kollaborative processer. Den individuelle udforskning faciliteres gennem det personlige fortællarbejde og det kan understøtte indlevelse, ejerskab og gøre fænomener særligt vedkommende. Samtidig bliver en kollaborativ udforskning mulig gennem delinger af fortællinger og skitser, og det kan understøtte den sociale lim i en gruppe og et eksplorativt forhandlingsrum mellem deltagerne. Dvs. stilladsering af et eksperimenterende, personligt vedkommende og kollaborativt undersøgelsesrum. Udfordringer i forbindelse med brugen af metoderne inkluderer en risiko for, at deltagerne bliver frustrerede grundet kompleksiteten i metoderne. Desuden er der en risiko for metodefetichisme (Berger, 2002), hvor metoderne overtager fremfor indholdet i refleksionerne, og deltagerne kan blive udfordret af manglende formgivningskompetencer i forbindelse med skitseprocesserne. Brugen af videooptagelser rummer desuden en risiko for at synliggøre og eksponere uhensigtsmæssigt, og i forbindelse med offentliggørelse af videofortællinger er der risici grundet GDPR og ophavsretlig lovgivning.

Afhandlingen består af fire forskningsartikler, et bogkapitel samt kappen, der belyser metoderne anvendt i universitetsundervisning og deltagerinddragende forskning. Forskningsbidraget består af viden og metoder til forskningsfeltet og til praksis mhp. at understøtte lære- og undersøgelsesprocesser gennem brug af personlige videofortællinger og kollaborative videobaserede skitseprocesser. Bidraget bliver formidlet i form af principper, som kan blive anvendt i andre lignende læreprocesser og deltagerinddragende forskning.

## English summary

This article-based dissertation explores how video-based methods with a focus on personal stories and iterative sketching processes can support learning and inquiry processes. I concentrate my research around two methods: video narratives and video sketches and they have applied in university teaching and participatory research.

The use of video stories is based on digital storytelling (Lambert, 2013) – a method where the participants work with personal narratives in relation to a theme. The use of video sketches is based on video sketching (Henningesen et al., 2017) – a video-based sketching method that I have developed in collaboration with colleagues, inspired by sketching processes in design and development processes (e.g., Buxton, 2007; Goldsmith, 2003; Schön, 1992).

The research question behind this dissertation is: How can video-based methods using video stories and video sketches support learning processes and participatory research, and what are the potentials and challenges?

The empirical data originates from interventions where the methods have been applied in university teaching and participatory research. In collaboration with colleagues, I have applied the methods as part of university teaching to support learning and inquiry processes among full-time and master's students. The methods have also been applied in research as part of two research projects with which I have been associated. The purpose was to support inquiry processes among research participants and to involve the participants in the research processes as part of a participatory research approach. In addition, the empirical data behind this dissertation stems from field studies at the University of Oslo at the Department of Social Sciences under the Faculty of Science, where I have observed digital storytelling workshops. The empirical data, therefore, originates from different contexts. This collection of empirical evidence across

contexts has resulted in a complex empirical material, but also enabled a comparison across contexts.

The theoretical understanding of learning and inquiry processes in the dissertation is based on pragmatism and John Dewey, especially his concept of inquiry, where knowledge is created through an experimental, collaborative, inquiry-based approach (Dewey, 1916/2008; Brinkmann, 2006). According to Dewey, an "inquiry" is initiated when habitual thinking is challenged. A situation moves from being challenging and "indeterminate" to be stable and "determinate" in an inquiry process (Dewey, 1938:104). This makes the situation possible to master and learn from. Furthermore, knowledge creation is a context-dependent social activity according to Dewey (Brinkmann, 2006; Gimmler, 2012; Whyte, 1999). People are woven into contexts and therefore influenced by their context including people and vice versa.

The research design is build on Design-Based Research (e.g. Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; Baumgartner & Bell, 2002; DBRC, 2003; McKenney & Reeves, 2020) and is therefore based on an intervening research approach. Through interventions in different contexts and with the involvement of participants, I have explored, developed and tested various workshop formats using video stories and video sketches to support learning and inquiry processes. The purpose of this research approach is to develop knowledge and tools in the form of principles that are translatable into similar contexts. The dissertation, therefore, centers around both research and the development of methods.

The analyzes show that the methods hold potential in terms of supporting a space of inquiry prioritizing an experimental approach through work with video sketches, including iterative video-based sketching processes and the use of materials. A space of inquiry, which also prioritizes individual exploration through the use of personal stories, supporting empathy, ownership and making phenomena, particularly relevant due to the personal approach. At the same time, a collaborative exploration is prioritized through the sharing of stories and sketches. This potentially supports "social glue" in a

group and allows for exploratory negotiations between the participants. Facilitating an experimental, personally relevant, and collaborative space of inquiry is thereby possible. Challenges include the risk of participants feeling frustrated due to the complexity of the methods or a lack of drawing skills in the sketching processes. In addition, there is a risk of method fetishism (Berger, 2002), where the methods take over and the use of video carries a risk of exposure. Furthermore disseminating personal video stories holds risks due to GDPR and copyright legislation.

This dissertation consists of four research publications, one book chapter, and the "cover" outlining the development and use of the methods in university teaching and participatory research. The research contribution consists of knowledge and methods for both research and practices engaged in learning and inquiry processes. The contribution is conveyed in the form of principles that can be used in other similar learning processes and participatory research.



## Forord og tak

Mange kan jeg takke for at opmuntre, muliggøre og støtte mig på min rejse gennem ph.d.-landskabet. En rejse, der har været underfundig, udfordrende, ubeskriveligt givende, og som har holdt mig på tæerne hele vejen!

Jeg vil gerne sende en stor tak til min hovedvejleder, Rikke Ørngreen. Rikke har muliggjort hele oplevelsen og på flere måder banet min vej ind den akademiske verden. Tak for samarbejdet Rikke, for indlevelsen, villigheden til at vende tingene på hovedet, muligheden for at definere projektet og nysgerrigheden over for mine evige spørgsmål.

Tak til alle mine kolleger på Aalborg Universitet, særligt mine kolleger fra ForskningsLab: It og LæringsDesign (Ild-lab) og Forskningscenter for Video ved Institut for Kultur og Læring. I har inspireret med "forstyrrende" perspektiver, vist mig hvordan et engageret arbejdsliv kan se ud og støttet min læringskurve gennem de sidste mange år. Særlig tak til Mie Buhl for fagligt givende kritik i forbindelse med mit præforsvar og Aalborg Universitet, der har muliggjort hele ph.d.-projektet

Tak til min bi-vejleder Mirjam Godskesen. Det har været en fornøjelse at møde din måde at gribe skrivningen an på og opleve, hvordan man kan navigere i akademisk praksis med rummelighed over for det hele menneske.

Tak til Roskilde Universitet og forskningsgruppen Dialogisk Kommunikation for at muliggøre et virkeligt inspirerende parløb under mit miljøskifte. Alle jeres teoretiske og analytiske diskussioner har åbnet min forståelse for dialogens domæne, trænet mit kritiske blik og udvidet min horisont. En særlig stor tak til Lisbeth Frølund for at tro på mig, give mig skarpe og konstruktive benspænd, vise vejen ind i art based research og være en stor støtte hele vejen.

Tak til Oslo Universitet og Institutt for sosialfag under Fakultet for samfunnsvitenskap, hvor jeg har været

heldig at kunne observere brugen af digital storytelling i praksis. Særlig tak til Elisabeth Arnesen og Grete Jamissen for at åbne jeres fine undervisningsrum, lukke mig ind i mange aspekter af jeres liv og slå følgeskab på inspirerende konferencer.

Tak til Digital Storylab for at introducere mig til metoden digital storytelling. Særlig tak til Nikoline Lohmann for din inspirerende tilgang til at facilitere workshops, for tilliden til at lade mig facilitere workshops og for at introducere mig til hele det internationale netværk omkring digital storytelling.

Også en tak til alle deltagerne i mit ph.d.-projekt: studerende på universitetet, deltagere i vores forskningsprojekter og deltagere på andre fortælleværksteder. Der ville ikke have været noget projekt uden jeres deltagelse. Det har været et privilegie at facilitere læreprocesser og indgå i undersøgelsesprocesser sammen med jer.

Og et uendeligt stort tak til min familie, venner og kæreste. I har stået ved min side under hele rejsen, spurgt nysgerrigt, skubbet, haft tillid og tid og været en helt central støtte. Min sidste tak går til Thor og Liv, mine to skønne unger. I har holdt godt ud og været en uvurderlig hjælp til, at jeg kunne fastholde fodfæstet i med- og modvind.







# Indholdsfortegnelse

<b>DEL I.....</b>	<b>19</b>
<b>1 Indledning.....</b>	<b>19</b>
<b>2 Forskningsspørgsmål.....</b>	<b>21</b>
<b>3 Læsevejledning og afhandlingens struktur.....</b>	<b>22</b>
<b>4 Oversigt over feltet.....</b>	<b>24</b>
4.1 Eksisterende viden bag brugen af videoskitser.....	24
4.1.1 Potentialer.....	26
4.1.2 Udfordringer.....	28
4.2 Eksisterende viden bag brugen af videofortællinger.....	30
4.2.1 Potentialer.....	31
4.2.2 Udfordringer.....	32
<b>5 Videnskabsteoretisk og læringsteoretisk afsæt.....</b>	<b>33</b>
5.1 Hermeneutikken.....	34
5.2 Pragmatismen.....	35
5.3 Hermeneutikken og pragmatismen anvendt i ph.d.-projektet.....	38
<b>6 Forskningstilgang og anvendte metoder.....</b>	<b>40</b>
6.1 Forskningstilgang – intro til Design-Based Research.....	40
6.1.1 Intervenerende forskningspraksis.....	40
6.1.2 Iterativ forskningspraksis.....	41
6.1.3 Inddragende og kollaborativ forskningspraksis.....	42
6.1.4 Teori- og vidensgenererende forskningspraksis.....	44
6.1.5 Udfordringer med Design-Based Research.....	44
6.2 Forskningstilgang og metoder anvendt i afhandling.....	46
6.2.1 Interventioner gennemført i form af workshops – et overblik.....	47
6.2.2 Etnografiske metoder anvendt – et overblik.....	52
6.2.3 Empirisk materiale – et overblik.....	57
<b>DEL II.....</b>	<b>61</b>
<b>7 Tema 1:.....</b>	<b>61</b>
<b>Brugen af videoskitser til at understøtte læreprocesser blandt universitetsstuderende.....</b>	<b>61</b>
7.1 Forskningsartikel: Collaborative Video Sketching.....	61
7.2 Refleksioner over forskningsartiklen.....	75
7.2.1 Et eksperimenterende undersøgelsesrum.....	75

7.2.2	Et kollaborativt og individuelt undersøgelsesrum .....	78
7.2.3	Et undersøgelsesrum med brug af videoptagelser .....	79
7.2.4	Et undersøgelsesrum med brug af "lyskasser" .....	84
7.2.5	Refleksion over begreber .....	88
<b>8</b>	<b>Tema 2: .....</b>	<b>89</b>
	<b>Brugen af videofortællinger og videoskitser til at understøtte deltagerinddragende forskning med særlig fokus på deltagernes lære- og undersøgelsesproces .....</b>	<b>89</b>
8.1	Forskningsartikel: Digital Storytelling in Teacher Professional Development..	89
8.2	Refleksioner over forskningsartiklen.....	101
8.2.1	Mulighed for nye forståelse og motivation til at handle.....	101
8.2.2	Personligt vedkommende og eksperimenterende undersøgelsesproces .....	101
8.2.3	Problemidentifikation og handlevillighed .....	103
8.2.4	Understøttelse af social sammenhængskraft.....	106
<b>9</b>	<b>Tema 3: .....</b>	<b>109</b>
	<b>Brugen af videofortællinger og videoskitser til at understøtte deltagerinddragende forskning med særlig fokus på organisering af fortælleværksteder .....</b>	<b>109</b>
9.1	Bogkapitel og uddrag fra online platform: .....	111
9.2	Refleksioner over fortælleværksteder.....	144
9.3	Fortælleværksteder i forskningsprojektet Den Gode Overgang.....	144
9.4	Analyseformater i forskningsprojektet .....	149
9.4.1	Analyse af videofortællinger – med deltagerinddragelse .....	149
9.4.2	Analyse af videofortællinger – uden deltagerinddragelse .....	152
9.4.3	Supplerende refleksioner over analyseformater ift. videofortællinger .....	155
9.4.4	Analyse af videofortællinger – muliggjorde forskellige fund.....	156
9.5	Formidling i forskningsprojektet.....	158
9.6	Refleksioner over deltagerinddragelse .....	160
<b>10</b>	<b>Tema 4: .....</b>	<b>163</b>
	<b>Brugen af videofortællinger og videoskitser til at understøtte læreprocesser blandt universitetsstuderende med særlig fokus på online læringsrum.....</b>	<b>163</b>
10.1	Forskningsartikel: Inquiry-based learning and well-being in online environments - Learning activities based on personal stories and video sketching .....	164
10.2	Forskningsartikel: Creative Audio-Visual Approaches Applied in Online and Hybrid Educational Designs .....	164
10.3	Refleksioner over forskningsartiklerne.....	191
10.3.1	Personlige fortællinger i et fagligt online læringsrum.....	191
10.3.2	Kroppen og håndens epistemologi i et online læringsrum.....	194

10.3.3	Håndtering af modstand mod at tegne via introduktion til visuelt "sprog" ...	195
10.3.4	Håndtering af indledningsvis forvirring via reflekterende teams .....	196
<b>DEL III</b>	.....	<b>199</b>
<b>11</b>	<b>Konklusion og perspektivering</b> .....	<b>199</b>
11.1	Hvilke potentialer rummer metoderne? .....	199
11.1.1	Læreprocesser .....	200
11.1.2	Deltagerinddragelse i forskning .....	204
11.2	Hvilke udfordringer rummer metoderne? .....	205
11.2.1	Læreprocesser .....	205
11.2.2	Deltagerinddragelse i forskning .....	208
11.3	Hvordan kan videobaserede metoder med brug af videofortællinger og videokitser understøtte læreprocesser og deltagerinddragende forskning? .....	210
11.3.1	Læreprocesser understøttet gennem brug af metoderne .....	210
11.3.2	Deltagerinddragelse i forskning understøttet gennem metoderne.....	215
11.4	Afsluttende refleksioner og fremtidige perspektiver .....	218
<b>12</b>	<b>Litteratur</b> .....	<b>220</b>
<b>13</b>	<b>Figurfortegnelse</b> .....	<b>234</b>



# DEL I

## 1 Indledning

Formålet med denne afhandling er at undersøge, hvordan videobaserede metoder med fokus på personlige fortællinger og iterative skitseprocesser kan understøtte lære- og undersøgelsesprocesser. Min tilknytning til Forskningscenter for Video på Aalborg Universitet har muliggjort denne afhandling og mit fokus på videobaserede metoder. Jeg har fungeret som facilitator og forsker i forbindelse med forskningscenteret, og har i samarbejde med kolleger udviklet og afprøvet forskellige versioner af metoderne. Hovedsagelig har jeg gennemført afprøvninger i forbindelse med universitetsundervisning og som del af deltagerinddragende forskningsprojekter. Deltagerne har derfor fortrinsvis været universitetsstuderende (hhv. dagsstuderende og masterstuderende) og forskningsdeltagere. Gennem afprøvningerne har jeg kunnet sammenligne på tværs af kontekster og kortlagt potentialer og udfordringer ved brug af metoderne, samt udviklet workshopformater som andre kan bruge til at facilitere lignende lære- og undersøgelsesprocesser.

Jeg koncentrerer mine undersøgelser omkring to videobaserede metoder hhv. videofortællinger og videoskitser. Brugen af videofortællinger er inspireret af digital storytelling (Lambert, 2013), som oprindeligt blev udviklet på [storycenter.org](http://storycenter.org) i 1990'erne. Metoden centrerer sig om deltageres udvikling af personlige fortællinger i form af en 3-5 minutters video. Hensigten er ofte at give stemme og ejerskab til deltageren, samt styrke den sociale lim og sammenhold på tværs af deltagerne i en gruppe (Jamissen et al., 2017; Ribeiro et al., 2014). Brugen af videoskitser bygger på metoden videosketching (Henningsen et al., 2017), som er en videobaseret skitsemetode, jeg har udviklet i samarbejde med kolleger inspireret af skitseprocesser i design- og udviklingsprocesser (fx Buxton, 2007; Goldsmith, 2003; Schön, 1992). Formålet med metoden er at facilitere et undersøgelsesrum med fokus på eksperimenter og understøtte dialog. Deltagerne skitserer og bruger materialer i deres undersøgelses- og refleksionsprocesser. De laver videooptagelser af deres processer, som de gennemser og laver justeringer i en iterativ proces.

Forskningsdesignet bag denne afhandling bygger på designbaseret uddannelsesforskning (fx Barab & Squire, 2004; Baumgartner & Bell, 2002; DBRC, 2003; McKenney & Reeves, 2020) og derfor anvender jeg en intervenserende forskningstilgang. Gennem interventioner i forskellige kontekster og med inddragelse af deltagere har jeg undersøgt, udviklet og afprøvet workshop-formater med brug af videofortællinger og videoskitser mhp. at stilladsere lære- og undersøgelsesprocesser. Formålet med denne designbaserede forskningstilgang er at udvikle viden og metoder til både praksis og forskningsfeltet. Afhandlingen er således et forsknings- og metodeudviklingsprojekt.

Det empiriske materiale bag denne afhandling er baseret på undersøgelser foretaget i forskellige kontekster. Som nævnt har min tilknytning til Forskningscenter for Video muliggjort at jeg har kunnet gennemføre afprøvninger af metoderne i diverse sammenhænge. Disse undersøgelserne på tværs af kontekster har skabt et komplekst empirisk materiale, men også muliggjort en sammenligning på tværs af kontekster. Jeg har undersøgt metoderne i universitetsundervisning og i forbindelse med forskning. Sammen med kolleger har jeg afprøvet metoderne som del af universitetsundervisning mhp. at understøtte lære- og undersøgelsesprocesser blandt dagsstuderende og masterstuderende. I forbindelse med forskning har jeg afprøvet metoderne som led i to forskningsprojekter, jeg har været tilknyttet. Det var hhv. forskningsprojektet Klog på Naturfag, der centrerede sig om kompetenceudvikling af naturfagslærere i folkeskolen, og forskningsprojektet Den Gode Overgang, der centrerede sig om en undersøgelse af unges flytteprocesser fra at være hjemmeboende til at være udeboende. Formålet med brugen af metoderne i forbindelse med forskning var at understøtte inddragelse af deltagerne i forskningsprocesserne inklusive at understøtte forskningsdeltagernes egne lære- og undersøgelsesprocesser. Empirien er ligeledes baseret på mine feltstudier på Oslo Universitet på Institutt for sosialfag under Fakultet for samfunnsvitenskap, hvor jeg har observeret digital storytelling-workshops.

Den teoretiske forståelse af lære- og undersøgelsesprocesser i afhandlingen er baseret på pragmatismen. Jeg tager afsæt i John Dewey og hans inquiry-begreb, hvor erkendelser anses som resultat af eksperimenterende, kollaborative og undersøgelsesbaserede processer (Dewey, 1916/2008; Brinkmann, 2006). Ifølge Dewey opstår erfaringer og erkendelser gennem afprøvninger, gennem aktiv indgriben og eksperimenteren i verden, som efterfølgende evalueres mhp. en forståelse. Mennesker lærer om verden ved at gøre noget med verden (Dewey, 1916/2008, 1938; Brinkmann, 2006). Man indfører en forandring for at se, hvilke ændringer dette afstedkommer (Dewey, 1929). Dog opstår læring og viden ikke automatisk i forbindelse med handling. Som Dewey (1916/2008) pointerer: "Mere activity does not constitute experience" (s. 65). Den lærende skal gøre, reflektere over og bevidst gribe erfaringer, for at hun eller han forstår betydningen. Begrebet inquiry er centralt i Deweys tænkning, og inquiry initieres ved, at vanemæssig tænkning bliver udfordret, når vi bliver forstyrret, og der sker noget uvant, som fremkalder et behov for refleksion. Dewey taler om, at situationer bevæger sig fra at være udfordrende og "ubestemte" ("indeterminate") til at være stabile og bestemte ("determinate situation") i en undersøgelsesproces eller inquiry-proces (Dewey, 1938:104). De ubestemte situationer udvikler sig til en såkaldt samlet helhed ("unified whole"), hvorved situationerne bliver mere tilgængelige og mulige at mestre og lære af. Så kan mulige løsninger så afprøves, og erfaringer kan relateres kritisk (Elkjær, 2012). Desuden rummer Deweys tilgang en særlig prioritering af redskaber i undersøgelsesprocesser og han understreger vigtigheden af kollaboration i erkendelsesprocesser (Brinkmann, 2006). Jeg supplerer mit afsæt i John Dewey med andre læringsforståelser i afhandlingen, eksempelvis Donald Schön, som også er inspireret af Dewey, og ligeledes Yrjo Engeström. Disse supplerende



læringsteorier har øget kompleksiteten i min teoretiske optik, men også muliggjort kompletterende analyser af de udviklede lærings- og undersøgelsesdesign.

Afhandlingen er en artikelbaseret afhandling der består af fire forskningsartikler, et bogkapitel samt en kappe. Forskningsbidraget består af viden om og metoder til at facilitere et undersøgelsesrum. Et undersøgelsesrum der stilladseres gennem brug af videofortællinger og videoskitser med det formål at understøtte læreprocesser og deltagerinddragende forskning.

## 2 Forskningsspørgsmål

Det drivende forskningsspørgsmål bag denne afhandling er:

Hvordan kan videobaserede metoder med brug af videofortællinger og videoskitser understøtte læreprocesser og deltagerinddragende forskning, og hvilke særlige potentialer og udfordringer rummer metoderne?

Brugen af videofortællinger er inspireret af digital storytelling (Lambert, 2013). Deltagere undersøger og udvikler egne fortællinger og producerer en kort digital video relateret til en tematik. En tematik, som er mere eller mindre defineret. Deltagerne formgiver, mens de afprøver forskellige scenarier og de bruger narrative spørgsmål til at udforske deres fortælling. Eksempelvis kan de undersøge potentielle hjælp(ere), modstand(ere) og mulige vendepunkter i deres fortælling. Undervejs får deltagerne sparring fra andre deltagere og facilitatorer i mindre grupper i form af såkaldte story circles eller fortællecirkler. Deltagerne undersøger og udvikler altså deres videofortælling gennem narrative spørgsmål, de bruger forskellige (fysiske) materialer og digital teknologi, og indgår løbende i feedbackseancer i mindre grupper.

Videoskitser på metoden videodesketching (Henningsen et al., 2017): en videobaseret skitsemetode, jeg har udviklet i samarbejde med kolleger inspireret af skitseprocesser i design- og udviklingsprocesser (fx Buxton, 2007; Goldsmith, 2003; Schön, 1992). Formålet med metoden er at facilitere et undersøgelsesrum med fokus på eksperimenter og understøtte dialog. Deltagerne skitserer og bruger materialer i deres refleksionsprocesser. De laver videooptagelser af deres refleksionsprocesser, som de gennemser og derefter laver justeringer i en iterativ proces. Forskellige faciliteringsgreb eller tænkeformater understøtter deltagerens refleksioner undervejs. Eksempelvis tænkeformater inspireret af Olofsson og Sjöln (2007), hvor de vælger at være udforskende eller mere formidlende, eller systematic inventive thinking (Barak & Albert, 2017), hvor deltagerne afprøver perspektiver gennem at fjerne eller forstørre elementer samt sammensætte og relatere elementer anderledes.

Min forståelse af læreprocesser bygger på af pragmatismen og særlig John Dewey. Dewey vægter undersøgelser i form af inquiry og han anser erkendelser som resultat af eksperimenterende og kollaborative processer (Dewey, 1916/2008; Brinkmann, 2006). Desuden peger Dewey på brugen af redskaber som centralt i forbindelse med undersøgelsesprocesser (Brinkmann & Tanggaard, 2013; Garrison, 1995; Gimmler, 2012). Jeg uddyber pragmatismen og John Dewey senere i mit teoretiske afsnit.

Forståelsen af deltagerinddragende forskning er inspireret af designbaseret uddannelsesforskning og særlig Design-Based Research (fx Amiel & Reeves, 2008; Anderson & Shattuck, 2012; Bakker, 2018; Barab & Squire, 2004; Ejersbo et al., 2008; McKenny & Reeves, 2012, 2021; Van den Akker et al., 2006). Tilgangen prioriterer deltagerinvolvering og kollaboration med aktører fra den specifikke praksisvirkelighed (fx McKenny & Reeves, 2021; Reeves et al., 2005). Argumentet er, at den viden, som deltagerne i den undersøgte kontekst besidder, er afgørende for at få indblik i en kontekst og problemstilling. Selve inddragelsen af relevante aktører foregår ideelt set i flere faser i forskningsprojektet og ikke kun i eksempelvis dataindsamlingsfasen. De indgår optimalt set i problemlidentifikation, empirigenerering, analyse, formidling og udvikling af tiltag. Deltagerne indgår således ideelt set som medforskere, hvor der “forskes med” deltagerne fremfor at de indgår som en form for subjekter, der “forskes på”.

Motivationen til at undersøge potentialer og udfordringer mere eksplicit i denne afhandling udspringer af mit litteraturstudie, hvor jeg har afdækket en tendens i dele forskningslitteraturen: en tendens til at evaluere afprøvninger af visse metoder overvejende positivt. I forbindelse med anvendelsen af digital storytelling i uddannelsesregi er der identificeret en tendens til optimisme og fortrinsvis positiv omtale af resultaterne. “Negative or nonsignificant results are less likely to be published” (Wu & Chen, 2020:9) og forfatterne bag forskningsreviewet efterspørg studier, hvori udfordringer også bliver ekspliciteret. Derfor ekspliciterer jeg potentialer og udfordringer i min undersøgelse og udvikling af metoderne.

### 3 Læsevejledning og afhandlingens struktur

Afhandlingen består af fire forskningsartikler, et bogkapitel og en kappe. Forskningsartiklerne og bogkapitlet belyser metoderne, videofortællinger og videoskitser, anvendt i forskellige sammenhænge. I kappen supplerer jeg med et detaljeret indblik i det empiriske materiale bag forskningsartiklerne og udfolder analyserne. Der indgår med andre ord analytiske bidrag i kappen.

Afhandlingen er struktureret i tre dele.

Del 1 indledes med et overblik over eksisterende viden i feltet i form af litteraturstudier. Herefter præsenteres metoder og teori, der danner baggrund for generering af min empiri og mine analyser. Afslutningsvis i del 1 indgår et overblik

over den samlede empiri i form af gennemførte interventioner og etnografiske feltstudier.

Del 2 består af fire temaer, som belyser metoderne anvendt i forskellige kontekster. I tema 1 og 4 er interventionerne gennemført i forbindelse med universitetsundervisning, hvor deltagerne er dagstuderende og masterstuderende. I tema 2 og 3 er interventionerne gennemført i forbindelse med deltagerinddragende forskning. Rækkefølgen mellem tema 1-4 følger tidspunkt for udgivelse af de forskningsartikler og bogkapitel, og den spejler den iterative praksis i designbaseret uddannelsesforskning.

Tema 1 centrerer sig særligt om videoskitser. Forskningsartiklen “Collaborative Video Sketching” (Henningsen, Gundersen, Hautopp & Ørngreen, 2017) indgår i dette tema, og artiklen beskriver metoden videosketching og rummer hovedsageligt beskrivelser af afprøvninger af blandt universitetsstuderende

Tema 2 og tema 3 beskriver brugen af videofortællinger og videoskitser i forbindelse med to forskningsprojekter, som jeg har været tilknyttet. Formålet var at understøtte deltagerinddragelse i forskningsprojekterne og samtidig at understøtte deltagerens egne læreprocesser gennem brug af metoderne. I tema 2 zoomer jeg særligt ind på deltagerens læreprocesser og forskningsartiklen: “Digital Storytelling in Teacher Professional Development” (Henningsen & Ørngreen, 2018) indgår i dette tema. I tema 3 ”zoomer jeg ud” og præsenterer hvordan deltagerinddragelsen i forbindelse med forskning konkret kan foregå. Der indgår detaljerede beskrivelser af fortælleværksteder, analyse- og formidlingsformater, samt refleksioner over udfordringer i forbindelse med metoderne anvendt som deltagerinddragende forskningsmetode. I tema 3 indgår uddrag fra forskningsprojektets bogudgivelse, samt uddrag fra forskningsprojektets formidling på en online platform.

Tema 4 vender jeg tilbage til universitetsundervisning og beskriver brugen af videofortællinger og videoskitser anvendt i forbindelse med online og hybrid undervisning. I temaet indgår to forskningsartikler, der beskriver undervisning, hvor jeg var involveret som underviser. Den første forskningsartikel: “Inquiry-based learning and well-being in online environments - Learning activities based on personal stories and video sketching” (Henningsen & Ørngreen, i 2.review) centrerer sig om en undersøgelse af, hvordan og hvorvidt videofortællinger og videoskitser kan facilitere både læreprocesser og trivsel blandt de studerende i online læringsmiljøer. Den anden forskningsartikel: “Creative Audio-Visual Approaches Applied in Online and Hybrid Educational Designs” (Ørngreen, Henningsen & Hautopp, 2021) fokuserer ligeledes på online læringsrum og beskriver en videreudvikling af metoderne med afsæt i de forudgående afprøvninger.

Del 3 rummer et sammendrag af identificerede fund på tværs af mine interventioner struktureret ud fra forskningsspørgsmålet bag afhandlingen. Jeg beskriver metodernes potentialer og udfordringer, og jeg præsenterer derefter, hvordan metoderne kan blive anvendt. Del 3 rummer dermed principper for anvendelse, som

andre facilitatorer og undervisere kan oversætte til brug i lignende læreprocesser og deltagerinddragende forskning. Afhandlingen runder jeg af med refleksioner over mulige initiativer i kølvandet på ph.d.-studiet.

## 4 Oversigt over feltet

I det følgende præsenterer jeg eksisterende viden om metoderne med afsæt i forskningslitteratur samt egne observationer i andres praksis og interviews med praktikere. Jeg inddrager litteraturstudier som også indgår i afhandlingens forskningsartikler og litteratur, som jeg har identificeret efter forskningsartiklernes færdiggørelse. I afhandlingens fire temaer indgår supplerende forskningslitteratur der specifikt relaterer sig til de forskellige temaer. Eksempelvis inkluderer tema 4 en kortlægning af problematikker i online læringsmiljøer.

Overordnet set eksisterer der utallige tilgange i feltet vedrørende brugen af visuelle skitsemetoder, video og fortællinger. De anvendes til at mediere dialog, refleksion, undersøgelser og erkendelser, ofte mhp. at “åbne for flere kanaler”, idet sanserne indgår i processerne, eksempelvis føle-, syns- og høresansen og ligeledes emotioner. Metoderne anvendes både i uddannelsesregi til at understøtte den lærende i sine undersøgelses- og erkendelsesprocesser, i innovationsprocesser i industrien, i forskning til inddragelse af informanter i såkaldte samskabende erkendelsesprocesser etc. I denne afhandling forsøger jeg at zoome ind på eksisterende viden bag brugen af videoskopier og videofortællinger og fokuserer særligt på uddannelse og deltagerinddragende forskning.

### 4.1 Eksisterende viden bag brugen af videoskopier

Skitsringer med pen og papir, pap, piberensere og LEGO bliver anvendt i forskellige domæner mhp. at animere undersøgelses- og udviklingsprocesser. Gennem en form for “dialog med materialerne” er det muligt at understøtte refleksionsprocesser ifølge adskillige designforskere og uddannelsesforskere (Buxton, 2007; Dixon, 2020; Frølund, 2014; Hansen & Dalsgaard, 2012; Mitchell, 2008; Sanders & Stappers, 2014; Schön, 1992; Tanggaard, 2014).

Den amerikanske psykolog Donald Schön (1992), der ofte citeres i forbindelse med både produktudvikling, formel uddannelse og forskningsprocesser, beskriver potentialet som en “reflective conversation with the material”, hvor materialerne har mulighed for at understøtte en reflekteret analyse af problemfelter og mulige løsninger.

Kritikere peger dog også på mulige udfordringer og risici ved brugen af kreative visuelle metoder i undersøgelsesprocesser (Berger, 2002; Buckingham, 2009). Det

kræver derfor en særlig reflekteret opmærksomhed, når materialer og forskellige skitseringstilgange bringes i spil mhp. at animere et undersøgelsesrum.

I det følgende præsenterer jeg forskellige typer af skitseringer og domæner, der anvender skitseringsprocesser mhp. at understøtte lære- og undersøgelsesprocesser inklusive potentialer og udfordringer.

Mange udtryksformer bliver anvendt på tværs af domæner mhp. at animere et undersøgelsesrum. Blyant og papir bliver ofte anvendt i undersøgelses- og udviklingsprocesser pga. tilgængeligheden fx i sketchingprocesser ved Buxton (2007), Goldsmith (2003) samt Tversky og Suwa (2009). Desuden bliver fotografier anvendt fx i photo elicitation ved Collier & Collier (1986) og photo voice ved Wang og Burris (1997). Også 3-dimensionelle modaliteter som piberensere, LEGO og ler bliver anvendt, særligt i forbindelse med prototypeudvikling fx i Hansen og Dalsgaard (2012) samt Sanders og Stappers (2014). Og i nogle tilfælde bliver video inkluderet i undersøgelsesprocessen fx animationsketching ved Vistisen (2016), throwaway video prototype ved Tikkanen og Botero (2007) og video envisionment ved Buxton (2007). Det vil sige, at der eksisterer et bredt spektrum af modaliteter: hhv. 2-dimensionelt via pen, papir og foto og lignende, 3-dimensionelt via fx LEGO og piberensere og 4-dimensionelt via video, hvor tid indgår som en dimension (Vistisen, 2016).

Forskellige domæner anvender materialer til at understøtte undersøgelses- og udviklingsprocesser. Materialerne anvendes eksempelvis i udviklingen af produkter, adfærdsdesign og innovation, hvor designere udarbejder skitser og prototyper, ofte i samarbejde med relevante aktører (Buxton, 2007; Hansen & Dalsgaard, 2012; Sanders & Stappers, 2014; Shah et al., 2001; Tversky & Suwa, 2009; Ylirisku & Buur, 2007). Skitseringer anvendes også i uddannelse, hvor den lærende (enten voksne tilknyttet en uddannelse eller profession eller elever i grundskolen) anvender visualiseringer og materialers "modstand" til at understøtte undersøgelses- og læringsprocesser (Eaves & Harwood, 2018; Frølunde, 2014; Mitchell, 2008; Tanggaard, 2014; Rusmann & Ejsing-Duun, 2021). Desuden benyttes skitseringer og formgivningprocesser i forskning, hvor de bruges mhp. at generere diverse datatyper og som inddragelsesmetode. Eksempelvis inden for designforskning med fokus på uddannelse, fx McKenney og Reeves (2021), Van den Akker et al. (2006), eller Art-Based Research, fx Leavy (2018), eller sensorisk etnografisk forskning, fx Pink (2015), og andre visuelle metoder, fx Rose (2016) og Pauwels og Mannay (2020). Det er således et stort felt og mange domæner, der anvender formgivningprocesser med en intention om at stilladsere lære-, undersøgelses- og udviklingsprocesser.

De forskellige domæner er inspireret af hinanden. Eksempelvis er uddannelsesfeltet og formelle læringsrum inspireret af designteorier, såkaldt designerly education, interaktionsdesign, brugerdrevet design. Flere uddannelser har desuden etableret makerspaces inspireret af IT-orienteret produktudvikling og kunstneriske formgivningprocesser (Eaves & Harwood, Frølunde, 2014; 2018; Rusmann &

Ejsing-Duun, 2021; Tanggaard, 2014). Og inden for designorienteret forskning, fx Design-Based Research, er man inspireret af arkitekters skitseringsteknikker og designprocesser omkring produktudvikling inklusive anvendelsen af prototyper og probes.

Adskillige domæner angiver pragmatismen, repræsenteret ved John Dewey, som filosofisk afsæt for deres brug af materialer i undersøgelsesprocesserne (Eaves & Harwood, 2018; Frølund, 2014; Hansen & Dalsgaard, 2012; Rusmann & Ejsing-Duun, 2021; Tanggaard, 2014; Ylirisku & Buur, 2007). Dog bliver andre tænkere også fremhævet i designorienterede tilgange, der pointerer artefaktens produktive rolle i undersøgelsesprocesser. De trækker eksempelvis på tænkere som Wittgenstein, Heidegger og Merleau-Ponty (fx Dourish, 2001; Krippendorff, 2006). I en sammenligning med disse andre tænkere anses Deweys inquiry-begreb som særegent (Dixon, 2020). Eksempelvis argumenterer Donald Schön (fx 1983, 1992) for, at et deweysk inspireret undersøgelses- og inquiry-rum konkret kan understøttes via materialer og materialers "backtalk". I min forståelse af et undersøgelsesrum animeret gennem brugen af materialer trækker jeg særligt på tænkere der er inspireret af pragmatismen og John Deweys inquiry-begreb.

Forskellige potentialer og problemer er identificeret i forbindelse med brugen af materialer i undersøgelsesprocesser på tværs af domæner. I det følgende præsenterer jeg de potentialer og udfordringer jeg har identificeret via mit litteraturstudie.

#### 4.1.1 Potentialer

Forholdsvist enslydende peger diverse domæner på, at materialer kan understøtte udforskende processer, og der er en vis samklang i de metaforer, der bruges til at beskrive potentialerne. For eksempel taler de om "conversation with the materials of a design situation" (Schön, 1992:131), "backtalk of self-generated sketches" (Goldsmith, 2003:72) og "the productive role of material design artefacts" (Hansen & Dalsgaard, 2012:665). Andre peger eksplicit på tænkningen i undersøgelsesprocesserne som eksempelvis "thinking drawings" (Buxton, 2007) og "håndens epistemologiske" muligheder (Brinkmann & Tanggaard, 2013). Metaforerne illustrerer, at undersøgeren kan "konversere" og have en form for "samtale med muligheder" gennem brug af materialer. Dvs. at der er en form for dialogisk dynamik, og at denne dialogiske dynamik ikke bare inkluderer medspil og konsensus, men også et modspil og "modstand" (Tanggaard, 2014).

Schön (1992) argumenterer for, at sensorisk og kropslig involvering, for at en designer kan skabe viden-i-handling. Gennem sanserne registrerer designeren verden, og derigennem kan han eller hun overveje sammenhænge og give dem betydning. Menneskets komplekse sansemotoriske system giver mulighed for, at vi kan trække mange informationer ud af den fysiske verden (Brinkmann & Tanggaard, 2013). Vi kan bl.a. udnytte vores rumlige perceptionsevne, hvor vi identificerer volumen og form, vi kan afgøre fx tekstur og vægt gennem berøring og gennem opfattelsen af lyd – når man eksempelvis placerer artefakter på et bord, kan man

fornemme et artefakterne hårdhed (Jansen et al., 2015). Brugen af fysiske materialer tilskynder desuden de fleste mennesker til at røre og manipulere med dem (Buur et al., 2018). Dvs. at man får lyst til at gøre noget med materialerne, når de er tilgængelige. De er "inviterende". Og de multisensoriske oplevelser og den systematiske dialektik, der opstår, mellem at se, røre og forestille sig understøtter en oplevelse og forståelse af verden (Goldschmidt, 1991).

Rumliggørelsen og visualiseringen kan ligeledes understøtte nye "vinklinger" og nuancere opfattelser af begreber, processer og aktiviteter. Gennem skitseringer kan undersøgeren modulere et problemfelt i "flere lag" og berige processen med flere former for rationaler (Goldsmith, 2003), diverse udtryksmodaliteter kan understøtte forskellige "hvad-nu-hvis"-afprøvninger af fremtidige mulige design (Tversky & Suwa, 2009), visuelt understøttet refleksion kan tilskynde til en mere abstrakt tænkning (Verstijnen et al., 1998), og materialer kan fastholde og dokumentere beslutninger undervejs i en proces (Hansen & Dalsgaard, 2012).

Hurtige afprøvninger bliver mulige gennem brug af materialerne. De giver mulighed for at bygge op, sammensætte, sammenligne, stable, konstruere, dekonstruere og rekonstruere, og dermed kan undersøgeren overveje og genoverveje formgivningen (Buur et al., 2018; Hansen & Dalsgaard, 2012; Schön, 1992; Tversky & Suwa, 2009). Materialerne kan dermed understøtte en eksperimenterende tilgang og modvirke fiksering i refleksionsprocesserne (Tversky & Suwa, 2009). Dvs. at skitseringer og materialer potentielt kan tilskynde til løbende nyfortolkninger.

Kollaborative muligheder i forbindelse med skitseringsprocesser og brugen af materialer fremhæves af flere. Artefakterne kan skabe et fælles fokus i kollaborative processer (Hansen & Dalsgaard, 2012; Heiser et al., 2004), og de kan fungere som en form for "talking stick" (Buur et al., 2018). Dermed faciliterer materialerne en form for kommunikation i grupperne. Materialerne kan understøtte deltagerens mulighed for at kommunikere deres ideer til andre (Tversky & Suwa, 2009). Det betyder, at metoder med anvendelse af materialer kan anvendes som inddragelsesmetode, hvor brugere, informanter og andre involverede udvikler fx prototyper i fx co-designworkshops (Luciani & Vistisen, 2017; Sanders & Stappers, 2014) mhp. at designe *med* brugerne fremfor at designe *for* dem.

Der eksisterer forskellige typer af facilitering omkring brugen af materialer i refleksionsprocesser. Eksempelvis "klassikere" som brainstorming (Osborn, 1979) og storyboarding (VanGundy, 1988) og mindre kendte som video brainstorming (Mackay & Fayard, 1999), collaborative sketching (Shah et al., 2001) og systematisk inventiv thinking (Barak & Albert, 2017). I forbindelse med facilitering af deltagerinddragende forskning kan deltagerne eksempelvis blive bedt om at tegne billeder af steder på deres arbejdsplads, hvor de føler sig trygge og eller ikke trygge. Eller deltagerne bliver eksempelvis bedt om at lave en videofortælling om et problem på deres ungdomsuddannelse eller de bliver bedt om at finde 5 billeder fra deres liv, som de oplever relaterer til køn (fx Mitchell, 2008).

Adskillige akademiske publikationer tilbyder udfoldede oversigter over mulige faciliteringsgreb og modaliteter mhp. at animere et undersøgelsesrum og engagere deltagere, eksempelvis studerende, ansatte, borgere, børn og unge, fx Rose (2016), Pauwels og Mannay (2020), Leavy (2018) og Pink (2015).

#### 4.1.2 Udfordringer

Anvendelsen af materialer i undersøgelsesprocesser rummer også udfordringer. Metoderne har “magt”, idet de rammesætter refleksionerne, og med reference til analogien om en hammer og søm kan alt ligne et søm, når man har en hammer. På lignende vis peger Culkin (1967) med reference til McLuhan på, at “we shape our tools and thereafter they shape us”. Dvs. at redskaber former handlerummet, idet de kan være definerende. Metoder og redskaber har desuden en “indbygget ulykke” (Virilio, 2007) eller skyggeside, som har implikationer for den praksis, de indgår i. Disse ulykker kan være på flere niveauer.

Kritikere af den voksende tendens til at bruge “kreative” visuelle metoder i undersøgelses- og forskningsprocesser problematiserer bl.a., at metoderne skulle kunne give deltagerne særlig mulighed for at udtrykke sig eller give særlig privilegeret adgang til, hvad de “virkelig” tænker eller føler (Buckingham, 2009). Argumentet er, at der mangler en opmærksomhed på metodernes og facilitators indflydelse. En anden risiko er metodefetichisme, når man er optaget af at udvikle metoder og undersøge metodernes muligheder (Berger, 2002). Metoderne bliver dermed centrale, og man risikerer, at metoderne bliver anvendt for deres egen skyld. Metoderne overtager i så fald refleksionsrummet, frem for at man lader “indholdet” og fx det fagfaglige være omdrejningspunktet.

I en refleksion over udfordringer i forbindelse med brugen af materialer i refleksionsprocesser er det oplagt at inddrage statushierarkiet mellem ord og billede. Dette statushierarki influerer eksempelvis i universitære sammenhænge (Frølund, 2017). I akademiske kredse får skriftlighed og tekst ofte højere agtelse end andre mere multimodale udtryksformer som billeder og video (Buckingham, 2009). Dette statushierarki bliver kritiseret fra forskellige sider, og der argumenteres for mere radikale kreative tilgange i eksempelvis uddannelsesregi mhp. at understøtte fantasi (Tanggaard, 2014). Argumentet er bl.a., at udviklingen af fantasi er afgørende i forbindelse med udviklingen af et demokrati (Nussbaum, 2010). Når man anvender såkaldte kreative metoder i uddannelsessammenhænge, så kan statushierarkiet mellem skriftlighed og billeder/video have indflydelse. Det kan påvirke deltagerens indstilling til disse metoder, idet kreative metoder kan fremstå barnlige blandt voksne deltagere (Buckingham, 2009).

Når vi ser mere konkret på brugen af skitseringer og materialer i undersøgelsesprocesser, er der bl.a. en risiko for at oversimplificere begreber (Hansen & Dalsgaard, 2012) eller overdrive og forvrænge essensen af det, man ønsker at kommunikere (Tversky & Suwa, 2009). Samtidig kan der være en følelsesmæssig påvirkning af fx et foto, som kan virke overvældende for beskueren



og begrænse en kvalificeret analyse af indholdet (Mitchell, 2008). Dvs. at der kan være en stærk påvirkning i et foto eller andet billede, som kan have en uheldig indflydelse på meningsskabelsen. Der er også en risiko for, at eksempelvis hurtigt udformede skitser kan være så idiosynkratiske eller særprægede, at de kun er forståelige for tegneren selv (Goldschmidt, 1991). Derved "lukker" udtrykket sig om sig selv, og en eksplicit kommunikation om skitsen bliver afgørende, hvis andre skal opnå en forståelse af den. Dog kan der også være udfordringer med at skabe en fælles forståelse i mere involverende og kollaborative fortolkningsprocesser, hvor skaberen selv indgår i analysen af det visuelle materiale (Mitchell, 2008).

Studier peger desuden på, at forskel i tegnekompetencer har indflydelse. En novice kan ifølge Goldsmith (2003) være "fanget" i stereotyper. Eksempelvis i forbindelse med at illustrere med pen og papir har novicer en tendens til at tegne en kvinde med kjole og lignende grundet et begrænset tegnerepertoire. Eksperter har derimod et bredere repertoire. Denne kompetence muliggør, at eksperter kan illustrere præcist. Dvs. at ikketrænede tegnere kan være begrænsede i deres udtryksmuligheder og sidde fast i stereotype fremstillinger.

Selve faciliteringen af brugen af materialer i refleksionsprocesser kan også rumme udfordringer. En facilitator skal eksempelvis håndtere en stor grad af kompleksitet, når mange og måske uvante materialer indgår, og ubehag og overraskelser nemt kan opstå (Frølund, 2014). Man kan sige, at en facilitator skal kunne navigere og "stay with the trouble". Desuden kan det være tidskrævende (Vistisen, 2016), når ukonventionelle materialer inddrages, deltagere skal samarbejde på tværs af kompetencer, og eventuelle spændinger skal håndteres.

En sidste udfordring i denne kortlægning er risikoen for, at deltagere kan opleve, at metoderne føles påtvungne fx i en undervisningssammenhæng (Hickman, 2016). De indgår dermed ikke frivilligt, og den kreativitet, som nogle af disse metoder kræver, kan ikke altid udføres på kommando. Når den alligevel bliver "kommanderet" frem, kan det have den modsatte effekt, idet deltagerne kan opleve et ydre pres. Det forhindrer kreativitet og kan få deltagerne til at "klynge sig" uhensigtsmæssigt til gamle vaner, og der kan opstå spændinger mellem facilitator og deltagere (Tanggaard, 2014).

Opsummerende illustrerer kortlægningen altså potentialer og udfordringer ved at animere et undersøgelsesrum gennem brugen af forskellige materialer, modaliteter og faciliteringsgreb. Det har implikationer for praksis og kan skubbe til konventioner i fx den akademiske verden, når uvante metoder bringes i spil. Derfor er der behov for en forståelse af, hvordan rammesætningen i sig selv etablerer talepositioner, hvordan analysegreb understøtter særlige fortolkninger af de materielle udtryk, etc. (fx Buckingham, 2009; Mitchell, 2008).

## 4.2 Eksisterende viden bag brugen af videofortællinger

Metoden digital storytelling centrerer sig om udvikling af personlige fortællinger gennem individuelle og kollaborative forløb og brug af forskellige modaliteter, heriblandt billeder, video, animation og deltagernes egen stemme. Metoden blev oprindelig udviklet af Joe Lambert og Dana Atchley i USA i 1993, hvor de oprettede Center for Digital Storytelling (nu StoryCenter / [storycenter.org](http://storycenter.org)). Deres ambition var at give marginaliserede grupper en stemme ud fra et demokratisk ideal med brug af bottom-up-aktiviteter og brugerdrevet mediepraksis (Lambert, 2013).

Organisationens hjemmeside beskriver, at metoden “supports individuals and organizations in using storytelling and participatory media for reflection, education, and social change” (storycenter, 2022).

Siden 1993, hvor Center for Digital Storytelling åbnede i Berkeley, Californien, er metoden blevet etableret internationalt i facilitatororganisationer og blandt forskere (Jamissen et al., 2017; Lundby, 2008; Hartley & McWilliam, 2009; Davis, 2011; fx patientstories (2022), digitalstorylab (2022) og nordicstorytelling (2022)). Der er blevet oprettet projekter i hhv. England, Australien og Danmark, hvor metoden bl.a. bliver anvendt som redskab til børne-, unge- og borgerinddragelse, refleksion over egen identitet, understøttelse af relationsarbejde og lignende (Hull & Katz, 2006; Taub-Pervizpour, 2009; Podkalicka & Campell, 2010; Luttrell, Restler & Fontaine, 2012; Haug et al., 2012; Hardy & Summer, 2014).

I den oprindelige tilgang blev brugerdrevne digitale muligheder kombineret med klassiske fortælletraditioner, og ophavsmændene Lambert og Atchley udviklede et workshopformat, den såkaldte Berkeley-model, hvor deltagere udvikler og producerer egne kortfilm med tematikker, som er væsentlige for dem (Jamissen et al., 2017). I workshopformatet gennemgår deltagerne forskellige forløb, hvor de indledningsvis deler deres umiddelbare tanker om deres fortælling og udvikler et manus. Deres fortælling optages i form af en voiceover, og derefter bliver visuelt materiale til deres fortælling udvalgt. De forskellige elementer bliver sammensat til en kortfilm, og til sidst bliver filmen editeret og delt med de andre deltagere på workshoppen. Undervejs i disse processer indgår seancer, hvor deltagerne deler deres fortælling. Det foregår i såkaldte story circles. I disse fortællecirkler får deltagerne sparring fra de andre deltagere og facilitatorerne. Metoden rummer altså forskellige faser. Der indgår en fase med fokus på narrativ udforskning, hvor deltagerne afdækker og udvikler deres egen personlige fortælling, en multimodal produktionsfase og en kollaborativ fase med sparring. Målsætningen er at finde og udforske en central personlig fortælling, som derefter formidles i korte selvproducerede digitale film.

Hvordan kan man analysere og vurdere sådanne personlige film? Der eksisterer forskellige traditioner til at analysere visuelt og audiovisuelt materiale, som også bliver anvendt i digital storytelling. Gillian Rose (2016) giver et overblik over forskellige analysetraditioner. Eksempelvis kan man anvende en “klassisk”

kompositorisk analyse (med fokus på fx synsvinkler, lyd, lys og rytme), en socialsemiotisk og multimodal analyse (der undersøger brugen af tegn og mulige betydninger af de anvendte tegn), en psykoanalytisk analyse (der undersøger filmene i relation til drift, seksualitet og fantasi) eller en diskursiv analyse (med fokus på magt og sociale hierarkier i det specifikke materiale, altså selve filmen, men også i konteksten omkring filmen).

I forbindelse med analyse af digital storytelling varierer de forskellige analysetilgange mellem at have fokus på de specifikke film og at inkludere konteksten omkring udviklingen af filmene. Når konteksten inddrages, er der eksempler på praksisser, hvor centrerer sig om fortællecirklerne i analyserne. Studier viser, at brugen af fortællecirkler tilgængeliggør et andet indblik i og viden om deltagerne og filmene, og derfor kan man også bruge fortællecirklerne som en ny form for fokusgruppeinterview (Hakanurmi, 2017). I et andet studie bruges filmene i dataindsamling, hvor hver deltager genbesøger sin egen og de andre deltagers film efter ét år. De genoplever derved filmene og kan genfortolke dem (Flicker & MacEntee, 2019).

Andre analytiske snit undersøger selve filmene. Eksempelvis kan digital storytelling-film analyseres med en optik baseret på de tre appelformer patos (hvordan virkemidler er brugt til at skabe følelser hos modtageren), etos (hvordan der formidles troværdighed og skabes tillid til det sagte) og logos (hvordan der kommunikerer til intellektet og logikken, eksempelvis via faglige argumenter; Eide, 2012). Derved undersøges de kompositoriske greb og deres affektive indflydelse. Andre analyser af selve filmene undersøger, hvilke typer af narrativer der er i spil – lukkede narrativer, åbne narrativer eller modnarrativer – hvorved oplevelsen af mulig agens blandt deltagerne undersøges (Hakanurmi, 2017).

#### 4.2.1 Potentialer

Arbejdet med narrativer rummer muligheden for at udforske, forstå og sammenkæde tidligere erfaringer med nuværende situationer og fremtidige forestillinger med fokus på de forskellige tilknyttede følelser og tanker (McCorquodale & Kinsella, 2015; McKay & Ryan, 1995; Schell & Schell, 2008). Det rummer muligheden for at skabe meningsfulde broer mellem det personlige og professionelle liv (Haug et al., 2012; Walters, 2014). Metodens personlige dimension åbner for at “se sig selv i spejlet” via selvrepræsentationerne (Lundby, 2008) og samtidig fungerer metoden som brobygger, idet deltagerne, gennem den personlige vinkling, løftes ind i hinandens virkelighed, når fortællingerne deles i såkaldte story circles (Haug et al., 2012). Disse delingsseancer understøtter en social refleksions- og læringsproces samt udviklingen af et praksisfællesskab (Fletcher & Cambre, 2009). Metodens multimodale dimension, hvor der arbejdes med tekst, lyd og billeder, betyder, at deltagerne kan tilgå og udforske deres erfaringer og forestillinger fra forskellige vinkler, idet de forskellige modaliteter har hver sin logik og hver sine indbyggede såkaldte affordances. Det åbner for nye erkendelser og læring. Samtidig åbner den multimodale dimension for, at elever med læse-/skriveudfordringer kan overskride

disse begrænsninger og indgå fuldt ud i refleksions- og produktionsprocesserne (Gythfeldt & Ohlman, 2012).

Metoden bruges i forskellige sammenhænge som refleksionsredskab. Det sker eksempelvis som bindeled mellem teori og praksis på læreruddannelser, hvor forløb med afsæt i digital storytelling kan mindske “praksischokket”, når lærerstuderende oplever udfordringer i overgangen fra at være studerende til at være professionsudøver (Haug et al., 2012). På læreruddannelsen anvendes metoden ligeledes til at koble fakta- og teoriorienteret undervisning med de studerendes egne oplevelser. Det giver mulighed for at relatere ræsonnering i det faglige lærestof til de studerendes egne refleksioner og oplevelser, og det kan understøtte det personlige engagement ifølge studier (Skarpaas et al., 2016). I forbindelse med studier af forløb med digital storytelling på universiteter viste fund, at metoden kunne understøtte en øget interpersonel tilknytning og indlevelse blandt deltagerne: “This process fosters opportunities to connect and deepen relationships between students and teachers and amongst students” (Ribeiro et al., 2014:184).

Metoden digital storytelling bliver også anvendt som dataindsamlingsmetode i forskning. Et litteraturstudie af De Jager et al. fra 2017 med fokus på digital storytelling i forskning konkluderer, at digital storytelling fungerer særligt godt som partcipatorisk kvalitativ forskningspraksis med fokus på at gennemføre forskning “med” informanterne frem for “på” informanterne. Litteraturstudiet konkluderer overordnet, at metoden kan understøtte en “effektiv” udforskning af fænomener, og at de identificerede potentialer signifikant overstiger de identificerede udfordringer ved brug af digital storytelling i forskning. Litteraturstudiet konkretiserer fordelene og beskriver eksempelvis, hvordan digital storytelling giver deltagere mulighed for at præsentere deres fortælling og deres betragtninger ud fra deres egen synsvinkel. Gennem fokus på selvrepræsentation muliggøres et større ejerskab til deltagerne, og forskerens indflydelse reduceres. Litteraturstudiet viser desuden, at digital storytelling er velegnet til brug blandt marginaliserede grupper og deltagere med begrænsede verbale kompetencer og læsekompetencer. Det skyldes metodens fokus på det visuelle og den orale fortælling samt den mere deltagerstyrede tilgang. Endvidere rummer metoden en mulighed for at indsamle et rigt datamateriale – sammenlignet med traditionelle interviews – og at understøtte deltagernes erkendelsesprocesser qua dens forskellige faser med fokus på refleksion og fremstillingsaktiviteter (Cunsolo-Willox, Harper & Edge, 2013; De Jager et al., 2017).

#### 4.2.2 Udfordringer

Udfordringer i forbindelse med brugen af digital storytelling i forskning er undersøgt og kortlagt i litteraturstudier, eksempelvis i De Jager et al. fra 2017. De identificerer en udfordring i en potentiel ulig magtbalance mellem forskere og deltagere, også selvom metoden oprindeligt tager afsæt i en brugerdrevet tilgang. Dog kan uhensigtsmæssige magtrelationer afværges og et mere symmetrisk hierarki sikres gennem opmærksomhed på kommunikation, beslutningsprocesser og

deltagernes oplevelser mht. at deltage. Rent praktisk kan forskerne eksempelvis føre logbog eller skrive refleksionsdagbog med fokus på at identificere personlige trossystemer (De Jager et al., 2017) og løbende have samtaler med deltagerne om forløbet, som de indgår i.

Litteraturstudier identificerer også en risiko i brugen af informanternes personlige historier. Den rummer en risiko for at stigmatisere de deltagende grupper, når deres historier bliver offentlige, og der kan opstå modreaktioner, når fortællingerne modsiger gængse normer og konventioner (De Jager et al., 2017). Ligeledes kan der opstå spændinger, når fx medarbejderes fortællinger ikke falder i en organisations smag og dermed ikke bekræfter den “ønskede” fortælling (Lundby, 2012), eller der kan opstå en modstand mod at ville “udstille” ens egen person og private sfære (Ribeiro et al., 2014). Hvis deltagerne vælger at udelade den personlige dimension og dermed den personlige vinkling af fortællingen, så begrænses metodens potentialer ofte, eksempelvis mht. identitetsudvikling (Lundby, 2012).

I denne kortlægning af udfordringer er det interessant, at visse domæner har en tendens til at evaluere forløb med digital storytelling overvejende positivt. I forbindelse med anvendelsen af digital storytelling i uddannelsesregi er der, som beskrevet indledningsvis i denne afhandling, en tendens til optimisme og fortrinsvis positiv omtale og “Negative or nonsignificant results are less likely to be published” (Wu & Chen, 2020:9). Dette har motiveret mig til at identificere udfordringer (og potentialer) i forbindelse min undersøgelse af metoderne.

Opsummerende er min brug af videofortællinger i denne afhandling inspireret af metoden digital storytelling (Lambert, 2013; storycenter, 2022). Omdrejningspunktet i digital storytelling er deltageres personlige fortællinger og fortolkninger. Deltagerne udvikler en 3-5 minutters kortfilm med afsæt i en personlig erfaring eller personlig vinkling. De bliver undervejs faciliteret via forskellige greb, der kan stilladsere deres undersøgelser, inklusive løbende sparring med de andre deltagere.

Jeg har anvendt metoderne, videofortællinger og videoskitser, i samarbejde med kolleger, hvor vi har udviklet workshopformater mhp. at understøtte lære- og undersøgelsesprocesser blandt universitetsstuderende og deltagerinddragende forskning. I afhandlingen bruger jeg løbende pointerne fra ovenstående kortlægning til at kvalificere afprøvninger og fund. I det følgende introducerer jeg det teoretiske afsæt i afhandlingen.

## 5 Videnskabsteoretisk og læringsteoretisk afsæt

Når man ser mere generelt på vidensskabelse, så påvirker de bagvedliggende teoretiske forståelser både den praktiske gennemførelse af de vidensskabende processer og de fund, som studierne resulterer i (Justesen & Mik-Meyer, 2010). I denne afhandling tager jeg videnskabsteoretisk afsæt i hhv. hermeneutikken og

pragmatismen. Hermeneutikken danner særlig afsæt, når jeg forsøger at kortlægge egne forforståelser og pragmatismen danner særlig afsæt for de forskningsprocesser, hvor jeg intervenserer i feltet, afprøver og søger at udvikle feltet.

Pragmatismen indtager en dobbeltrolle i denne afhandling, idet pragmatismen både fungerer som videnskabsteoretisk afsæt og læringsteoretisk afsæt. Min forståelse af deltagernes lære- og undersøgelsesprocesser er baseret på pragmatismen og særlig John Dewey. I det følgende introducerer jeg de to forskningsparadigmer og derefter beskriver jeg, hvordan disse er anvendt i den praktiske gennemførelse af ph.d.-projektet.

## 5.1 Hermeneutikken

Hermeneutikken centrerer sig om at fortolke. I 1600-tallet blev hermeneutikken en metodisk betegnelse for fortolkningen af teologiske og juridiske tekster, og den traditionelle hermeneutik bliver derfor beskrevet som teksthermeneutik. I 1800-tallet udvidedes begrebet til at omfatte ikke bare tekster, men menneskelig handling og menneskelige udtryk og den rettet og intentionelle karakter, der ligger i menneskelig handling (Pahuus, 2014). Derved blev talehandlinger og "livsudtryk" genstand for fortolkningen, og hermeneutikken bevægede sig derfor fra at være teksthermeneutik til at være handlingshermeneutik (Gilje, 2017).

I hermeneutikken er princippet om den hermeneutiske cirkel centralt. Idealet er, at der sker en konstant cirkelbevægelse, hvor opmærksomheden flyttes frem og tilbage mellem en forståelse af de enkelte dele og en forståelse af helheden (Pahuus, 2014). Forestillingen er, at helheden kun kan begribes gennem en undersøgelse af de enkelte dele, som selve helheden består af. Omvendt kan de enkelte dele kun begribes gennem en samtidig opmærksomhed på den overordnede helhed og den sammenhæng, som delene indgår i. Man stræber således efter en holistisk forståelse og ikke udelukkende en forståelse af de enkelte adskilte dele, hvilket står i modsætning til positivismen, der fikserer opmærksomheden på enkelte specifikke variabler (Goldkuhl, 2012).

Centralt i hermeneutikken er også princippet om forforståelse, også kaldet førmeninger, fordomme eller forståelseshorisonter (Gilje, 2017; Pahuus, 2014). Disse forforståelser har indflydelse på de undersøgelser, som forskeren gennemfører, idet forskeren selv har forforståelser af de fænomener, som undersøges. Dermed fraskriver hermeneutikken sig den positivistiske og mere naturvidenskabelige tese om videnskabens værdifrihed. Mennesket, og dermed også jeg som forsker, er indlejret i verden og kan dermed ikke stå udenfor og være iagttagende. Og denne indlejret i verden er ikke blind (Pahuus, 2014). Mennesker har intentioner, og derfor er det vigtigt at være opmærksom på undersøgerens værdigrundlag og dermed værdigrundlagets indflydelse på undersøgelserne og det undersøgte. Forforståelser er dog ikke "onde" eller unyttige. De er nyttige, idet de skaber grundlag for, at der kan skabes bro til en forståelse: "Forforståelsen skal altså bringes aktivt i spil, og

den hermeneutiske forsker skal således bestræbe sig på at være parat til at udvide, kvalificere og reflektere over sin egen forforståelse. Herigennem bliver en ny forståelse mulig” (Kristiansen, 2017:157). Gennem forforståelser opstår muligheden for, at der kan ske en overlapning mellem forståelser. Hvis jeg skal forstå det andet eller den anden, sker det ifølge hermeneutikken via en “gradvis sammensmeltning af forståelseshorisonter” (Pahuus, 2014:241). En sammensmeltning af forståelseshorisonter betyder dog ikke, at horisonterne bliver identiske (Gilje, 2017), eller at forskeren skal forlade sin egen horisont for at nå den andens (Kristiansen, 2017). Det beskriver i stedet en gradvis tilnærmelse, hvor visse aspekter fortsat kan fremstå som fremmede og ukendte (Gilje, 2017).

Hermeneutikken centrerer sig om menneskers oplevelse og fortolkninger af bestemte fænomener, og derfor indsamler den hermeneutiske forsker data, som giver adgang til menneskers oplevelser. Det er ofte i form af sproglige udtryk, hvor informanternes forståelse af oplevelser og fænomener bliver tilgængelig for forskeren (Kristiansen, 2017). Sproget kan altså fungere som “adgangskanal” til andre menneskers meningstilskrivninger og forståelseshorisont (Kristiansen, 2017). Rationalet er, at forskeren gennem sproget kan kortlægge og fortolke informanternes opfattelser og derved danne sig et billede af det undersøgte fænomen og opnå en forståelse af fænomenet. Hermeneutikken kritiseres fra forskellige sider, og bl.a. den hermeneutiske cirkel beskrives som “den onde cirkel”, idet den rummer en risiko for at lave en cirkelslutning, der kører i ring og ikke bringer ny viden (Gilje, 2017).

## 5.2 Pragmatismen

Pragmatismen opstod som erkendelsesfilosofi i begyndelsen af det tyvende århundrede i USA, og ophavsmændene var John Dewey, Charles Peirce og William James. De anså pragmatismen som en metode til vedvarende at stille engagerende spørgsmål om verden og undersøge resultatet af dette engagement og handlinger. Dermed anses mennesket som deltagende og handlende og ikke passivt i verden (Brinkmann, 2006; Gimmler, 2012; Whyte, 1999). Måden, mennesket erkender og forstår verden på, er ifølge pragmatismen netop gennem handlen, gennem praksis, hvor praksis forstås temporalt, kontekstuel og processuel (Brinkmann, 2006).

Jeg tager afsæt i John Dewey og særligt hans inquiry-begreb, hvor viden og indsigt skabes gennem en undersøgelsesbaseret tilgang. Ifølge Dewey opstår erfaringer og erkendelser gennem afprøvninger, gennem aktiv indgriben og eksperimenteren i verden, som efterfølgende evalueres mhp. en forståelse. Mennesker lærer altså om verden ved at gøre noget med verden (Dewey, 1916/2008, 1938; Brinkmann, 2006). Man indfører en forandring for at se, hvilke ændringer dette afstedkommer (Dewey, 1929). Dog opstår læring og viden ikke automatisk i forbindelse med handling. Som Dewey (1916/2008) pointerer: “Mere activity does not constitute experience” (s. 65). Den lærende skal gøre, reflektere over og bevidst gribe erfaringer, for at han eller hun forstår betydningen.

En inquiry-proces bliver initieret ved, at vanemæssig tænkning bliver udfordret og forstyrret, og behovet for en undersøgelse og refleksion er resultatet. Dewey taler om, at situationer bevæger sig fra at være udfordrende og "ubestemte" ("indeterminate") til at være stabile og bestemte ("determinate situation") i en undersøgelsesproces eller inquiry-proces (Dewey, 1938:104). De ubestemte situationer udvikler sig til en såkaldt samlet helhed ("unified whole"), hvorved situationerne bliver mere tilgængelige og mulige at mestre og lære af. Så kan mulige løsninger så afprøves, og erfaringer kan relateres kritisk (Elkjær, 2012). Dewey understreger dog også, at "not all difficulties call out thinking. Sometimes they overwhelm and submerge and discourage" (Dewey, 1916/2008:73). Derfor kræves der en passende forstyrrelse, som kan udfordre vanetænkningen. En tilpas forstyrrelse initierer en undersøgelsesproces, hvor den lærende fx kan relatere den aktuelle situation til tidligere lignende situationer og derved muligvis identificere "spots from which helpful suggestions may spring" (Dewey, 1916/2008:73). Når der er foregået en undersøgelse, hvor et problem og en uvant situation er blevet løst, oplever vi en ny form for klarhed. Der er indsamlet ny viden og erfaringer, som kan bruges i fremtidige situationer. Vi "binder" erfaringerne sammen, lærer af dem og udvikler viden samt identitet vha. kritisk tænkning (Elkjær, 2012).

Dewey argumenterer for, at videnskabelse grundlæggende er en social aktivitet (Brinkmann, 2006). Erfaringsdannende processer foregår ikke individuelt "inde i et subjekt" (Dewey mener faktisk slet ikke, at der eksisterer noget "indre"). I stedet mener han, at de erfaringsdannende processer er kontekstafhængige og foregår kollektivt i en social kontekst, hvor forståelser udveksles i en omskiftelig verden og en verden uden fast fundament (Brinkmann, 2006; Gimmler, 2012; Whyte, 1999). Mennesker er så at sige vævet ind i sammenhænge, herunder andre mennesker. Derfor er mennesker påvirkede af deres kontekst og omvendt. Dewey er bl.a. inspireret af Hegel og tanken om, at mennesker grundlæggende er sociale væsener, og at de derfor ikke kan begribes adskilt fra fællesskabet. Mennesket tilegner sig viden og læring gennem deltagelse i fællesskabets processer og via forbundne fælles aktiviteter (Brinkmann, 2006). Dvs. at videnskabelse ifølge Dewey bør foregå som en samarbejdende praksis. Han argumenterede for, at den "ensomme ingeniør" skulle erstattes af forskernes kooperative fællesskab, og at dette fællesskab skulle stå i et åbent (og evt. konfliktpræget) forhold til den kritiske offentlighed (Gimmler, 2012).

Visse kriterier er involverede for at etablere et givende samarbejde, fx en interesse i hinanden. Medlemmer af et fællesskab bør ideelt set anerkende, at "the progress of one member has worth for the experience of other members" (Dewey, 1916/2008:40). Ydermere bør et fællesskab ikke isolere sig fra andre fællesskaber, men i stedet åbne sig for "other modes of association" (Dewey, 1916/2008:40). Dewey peger på, at der eksisterer et potentiale i modstridende meninger og konflikt i forbindelse med fællesskaber og sociale relationer. Konflikt kan netop forstyrre og stimulere en undersøgelse frem mod videnskabelse. Han skriver, at "conflict is the gadfly of thought. It stirs us to observation and memory. It instigates to invention. It shocks us out of sheeplike Passivity" (Dewey, 1922:119/144). Inden for



uddannelsesforskning henter andre tænkere inspiration fra bl.a. Dewey og anser konflikt og modstridende interesser som et potentiale i nutidens uddannelsesinstitutioner (Dewey, 1922; Pouwels, 2016; Pouwels & Biesta, 2017).

I forbindelse med undersøgelser, eller inquiry, er brugen af redskaber central ifølge Dewey. Det gælder både brugen af fysiske redskaber og sprog og ideer. Når noget skal undersøges, kan det kræve handling med enten materielle objekter, brug af ideer og teorier eller sprog (Hansen & Dalsgaard, 2012). Materialerne, teorierne og sproget bliver derved redskaber, som kan understøtte undersøgelsen, påvirke den og rekonstruere den udfordring og de situationer, som undersøgelsen oprindeligt tog afsæt i. Ved brug af fysiske redskaber i forbindelse med fremstillingsaktiviteter eller såkaldt poiesis (Gimmler, 2012) peger tænkere, der er inspirerede af Dewey, på en højere prioritering af "material embodiment of intelligence" (Garrison, 1995) eller "håndens epistemologi" som et alternativ til den dominerende epistemologi med vægt på øjet, synet eller iagttagelse (Brinkmann & Tanggaard, 2013). Man taler om, at kroppen altid indgår som et redskab i en undersøgelse, idet kroppen registrerer, at noget er uvant og forstyrrende. Vi registrerer og erfarer en situation som usædvanlig via kroppen, og dermed indgår emotioner, æstetik og sanselighed også i denne registrering af situationen (Gimmler, 2012).

Ofte taler man om overførsel af viden eller "transfer" i forbindelse med læreprocesser. Viden der overføres fra eksempelvis en formel læringskontekst til en anden kontekst. På den måde bliver det indlærte anvendt i andre kontekster. Dewey stiller sig kritisk over for denne overførsel af viden fra én kontekst til en anden, men samtidig peger han på en mulig håndtering af transferproblematikken gennem brug af såkaldte brede aktiviteter (Dewey, 1916/2008). Brede aktiviteter kan sammenlignes med boldspil, hvor spilleren skal lære at håndtere delaktiviteter. Bolden skal håndteres og samtidig skal spilleren navigere i strategier og interagere med de andre spillere (se Brinkmanns (2006) læsning af Dewey). I denne sammenhæng understreger Dewey igen, hvordan viden er flettet ind i kontekster. Virkeligheden og viden eksisterer ikke i isolerede dele, men er vævet ind i kulturelle og historiske kontekster. Derfor er overførsel af viden fra tidligere erfaringer til nye lignende situationer trods alt mulig.

Dewey tilgang bygger på en grundlæggende antidualistisk forståelse af verden. Han skelner ikke mellem handling og tænkning og argumenterer for en opløsning af den traditionelle dualisme mellem teori og praksis, subjekt og objekt, indre og ydre eller krop og sind (Brinkmann, 2006).

Der kan være udfordringer ved brugen af Dewey. Det inkluderer hans grundlæggende normative ideal. Et ideal om et demokratisk samfund, hvor videnskabelse og videnskab der kan forbedre og berige verden (Brinkmann, 2006; Gimmler, 2012). Desuden kan der være udfordringer qua hans historiske placering (for næsten 100 år siden), at hans tanker ofte centrerer sig om børns udvikling frem for voksnes, og at hans forfatterskab er meget bredt og inkluderer tanker, der ændrer sig over tid. Denne bredde i hans forfatterskab muliggør (og skaber risiko for), at

man kan anvende Dewey ud fra en hvad-der-passer-min-dagsorden-tilgang. Denne kritik blev endda nævnt af Dewey selv (fx ifølge Prawat (1995)). Trods disse opmærksomhedspunkter i forbindelse med brugen af Dewey tilbyder hans tænkning et perspektiv, et "sprog", en anvendelig systematik eller et teoretisk "redskab" (som Dewey kunne have sagt det). Et anvendeligt redskab og fortsættelse der danner teoretisk afsæt for denne afhandling.

### 5.3 Hermeneutikken og pragmatismen anvendt i ph.d.-projektet

Det videnskabsteoretiske afsæt i hermeneutikken er anvendt i ph.d.-projektet gennem løbende iterative systematikker, hvor jeg har vekslet mellem at fokusere på enkeltdele og helheder i undersøgelserne. Jeg har zoomet ind på delelementer i metoderne og afprøvet dem i samspil med andre delelementer med blik for helheden i et overordnet workshopformat. Ligeledes har jeg afprøvet delelementer i forskellige typer af helheder, idet jeg har afprøvet metoderne i forskellige kontekster. Den hermeneutiske tilgang indgår også i analysen af de deltagerproducerede fortællinger. I samarbejde med deltagerne har jeg søgt at zoome ind på detaljer i videofortællingerne og videoskitserne mhp. at få en helhedsforståelse af den enkelte video. Ligeledes har jeg sammenlignet delelementer og mønstre på tværs af kontekster mhp. at skabe overblik og en helhedsforståelse af metodernes potentialer og udfordringer.

Hermeneutikken har jeg også anvendt til at undersøge egne forforståelser og kollegers forforståelser. Konkret har vi ført logbog i forbindelse med afviklingen af workshops i form af kollaborative debriefingnoter. Det muliggjorde en vis synliggørelse af personlige præferencer og eventuelle sympatier for visse deltagere og specifikke metoder. Hermeneutikken er ligeledes indarbejdet gennem en prioritering af interviews med deltagere og praktikere. Interviews muliggjorde en undersøgelse af sproglige udtryk, og hvordan fænomener bliver beskrevet og tilskrevet mening.

Pragmatismen anvender jeg parallelt med hermeneutikken som videnskabsfilosofisk afsæt bag mine undersøgelser. Det betyder at min videnskabsproce tager afsæt i en "gøren" i verden via afprøvninger og interventioner i praksiskontekster. Jeg har interveneret i praksisser med fokus på at eksperimentere, udvikle og afprøve metoderne. Det har jeg (mestendels) gjort i samarbejde med kolleger og praksisdeltagere, gennem brug af redskaber og med en målsætning om at koble teori og praksis. Min videnskabsproce har altså været karakteriseret ved at være intervenerende, kollaborativ, eksperimenterende gennem iterative afprøvninger, funderet i kontekst og praksisnær.

Forskningsdesignet bag denne afhandling bygger på designbaseret uddannelsesforskning, særligt Design-Based Research, og pragmatismen anses netop som det bagvedliggende paradigme for denne forskningstilgang (Anderson &

Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; Ørngreen, 2015). I stil med pragmatismen, antager man i Design-Based Research, at de involverede opnår viden gennem inquiry og afprøvninger. Gennem at interagere og intervenere mhp. at undersøge og udvikle praktiske løsninger og opnå en større forståelse af eksisterende problemer. I tilgangen anvendes også redskaber i form af prototyper og forskellige modelleringsartefakter. De fungerer som en form for manifestation gennem de forskellige undersøgelsesfaser og kan potentielt understøtte et kollaborativt visuelt og spatialt ræsonnement og "læsning" af designet (Sanders & Stappers, 2014; Rusmann & Ejsing-Duun, 2021). Selve kodningen af empirien er også inspireret af pragmatismen, idet min kodningsprocedure er inspireret af tredje generation af grounded theory, der har rødder i pragmatismen og konstruktivismen (Charmaz, 2017; Thornberg, 2012).

Pragmatismen anvender jeg, som nævnt, også som læringsteoretisk forståelse bag deltagerens lære- og undersøgelsesprocesser. Det betyder, at jeg har prioriteret deltagerens mulighed for at eksperimentere og "gøre noget", som de kan vurdere indvirkningen af. Der har været fokus på at understøtte et undersøgelsesrum for deltagerne. Et undersøgelsesrum stilladseret ved brug af redskaber, hvor deltagerne har kunnet afprøve og undersøge fænomener bredt med forskelligartede aktiviteter mhp. at indsamle erfaringer. Mange af de anvendte redskaber har været fysiske artefakter ud fra en prioritering af kroppen og "håndens epistemologi", og der har været fokus på fremstillingsaktiviteter. Men deltagerne har også anvendt redskaber, som ikke var fysiske. De har eksempelvis brugt tænkeformater som systematic inventive thinking (Barak & Albert, 2017) og personligt fortællearbejde.

Med inspiration fra Dewey og hans inquiry-begreb har jeg desuden søgt at udfordre deltagerens vanemæssige tænkning mhp. at initiere behov for refleksion og en undersøgelse. Det har jeg gjort ved at stilladserer "forstyrrelser" for deltagerne og dermed skabe "ubestemte" situationer, som deltagerne fik behov for at ændre til "bestemte" og stabile situationer gennem en inquiry-proces. Forstyrrelserne er blevet stilladseret via brug af fornævnte fysiske og ikke-fysiske redskaber, som ofte oplevet uvante for deltagerne.

Meningsskabelsen i deltagerens undersøgelsesprocesserne er søgt understøttet gennem stærke koblinger mellem teori og praksis, og krop og sind. Deltagerens teoretiske viden i forbindelse med undervisning blev søgt koblet med deres praksisviden fra egen profession eller praktikforløb gennem eksempelvis det personlige fortællearbejde. Tilsvarende blev kropsligt involverende læringstilgange koblet med mere kognitivt orienterede tilgange. Gennem disse former for koblinger er søgt at "binde" deltagerens erfaringer sammen og arbejde mindre dualistisk.

Kollaboration er ligeledes søgt understøttet i deltagerens undersøgelsesprocesserne. Selvom deltagerne oftest udforsker egne individuelle erfaringer i arbejdet med videofortællinger, så er kollektivet blevet prioriteret gennem løbende sparring i story circles. Disse story circles muliggjorde, at deltagerne potentielt blev "løftet" ind i de andres virkelighed og fik et indblik i de andres motiver og "forståelseshorisonter".

Kollaboration blev også prioriteret gennem brugen af fysiske materialer. Materialerne muliggjorde en synliggørelse af den andens pointer og en større "båndbredde" i deltagernes kommunikation og undersøgelsesprocesser. I kølvandet på denne større båndbredde er der dog også fulgt en øget grad af kompleksitet, som deltagerne og facilitatorerne har skullet håndtere.

## 6 Forskningstilgang og anvendte metoder

Afhandlingens forskningsdesign er inspireret af kvalitativ designbaseret uddannelsesforskning og særligt Design-Based Research. Jeg introducerer i det følgende designbaseret uddannelsesforskning og beskriver derefter, hvordan jeg har anvendt forskningstilgangen i ph.d.-projektet.

### 6.1 Forskningstilgang – intro til Design-Based Research

Der eksisterer forskellige retninger under paraplybetegnelsen designbaseret uddannelsesforskning, eksempelvis Educational Design Research (bl.a. McKenney & Reeves, 2012, 2021), Design Research (bl.a. Bakker, 2018; Easterday, Rees Lewis & Gerber, 2017) og Design-Based Research, som ofte forkortes DBR (Anderson & Shattuck, 2012; Bakker, 2018; DBRC, 2003; Van den Akker et al., 2006). Undersøgellesdesignet i denne afhandling er rundet af designbaseret uddannelsesforskning, og jeg bygger særligt på Design-Based Research.

Design-Based Research er en forskningspraksis med fokus på uddannelsesdesign (både processer og konkrete produkter). Gennem intervenserende iterative afprøvninger med inddragelse af centrale aktører i en virkelig praksiskontekst søger Design-Based Research at hhv. udvikle praksis og udvikle viden til forskningsfeltet (fx Amiel & Reeves, 2008; Anderson & Shattuck, 2012; Bakker, 2018; Barab & Squire, 2004; Christensen et al., 2012; Easterday et al., 2017; Ejersbo et al., 2008; McKenney & Reeves, 2012, 2021; Van den Akker et al., 2006; Ørngreen, 2015).

Denne type forskning er karakteriseret ved at være intervenserende, iterativ, kollaborativ, funderet i kontekst, teorigenererende samt praksisforandrende (jf. bl.a. McKenney & Reeves, 2021; Christensen et al., 2012). Disse forskellige aspekter af forskningstilgange bliver uddybet i det følgende, hvor jeg også præsenterer implikationer og mulige udfordringer, der ligger i kølvandet på Design-Based Research-inspirerede undersøgelser.

#### 6.1.1 Intervenerende forskningspraksis

Design-Based Research er en intervenserende forskningspraksis. Det er centralt i Design-Based Research, at forskningen intervenserer i verden og skaber en *produktiv forandring* i den specifikke praksiskontekst (McKenney & Reeves, 2021:84).

Design-Based Research skal dermed ideelt set bidrage med en egentlig forandring af den specifikke praksis. Det interventionistiske aspekt af Design-Based Research peger desuden på forskerens vidensgenererende proces. Forskeren intervenserer, “gør noget” og “skubber til praksis”, i stil med pragmatismen, med en målsætning om at opnå større forståelse. En forståelse af det eksisterende og en forståelse af det fremtidigt mulige.

Prototyper og forskellige modelleringsredskaber bliver ofte anvendt i interventionerne. De fungerer som en form for manifestation af designudviklingen gennem de forskellige faser frem mod det endelige design. De bliver revideret, konkretiseret, forhandlet og eventuelt forkastet gennem afprøvningserne i samarbejde med deltagere fra praksis, og efterhånden bliver et færdigt design udarbejdet med specifikke designprincipper (Bakker, 2018; McKenney & Reeves, 2021).

Der kan være forskellige strategier bag interventionerne mhp. at generere viden. Interventionerne kan fx tage afsæt i et veldefineret problem, der undersøges i samme eller lignende kontekster mhp. at udvikle viden, der går i dybden. Eller man kan tale om et mere eksplorativt studie, eventuelt i et felt, vi har sparsom viden om på forhånd, mhp. at skabe bred viden (Gundersen, 2021). I forbindelse med vidensgenereringsstrategien kan der vælges mellem, hvorvidt studiet har et eksplicit problembaseret afsæt eller et mere mulighedsbaseret afsæt. Man taler om en “opportunity oriented approach” (Ejersbo et al., 2008:3) i Design-Based Research og en særlig innovationsdimension ud fra en forestilling om, at eksisterende praksisser kan forbedres (Christensen et al., 2012).

Interventioner i Design-Based Research kan fokusere på udvikling af konkrete produkter og artefakter eller processer og nye praksisser (fx Ørngreen, 2015). Dvs. at der kan være fokus på at undersøge og udvikle konkrete produkter, eksempelvis læringsorienteret digital teknologi og fysiske artefakter til at understøtte et undersøgelses- og læringsrum, eller der kan være fokus på processer som didaktisk organisering af undervisning, ændrede kommunikations- eller samarbejdsformer og lignende. I mange tilfælde er der fokus på begge dele: et konkret produkt så vel som processerne, der foregår omkring produktet.

Pragmatismen anses ofte som det bagvedliggende paradigme for Design-Based Research (Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; Ørngreen, 2015), idet deltagende aktører hhv. gennem inquiry og afprøvninger får viden om konteksten, udvikler praktiske løsninger på eksisterende problemer gennem interaktion og interventioner og derved potentielt ændrer konteksten. Disse vidensgenererende og praksisforandrende afprøvninger rummer ideelt set en ydmyghed og opmærksomhed over for, at løsningerne og de udviklede teorier ikke er endelige og fuldstændige.

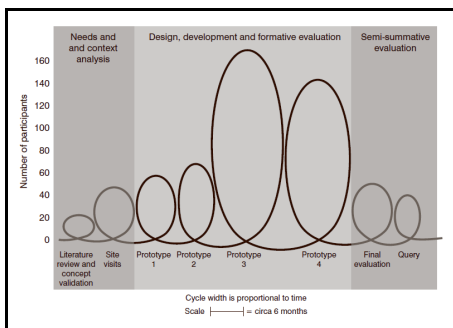
### 6.1.2 Iterativ forskningspraksis

Design-Based Research er også en iterativ praksis, idet forskningsprocessen består af en cyklisk bevægelse mellem hypotetisk designudvikling og empirisk afprøvning

i en praksisvirkelighed (Majgaard et al., 2011; McKenney & Reeves, 2012). Der veksles mellem afdækkende, udviklende, analyserende og afprøvende faser (Amiel & Reeves, 2008), og visse Design-Based Research-studier taler om sokratiske dialog-inspirerede laboratorier (Hake, 2008 i McKenney & Reeves, 2012:16), hvor der iterativt bliver udviklet, udforsket, bekræftet og formidlet en intervention.

Idealet er at udvikle, afprøve, analysere og redesigne, og i disse forskellige faser anvendes “klassiske” forskningsmetoder som interview, observation og litteraturstudier til at evaluere de iterative afprøvninger undervejs eller til indledende afdækning af domænet (Bakker, 2018; Easterday et al., 2017). Hensigten med den iterative proces er ikke at teste, hvorvidt det virker, eller “bevise” gyldigheden af de endelige designprincipper. Formålet med de iterative forløb med gentagne afprøvninger er, at det endelige design bliver så robust som muligt og med større sandsynlighed kan “oversættes” til andre kontekster (Christensen et al., 2012; DiSessa & Cobb, 2004; McKenney & Reeves, 2012).

En model (figur 1) forsøger at illustrere den iterative og cykliske tilgang i et Design-Based Research-studie (McKenney & Akker, 2005). De cykliske former understreger idealet om en iterativ bevægelse med forskellige udgaver af prototypen og samtidig, hvordan flere delstudier er indlejret i én samlet undersøgelse. Denne udgave viser desuden, hvordan der i dette tilfælde indgik forskelligt antal af deltagere, og derfor er de cykliske former i forskellige størrelser.



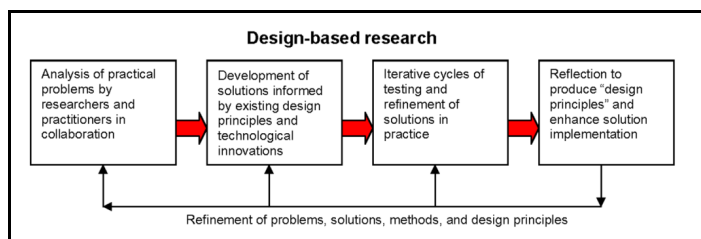
Figur 1: Model over iterative processer i Design-Based Research (McKenney & Akker, 2005:49).

### 6.1.3 Inddragende og kollaborativ forskningspraksis

Design-Based Research er karakteriseret ved en stor grad af deltagerinvolvering og kollaboration med aktører fra den specifikke praksisvirkelighed samt en stærk fundering i en praksiskontekst (fx McKenney & Reeves, 2021; Reeves et al., 2005). Argumentet er, at den viden, som deltagerne i den undersøgte praksis besidder, er afgørende for at opnå et nuanceret indblik i den specifikke kontekst og problemstilling.

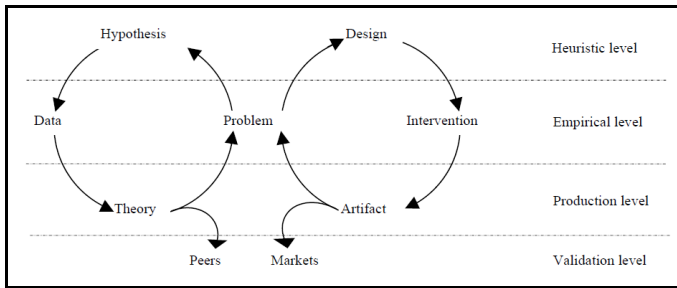
Selve inddragelsen af relevante aktører foregår ideelt set i flere faser i forskningsprojektet og ikke kun i eksempelvis dataindsamlingsfasen. De relevante aktører indgår optimalt set i problemidentifikation, udvikling af designet, de forskellige iterative afprøvninger og revideringer af de foreslåede løsninger undervejs. Og deltagerne indgår ideelt set som medforskere i både design og analyse (der “forskes med” dem) fremfor at være en form for subjekter, der “forskes på”.

Der eksisterer forskellige forsøg på at illustrere Design-Based Research i form af en model, som også vist ovenfor. Modellerne skal ikke forstås som brugsanvisninger til et korrekt gennemført Design-Based Research-studie, men snarere som en forenkling af kompleksiteten, et overblik og specificering af alle tilgængelige specifikke elementer. Figur 2 inkluderer en problemidentifikation som foregår i samarbejde med praktikere, en udvikling af mulige tiltag og løsninger, en afprøvning i praksis gennem iterative redesign og forfinelse samt en refleksion målrettet udviklingen af designprincipper. De sorte pile indikerer, at processen ikke er lineær, men iterativ. Brugen af fasemodeller kan diskuteres, idet de risikerer at forsimple kompleksiteten og fremstår lineære. Fasemodellen kan dog, som nævnt, understøtte et helhedsblik over elementerne i forskningsprocessen.



Figur 2: Eksempel på visualisering af processer i Design-Based Research (Amiel & Reeves, 2008:5).

Figur 3 nedenfor søger at tydeliggøre balancen mellem de to “spor” i Design-Based Research: hhv. designudvikling og teoriudvikling. Med reference til osmoseprocessen har Ejersbo et al. (2008) udviklet en “osmotisk model”. I deres forskningsartikel giver de eksempler på, hvordan Design-Based Research-studier kan begynde på forskellige stadier i modellen og bevæger sig gennem osmoseprocessen. De kan fx begynde med designprocessen eller en mere etnografisk forståelsesproces af konteksten. Forfatterne hævder ikke, at det ene er bedre end det andet, men argumenterer for, hvad de kalder den “osmotiske tilstand”, til at balancere designudviklingen og teorigenereringen. Pilene viser et flow – en form for dynamisk osmotisk kraft – og angiver ikke en fast kronologi, men nødvendige stadier i et Design-Based Research-forskningsprojekt. Modellens centrum er det problem, tema eller mulighedsrum, som danner afsæt for undersøgelsen, og som ideelt set undersøges af et tværfagligt forskerhold.



Figur 3: "Osmosemodellen" ved Ejersbo et al., 2008:4.

### 6.1.4 Teori- og vidensgenererende forskningspraksis

Design-Based Research er en teori- og vidensgenererende forskningspraksis, der søger at udvikle forskningsbaseret viden. Viden, der bidrager til både forskningsfeltet (fx i form af teorier og modeller) og praksisfeltet (fx i form af redskaber og principper til anvendelse i praksis). Der er et ønske om at bygge bro mellem (uddannelses)forskning og praksis(udfordringer) og opløse klassiske skel mellem forskning og udvikling (Christensen et al., 2012; Amiel & Reeves, 2008). Design-Based Research centrerer sig altså om anvendelsesorienteret viden, som kan appliceres på andre lignende praksiskontekster og situationer. Viden skal dermed overskride det lokale og det specifikke design for at blive aktuel for andre sammenhænge. Formidlingen af viden til andre kontekster foregår i form af generative designprincipper inklusive "fyldige beskrivelser" af den kontekst, som designet oprindeligt er udviklet i, beskrivelser af, hvornår og hvordan principperne kan anvendes, potentielle resultater, beskrivelser af rationale bag principperne, forudsætninger blandt deltagere og facilitator, mulige evalueringsparametre samt udfoldelse af positive og negative konsekvenser (Bakker, 2018; Baumgartner & Bell, 2002).

### 6.1.5 Udfordringer med Design-Based Research

Design-Based Research rummer udfordringer og bliver kritiseret fra forskellige sider. Én udfordring relaterer sig til, hvorvidt det er en særegen forskningstradition. Design-Based Research bliver hyppigt sammenlignet med aktionsforskning (Anderson & Shattuck, 2012; Bakker, 2018; Ørngreen, 2015) og virksomhedsteorien udviklet af Yrjo Engeström (activity theory; Voogt et al., 2015). Sammenligningen skyldes epistemologiske, ontologiske og metodiske sammenfald. De forskellige forskningstraditioner har alle et fremtrædende fokus på inddragelse og kollaboration med praktikere, undervisere og relevante aktører fra konteksten. Desuden prioriterer de forskellige forskningstraditioner en interventionistisk, iterativ, praksisforandrende tilgang. Disse talrige sammenfald bringer da også spørgsmålet op, hvorvidt Design-Based Research er en ny særegen tilgang (fx Easterday et al., 2017). I visse sammenhænge skelnes der da også mellem aktionsforskning og Design-Based



Research, eksempelvis mht. forskningsinteressen og praksisinteressen. Der argumenteres for, at Design-Based Research primært har en forskningsinteresse, hvorimod aktionsforskning primært har fokus på praksis (Majgaard et al., 2012).

En anden udfordring relaterer sig til deltagerinddragelse, og i hvilken grad deltagerne rent faktisk bliver involveret i forskningsprocesserne. Oftest foregår inddragelsen udelukkende i dataindsamlingen, eksempelvis gennem deltagelse i samskabende workshops. Inddragelsen sker i mindre grad i den problemdefinerende fase, analyse- og udviklingsfasen (Gundersen, 2021).

Litteraturstudier viser desuden, at Design-Based Research-forskning har udfordringer i forbindelse med forståelsen af interventioner og iterationer. I visse sammenhænge bliver interventioner forstået som gennemgribende i deres praksisforandring, hvor andre bliver de betegnet som minimalt forstyrrende i konteksten og praksis (Gundersen, 2021). Mht. iterationer viser litteraturstudier, at der kun gennemføres et fåtal af iterationer og ikke mange iterative afprøvninger, som er idealet i Design-Based Research-tilgangen (Zheng, 2015). Hvis der gennemføres flere iterationer, så er det ikke gennemsigtigt, hvordan den ene iteration fører over i den næste iteration (Gundersen, 2021).

En tendens er endvidere, at Design-Based Research-studier genererer store mængder data (Ørngreen, 2015; Dede, 2005), hvilket besværliggør muligheden for at generere ensartede resultater. Derfor kræves der en stringent analyseproces i Design-Based Research-inspirerede undersøgelsesdesign.

Forskerrollen i Design-Based Research kan også skabe udfordringer og bliver kritiseret fra forskellige sider. Forskeren indtager en dobbeltrolle i Design-Based Research, idet forskeren undersøger et design, som forskeren selv har initieret. Dermed er forskeren ofte dybt involveret i designet og skal balancere mellem flere roller (Christensen et al., 2012). Der er fordele og ulemper ved denne dobbeltrolle. På den ene side kan man argumentere for, at forskeren kan have svært ved at kritisere designet, da der ikke er tilstrækkelig distance mellem den, der udfører, og den, der analyserer. Omvendt har forskeren kontekstsensitiv viden, fx om deltagerne, og der kan være opbygget en atmosfære af tillid, som kan bidrage til større indblik (Voogt et al., 2015; Ørngreen, 2015). En anden udfordring i relation til forskeren (og deltagerne) er deres manglende designerevner. Betydningen af designkompetencer bliver ikke anerkendt, og de anses ofte som en "naturlig kapacitet" blandt forskere (Rowland, 2007).

En udfordring kan desuden opstå qua tilgangens store grad af metodisk fleksibilitet. Den resulterer i, at mangfoldige metoder kommer i spil og skal håndteres, og at studierne bliver komplekse og svære at formidle (McKenney & Reeves, 2021). Formidlingsmæssigt inkluderer Design-Based Research-inspirerede studier dog ofte detaljerede beskrivelser af dataindsamlingsprocessen, men en udfordring er, at de udelader beskrivelser af analysestrategier og databehandling (Dede, 2005; Ørngreen, 2015).

Endvidere kan der være udfordringer med at balancere mellem de to formål i Design-Based Research, nemlig mellem teoriudvikling og designudvikling (Ejersbo et al., 2008), og muligheden for at generalisere og “oversætte” viden fra én kontekst til en anden (Christensen et al., 2012). En mulig håndtering af generaliseringsproblemet er gennem førnævnte (heuristiske) designprincipper inklusive “tykke” og detaljerede beskrivelser af de kontekster, som designet oprindeligt blev udviklet inden for. De detaljerede beskrivelser understøtter potentielt en robusthed i oversættelsen fra én kontekst til en anden og giver interesserede mulighed for at vurdere designets overførbarehed (Baumgartner & Bell, 2002).

## 6.2 Forskningstilgang og metoder anvendt i afhandling

Afhandlingens forskningstilgang og undersøgelsesdesign tager afsæt i Design-Based Research og bygger derfor på intervenserende og inddragende forskning. Gennem interventioner i forskellige kontekster og med inddragelse af deltagere har jeg undersøgt, udviklet og afprøvet workshopformater og metodegreb mhp. at animere et undersøgelsesrum. På disse workshops blev deltagerne faciliteret gennem forskellige refleksionsprocesser, hvor de anvendte artefakter, personlige fortællinger og videoskitser til at udforske et felt, fx egne oplevelser i forhold til feltet og lignende. Dvs. at afhandlingen fokuserer på at udvikle metoder og dermed er et metodeudviklingsprojekt.

Undersøgelsesdesignet i denne afhandling trækker på en “opportunity oriented approach” og er derfor i mindre grad et problembaseret projekt, men funderet i en eksplorativ tilgang, hvor jeg afdækker et mulighedsrum. Udforskningen er understøttet af interventioner i forskellige kontekster og gennem brug af komplementære empiriindsamlingsmetoder. Undersøgelserne er gennemført i undervisningssammenhænge på universitetet (på dagsstudier og masteruddannelser) og i forbindelse med forskningsprojekter.

I undersøgelserne har jeg inddraget forskellige deltagergrupper qua de forskellige kontekster, og de er søgt inddraget i flere faser, eksempelvis dataindsamling, analyserne og delvist i formidlingen. Desuden har jeg indgået i forskellige samarbejder på tværs af forskningsmiljøer qua min tilknytning til forskellige forskningsprojekter. Disse tværdisciplinære samarbejder har muliggjort forskelligartede teoretiske perspektiver i analyserne og understøttet en løbende udvikling af metoderne.

Min forståelse af “den lærende” tager afsæt i en bred forståelse af, hvem der er den lærende. Den lærende rummer både den *studerende*, der indgår i formel undervisning og bruger metoderne mhp. læring, og *forskningsdeltageren*, der indgår i et forskningsprojekt og bruger metoderne mhp. større forståelse af en tematik (samtidig med at han eller hun bidrager til forskningsprojektets dataindsamling og analyse).

Den empiri, som er genereret i forbindelse med afhandlingen, har jeg inddelt i hhv. pilotstudier, primære data og sekundære data som illustreret i figur 4 nedenfor. De primære data er hovedsagelig indsamlet i forbindelse med workshops, som jeg har faciliteret, men jeg har ligeledes indsamlet data i forbindelse med workshops faciliteret af andre. De sekundære data består af data fra supplerende workshops gennemført i forbindelse med andre undervisningsforløb og projektsamarbejder, eksempelvis projektet Stories from the North, hvor jeg faciliterede en workshop på læreruddannelsen i Grønland i samarbejde med kolleger fra Aalborg Universitet. De indsamlede data består af de digitale videofortællinger, som deltagerne producerede, og etnografiske data i form af interviews og observationer.

Idet metoder er mit forskningsfelt og omdrejningspunkt for denne afhandling indtager de en dobbeltrolle. De fungerer både som genstandsfelt og indgår delvist som metoder i mit undersøgelsesdesign. I den følgende gennemgang af afhandlingens undersøgelsesdesign introducerer jeg derfor kort de metoder, som jeg har anvendt på fortælleværkstederne. Senere i afhandlingens del 2 specificerer jeg metoderne.

### 6.2.1 Interventioner gennemført i form af workshops – et overblik

Figur 4 viser en tidlig oversigt over interventionerne og de iterative afprøvninger i forskellige kontekster.

		2016		2017		2018		2019	
Pilotstudier		Kandidat – LFP 31/10	Projekt – KpN 6-8/12	Projekt – VS-dialog 21/2					
Primær intervention	Master – MIL 1 Master – MIL 2					Forløb og særligt 22/2		Forløb og særligt 5/1	
	Kandidat – ILOO						10/10		
	Projekt – DGO							28/1 Produktionsskole 21/3 Universitet	19-20/9 Højskole
	Bachelor – OSLO						uge 42	uge 14	
Sekundær intervention	Projekt – Stories from the North			14-15/9 Universitet	9/10 Folkeskole		29+30/10 Produktionsskole	2-3/5 Lærerudd. (Grønland)	
	Prof.udd. – KP						11/10		23/9

		2016		2017		2018		2019	
Pilotstudier		Kandidat – LFP 31/10	Projekt – KpN 6-8/12	Projekt – VS-dialog 21/2					
	Projekt – RUC						11/12		
	Master – MIT								4/9
	Andet			1) Projekt – Facilitator-workshop (Island) uge 14	2) Projekt – Erasmus+ uge 18	3) Projekt – Fagforening 8/5	4) Projekt – DFUNK uge 29		

Figur 4: Oversigt over gennemførte pilotstudier.

Afhandlingen er indledt med pilotstudier, hvor jeg gennemførte mindre afprøvninger i diverse kontekster, ofte i samarbejde med kolleger. Derefter fulgte de centrale interventioner, hvor jeg har indsamlet de primære data, og interventioner, hvor jeg har indsamlet mine sekundære data. De sekundære data indgår som et “baggrundstæppe” i afhandlingen og bliver inkluderet mere eller mindre eksplicit i afhandlingens del 2. De sekundære data har øget kompleksiteten i datasættet, men har også bidraget med en nuancering, idet de har informeret den løbende udvikling af interventionerne.

Følgende er en detaljeret beskrivelse af empirien inklusiv korte beskrivelser af konteksten:

		2016		2017		2018		2019	
Pilotstudier		Kandidat – LFP 31/10	Projekt – KpN 6-8/12	Projekt – VS-dialog 21/2					

Figur 5: Oversigt over gennemførte pilotstudier.

- kandidat – LFP
  - 1 workshop i forbindelse med forløb på kandidatuddannelsen Læring og forandringsprocesser (LFP).
  - Afviklet: 31/10-2016.
  - Workshoppen indgik som en del af undervisningsforløb sep. 2019-jan. 2020.
  - Varighed: ca. 4 timer.
  - Min rolle: deltaget i analysen af denne workshop. Dvs. ikke deltaget i selve afviklingen.
  - Deltagere: 75 deltagere/studerende på kandidatuddannelsen.
- projekt – KpN
  - 1 workshop i forbindelse med forskningsprojektet Klog på Naturfag (KpN).
  - Forskningsprojektet centrerede sig om kompetenceudvikling af naturfagslærere i folkeskolen.
  - Forskningsprojektet blev finansieret af Kata Fonden.

- Forskningsprojektet blev afviklet i perioden 2014-2018.
- Afviklet: 6-8/12-2016.
- Varighed: 2-dage af ca. 6 timer pr. dag.
- Min rolle: facilitator.
- Deltagere: 2 deltagere/naturfaglærere fra grundskolen.
- projekt – VS-dialog
  - 1 videosketchinginspireret dialog mellem 2 forskere, som blev videooptaget.
  - Afviklet: 21/2-2017.
  - Min rolle: stod for videooptagelserne og videoredigering.
  - Deltagere: 2 deltagere/forskere fra et universitet.

		2016		2017		2018		2019	
Primær intervention	Master – MIL 1 Master – MIL 2					Forløb og særligt 22/2		Forløb og særligt 5/1	
	Kandidat – ILOO						10/10		
	Projekt – DGO							28/1 Produktionsskole 21/3 Universitet	19-20/9 Højskole
	Bachelor – OSLO						uge 42	uge 14	

Figur 6: Oversigt over primære interventioner..

- master – MIL 1 + MIL 2
  - 2 online workshops på masteruddannelsen Master i It og Læring på MIL i forbindelse med valgmodulet “Design og brug af videoaktiviteter i lærings- og samarbejdsprocesser”.
  - Afviklet:
    - 22/2-2018 på MIL 1
    - 5/1-2019 på MIL 2
  - Workshoppen indgik som en del af undervisningsforløb, hhv. MIL 1: jan.-marts 2018 og MIL 2: okt. 2019-jan. 2020, hvor jeg var underviser.
  - Varighed: ca. 4 timer.
  - Min rolle: facilitator.
  - Deltagere: 10-15 deltagere/studerende på masteruddannelsen.
- kandidat – ILOO
  - 1 workshop i forbindelse med forløb på 9. semester på kandidatuddannelsen It, Læring og Organisatorisk Omstilling (ILOO) på modulet “Praksisorienteret Forløb”.
  - Afviklet: 10/10-2018.
  - Workshoppen indgik som en del af undervisningsforløb sep. 2018-jan. 2019, hvor jeg var tilknyttet som vejleder.
  - Varighed: ca. 3 timer.
  - Rolle: facilitator.
  - Deltagere: 4 deltagere/studerende på kandidatuddannelse.
- projekt – DGO
  - 3 fortlælleværksteder i forbindelse med forskningsprojektet Den Gode Overgang.
  - Forskningsprojektet undersøgte unges overgangsprocesser fra at være hjemmeboende til at være udeboende. Forskningsprojektet var et samarbejde

mellem Center for Ungdomsforskning (AAU) og Forskningscenter for Video (AAU).

- Forskningsprojektet blev finansieret af Nordea-fonden.
- Forskningsprojektet blev afviklet i perioden 2017-2020.
- Afviklet:
  - 28/1-2019 med deltagere fra en produktionsskole i København.
  - 21/3-2019 med universitetsstuderende fra Aalborg.
  - 19-20/9-2019 med deltagere fra en højskole i Århus.
- Varighed: 1-dags eller 2-dages værksted med ca. 7 timer pr. dag.
- Min rolle: facilitator.
- Deltagere: 10-20 deltagere/unge fra hhv. produktionsskole, højskole og universitetet.
- **bachelor** – OSLO
  - Feltstudie i forbindelse med workshop på OsloMet/Oslo Universitet på Institutt for sosialfag under Fakultet for samfunnsvitenskap. Jeg har fulgt 2 praktikere på Oslo Universitet via deltagerobservationer på deres workshops (hvor jeg også delvist har indgået som facilitator), interviews samt løbende kontakt qua vores fælles deltagelse i netværk omkring metoden digital storytelling. Eksempelvis har vi sammen deltaget i konferencer og været partnere i projektet Stories from the North.
  - Gennemført feltstudier i forbindelse med workshops: uge 42 i 2018 + uge 14 i 2019.
  - Min rolle: hovedsagelig observatør og lejlighedsvis medfacilitator.
  - Deltagere: ca. 60 deltagere/studerende på bacheloruddannelsen.

		2016		2017		2018		2019	
Sekundær intervention	Projekt – Stories from the North			14-15/9 Universitet	9/10 Folkeskole		29+30/10 Produktionsskole	2-3/5 Lærerudd. (Grønland)	
	Prof.udd. – KP						11/10		23/9
	Projekt – RUC						11/12		
	Master – MIT								4/9
	Andet			1) Projekt – Facilitator-workshop (Island) uge 14	2) Projekt – Erasmus+ uge 18	3) Projekt – Fagforening 8/5	4) Projekt – DFUNK uge 29		

Figur 7: Oversigt over sekundære interventioner.

- **projekt** – Stories from the North
  - 4 fortælleværksteder i forbindelse med projektet [Stories from the North](#).
  - Projektet var et samarbejde mellem Aalborg Universitet (Danmark), Digital StoryLab (Danmark), Reykjavik Academy (Island), World Wide Narrative (Norge) og OsloMet/Oslo Universitet (Norge).
  - Projektet blev finansieret af Nordisk Kulturfond og The Nordics.

- Forskningsprojektet blev afviklet i perioden 2017-2019.
- Afviklet:
  - 14-15/9-2017 med universitetsstuderende i København.
  - 9/10-2017 med folkeskoleelever fra 9. klasse i København.
  - 29-30/10-2018 med deltagere fra en produktionsskole i København.
  - 2-3/5-2019 med lærerstuderende på Grønlands Universitet.
- Varighed: 1-dags eller 2-dages værkstedsforløb af ca. 6 timer pr. dag.
- Min rolle: facilitator.
- Deltagere: ca. 20 deltagere/unge fra hhv. folkeskole, produktionsskole, læreruddannelse og universitetet.
- **professionsudd. – KP**
  - 2 workshops på Københavns Professionshøjskole i forbindelse med modulet “Innovation Lab” med internationale studerende.
  - Afviklet:
    - 11/10-2018
    - 23/9-2019
  - De 2 workshops indgik som en del af undervisningsforløb sep. 2018-jan. 2019, hvor jeg ikke var tilknyttet som fast underviser.
  - Varighed: ca. 6 timer.
  - Min rolle: facilitator.
  - Deltagere: 25 deltagere/internationale studerende på læreruddannelsen.
- **projekt – RUC**
  - 1 workshop med forskere fra et dansk universitet med fokus på refleksion over egen forskningspraksis.
  - Afviklet: 11/12-2018.
  - Varighed: ca. 6 timer.
  - Min rolle: facilitator.
  - Deltagere: 9 deltagere/humanistiske forskere fra et dansk universitet.
- **master – MIT**
  - 1 workshop i forbindelse med forløb på masteruddannelsen Master i IT (MIT) på modulet “Online læring, samarbejde og ledelse”.
  - Afviklet: 4/9-2019.
  - Workshoppen indgik som del af undervisningsforløb sep. 2019-jan. 2020, hvor jeg var underviser.
  - Varighed: ca. 6 timer.
  - Min rolle: facilitator.
  - Deltagere: 12 deltagere/masterstuderende.
- **Andet**
  - 1) **projekt – Facilitatorworkshop (Island)**
    - 1 workshop, hvor jeg var deltager. Facilitatorworkshoppen blev faciliteret af ophavsmanden til metoden digital storytelling, Joe Lambert, og foregik på Reykjavik Academy, Island.
    - Afviklet: uge 14 i 2017.
    - Varighed: 5 dage a ca. 6 timer pr. dag.
    - Min rolle: workshopdeltager.
    - Deltagere: 15 deltagere/internationalt netværk af praktikere og forskere med fokus på digital storytelling.
  - 2) **projekt – Erasmus+**
    - 1 workshop med unge i forbindelse med et Erasmus+-projekt, afviklet via min tilknytning som facilitator i Digital Storylab.
    - Afviklet: uge 18 i 2017.
    - Varighed: 5 dage a ca. 6 timer pr. dag.
    - Min rolle: facilitator.
    - Deltagere: 10 deltagere/unge fra boligområde i København.
  - 3) **projekt – Fagforeninger**
    - 1 workshop med deltagere fra forskellige fagforeninger, afviklet via min tilknytning som facilitator i Digital Storylab.
    - Afviklet: 8/5-2018.

- Varighed: ca. 6 timer.
- Min rolle: facilitator.
- Deltagere: 25 deltagere/ansatte i danske fagforeninger.
- 4) projekt – DFUNK
  - 1 workshop med unge flygtninge, der deltog i et 1-uges sommerhøjskoleophold.
  - Afviklet: uge 29 i 2018.
  - Varighed: 3 dage a ca. 5 timer pr. dag.
  - Min rolle: facilitator.
  - Deltagere: 20 deltagere/unge flygtninge, der havde opholdt sig 0-2 år i Danmark.

## 6.2.2 Etnografiske metoder anvendt – et overblik

I forbindelse med denne afhandling har jeg anvendt forskellige etnografiske metoder. Formålet med disse etnografiske undersøgelser var at få et indblik i den sociale og kulturelle kontekst og aktørernes livsverden (Jacobsen & Jensen, 2018) samt at afdække aktørernes refleksioner mht. mulige redesign af interventionerne og metoderne. Det gav mig et indblik som kunne understøtte en forståelse både indledningsvis og gennem undersøgelserne. Jeg gennemførte interviews med aktører fra konteksten, jeg gennemførte feltstudier, hvor jeg observerede andres praksis, og fastholdt umiddelbare refleksioner efter afsluttet workshop i samarbejde med kolleger i en form for logbog (debriefingnoter).

Mine feltstudier gennemførte jeg på Oslo Universitet på Institutt for sosialfag under Fakultet for samfunnsvitenskap, hvor jeg observerede to workshops a ca. én uges varighed. Jeg valgte at observere på Oslo Universitet, idet de har en særlig praksis med et ekstraordinært stort antal deltagere på deres værkstedsforløb. Desuden indgik jeg i forskellige faglige netværk med facilitatorerne. Formålet med disse feltstudier var at åbne feltet, opbygge en relation til de observerede aktører, blive i stand til at stille de “rigtige” spørgsmål samt få en overordnet og intuitiv forståelse af feltet (Szulevicz, 2015).



*Figur 8: Fotos fra observation af workshop på Oslo Universitet på Institutt for sosialfag.*



I forbindelse med mine “egne” workshops har jeg ligeledes gennemført feltstudier. Når jeg faciliterede workshops med kolleger, vekslede vi position mellem at være facilitator og observatør. Det muliggjorde et mere iagttagende blik på vores egen praksis. I observationerne søgte vi at have et holistisk blik på den samlede praksis. Dog afgrænsede vi periodevis vores observationer, så de centrerede sig om deltagerne, facilitatorrollen, artefakterne, som blev anvendt i metoderne, og den didaktiske rammesætning af workshoppen. Feltstudierne blev fastholdt gennem feltnoter og metanoter, der fungerede som umiddelbare refleksioner over det observerede (Rubow, Fritsch & Ahl, 2018), samt fotos og korte lyd- og videooptagelser.

Udfordringen ved at lave feltstudier og observationer er overdreven subjektivitet i empirien fra forskerens side, hvilket kan gøre det vanskeligt at generalisere ud fra empirien. Det kan være tidskrævende, og observatøren kommer nemt til at overidentificere sig med de observerede aktører (Szulevicz, 2015). Jeg har søgt at være opmærksom på disse udfordringer, bl.a. gennem debriefingdialoger med facilitatorer og interviews med deltagere, hvor jeg har søgt at validere min oplevelse af den observerede praksis. Desuden har jeg søgt at gennemføre en forholdsvis stringent analyseproces inspireret af grounded theory samt at inkludere kolleger fra andre fagdiscipliner og deltagere i analyseprocesserne mhp. at afmontere noget af subjektiviteten. Dog anerkender jeg qua min hermeneutiske tilgang også at subjektiviteten og dermed forforståelse rummer et potentiale til at kunne skabe en fælles forståelseshorisont.

Jeg har også gennemført forskellige former for interviews, bl.a. semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2014), e-mailinterviews (Gibson, 2017) og “ad hoc”-interviews i forbindelse med mine feltstudier. De semistrukturerede interviews har jeg gennemført med eksempelvis deltagere på workshops og andre facilitatorer. De blev afviklet individuelt eller som fokusgruppeinterviews med afsæt i en semistruktureret interviewguide, der understøttede en rammesætning af interviewet. De fleste interviews foregik pr. telefon eller i et online møderum (Hanna & Mwale, 2017), mens andre foregik i forbindelse med et fysisk møde. Jeg gennemførte ligeledes spontane ad hoc-interviews i forbindelse med workshops og projektmøder. De forskellige interviews blev fastholdt via lydoptagelser og efterfølgende transskriberet (Kvale & Brinkmann, 2014). Jeg gennemførte ligeledes e-mailinterviews (Gibson, 2017) med studerende fra masteruddannelserne og dagsstudier. De fleste interviews gennemførte jeg umiddelbart efter afsluttet workshop, og når det var muligt, gentog jeg interviewene. Det gjorde jeg, ca. ét år efter at workshoppen var blevet afviklet. Dermed fik jeg inkluderet et længerevarende tidsperspektiv i datasættet. Udvælgelsen af interviewpersoner foregik qua min tilknytning til undervisning og projekter samt netværk (særligt netværk omkring metoden digital storytelling).

Formålet med at gennemføre interviewene var at få et indblik i interviewpersonernes oplevelse, deres holdning og refleksioner omkring en workshop (Kvale & Brinkmann, 2014; Tanggaard & Brinkmann, 2020). I tråd med afhandlingen

hermeneutiske afsæt søgte jeg via interviewene at afdække aktørernes forforståelser og få et kontekstindblik med afsæt i deres forståelse.

Interviews rummer også udfordringer, som jeg har søgt at være opmærksom på. Metoden er ikke neutral og rummer en "indbygget ulykke" (Virilio, 2007). Eksempelvis kan der være en diskrepans mellem det sagte og det, aktørerne gør i forbindelse med observationerne. Dvs. at interviewpersonerne kan sige noget i interviewet, som viser sig at divergere fra deres handlinger i observationerne. Derudover ligger der en udfordring qua min dobbeltrolle som hhv. facilitator og interviewer. Dobbeltrollen kan have hæmmet interviewpersonernes udtryksmuligheder og vanskeliggjort, at de har kunnet udtrykke sig kritisk mht. en workshop. Jeg har søgt at imødegå disse udfordringer ved at gennemføre interviews flere gange med de samme personer over tid, kombinere observationer med interviews, eksplicit efterspørge et kritisk (konstruktivt) blik på workshoppen og bede andre gennemføre de evaluerende samtaler med deltagergruppen (eksempelvis deres faste undervisere) i forbindelse med "post-it"-evalueringer.

Interviewene har jeg gennemført med hhv. facilitatorer, deltagere på workshops, kolleger, der anvender metoderne i andre sammenhænge, og de studerendes faste undervisere. Interviewene med blandt andre facilitatorerne gennemførte jeg mhp. at afdække rationale bag deres workshopformat, undersøge deres historik og tidligere erfaringer samt få et indblik i deres oplevelse af de workshopforløb, som jeg havde observeret. På den måde kunne jeg relatere mine oplevelser til deres oplevelser. Formålet med interviewene med deltagerne var at få et indblik i deres oplevelse af en workshop og deres refleksioner mht. mulige redesign af workshoppen og metoderne. Formålet med interviewene med underviserne til de studerende, som jeg havde faciliteret, var at afdække et eksternt blik på de studerendes refleksionsprocesser og samtidig relatere dette til underviserens forudgående kendskab til de studerende. Og endelig var formålet med interviewene med mine kolleger, som jeg har udviklet nogle af metoderne sammen med, at undersøge deres erfaringer med metoderne i andre sammenhænge.

Refleksioner over workshops blev fastholdt i form af debriefingnoter. Disse noter udfærdigede jeg oftest i samarbejde med co-facilitatorer umiddelbart efter afsluttet workshop. Debriefingnoterne fungerede derfor som en form for logbog (Rubow, Fritsch & Ahl, 2018), dog ikke i form af daglige noter, men via nedslag ved hver intervention. Debriefingnoterne havde en dialogisk form, idet vi facilitatorer skrev samtidig i et online tekstdokument. Vi stillede hinanden spørgsmål i dokumentet og kunne reflektere videre over hinandens observationer og pointer. Samtidig rammesatte skriftliggørelsen den enkelte facilitators dialog med sig selv. Disse skriftlige refleksioner supplerede vi med mundtlige dialoger, idet vi sad fysisk sammen, imens vi skrev i dokumentet. Dermed fungerede debriefingnoterne som metanoter (Rubow, Fritsch & Ahl, 2018) med umiddelbare refleksioner over det oplevede og som en kollaborativ minianalyse af interventionen.

Ud over de præsenterede etnografiske metoder har jeg været involveret i andre former for dataindsamling. Det skyldes min involvering i forskningsprojekter, hvor der ud over workshops er blevet afviklet fx “mobile probes” (Ørngreen et al., 2016). Mobile probes er en form for sms-dialog med deltagerne, og i forskningsprojektet Den Gode Overgang gennemførte jeg mobile probes med unge deltagere. Det fungerede ved, at jeg stillede deltagerne et refleksionsspørgsmål pr. sms, og at de svarede via tekst, video eller en lydfil. Sms-dialogen foregik i en aftalt periode på 3 uger, hvor vi udvekslede 3-5 sms'er pr. uge. Min involvering i disse sms-dialoger understøttede mit indblik i deltagernes kontekst og informerede min efterfølgende facilitering af workshop blandt andre unge deltagere.

I forbindelse med afhandlingen har jeg indledningsvis og undervejs suppleret de etnografiske undersøgelser med litteraturstudier. Jeg har anvendt backwards og forward snowballing (Greenhalgh & Peacock, 2005; Jalali & Wohlin, 2012; Wohlin, 2014) og søgt peer-reviewed forskningslitteratur via databaser, som er tilgængelige på universitetsbiblioteket, særligt databaserne EBSCOhost og ProQuest. Disse databaser er valgt, idet de fungerer som paraplydatabaser, der rummer andre databaser, inklusive ERiC (Education Resources Information Center), der har fokus på uddannelse og læring. Inklusionskriterierne for min semistrukturerede litteratursøgning i databaserne var engelsksproget forskningslitteratur samt artiklers abstract, keywords og title og ikke full-body text af hensyn til afgrænsning af min søgning. Desuden har jeg centreret min søgning om overblikstudier (reviews), state-of-the-art-afsnit i relevante ph.d.-afhandlinger samt special issues-tidsskrifter med særligt fokus på feltet. Disse overblikstudier blev udvalgt mhp. at skabe overblik over domænet og samtidig arbejde med en overskuelig mængde litteratur. Min søgning i forskningslitteratur har jeg suppleret med søgning i “grå” litteratur, hovedsagelig via Google Scholar. Det har været vigtigt at inkludere grå litteratur (dvs. litteratur, som ikke er forskningsbaseret), idet mange praktikere udgiver litteratur, som ikke er forskningslitteratur, i det felt, som afhandlingen bevæger sig i.

Min analysestrategi inkluderede kodning af data i programmet NVivo, som er et kvalitativt dataanalyseprogram. Kodning i NVivo rummer forskellige potentialer, eksempelvis et øget overblik over og struktur i store mængder af data. Programmet muliggør en forholdsvis let sammenligning på tværs af kodekategorier samt en grad af automatisering, idet man kan søge på bestemte “codes” og ord (Iversen, 2017; Kristiansen, 2020). NVivo-kodning rummer også udfordringer. Eksempelvis risikerer man en afkobling ift. en forståelse af konteksten (Iversen, 2017). Dog vil jeg her gerne indskyde, at min NVivo-kodning af og til understøttede en frugtbar distance til konteksten og i visse tilfælde synliggjorde min forforståelse. Dvs. at distancen til konteksten muliggjorde alternative analyseblikke og forståelser. Mht. automatiseret kodning i Nvivo har jeg ikke anvendt denne praksis. Jeg har “håndkodet” data med afsæt i mit kodetræ. Det var tidskrævende, men rammesatte en eksplicit stillingtagen til de forskellige data.

Den konkrete kodningsprocedure er inspireret af tredje generation af grounded theory der har rødder i pragmatismen og konstruktivismen (Charmaz, 2017;

Thornberg, 2012). Kodeprocessen er derfor som udgangspunkt induktiv og empirisk drevet. Jeg har anvendt en åben kodning, aksekodning og selektiv kodning (Boolsen, 2010) for at understøtte en systematik i den induktive kodning. I den åbne kodning har jeg søgt at undersøge, hvad der foregår, og identificeret kategorier og begreber. Derefter har jeg gennem aksekodning søgt at identificere mønstre “internt” i en kategori, dvs. afsøgt, hvilke relationer der eksisterer mellem et fænomens hovedkategori og underkategorier. Denne proces understøttede en større forståelse af de enkelte kategorier. Og endelig har jeg søgt at selekttere tekstuddrag, der tydeliggjorde pointer og præciserede kriterierne bag de enkelte kategorier.

Jeg har suppleret den åbne, aksiale og selektive kodning med løbende at skrive memoer (Charmaz, 2017). Formålet med memoerne var at reflektere over, nuancere og fastholde sammenligninger mellem kategorier. Memoerne viste sig desuden at understøtte en synliggørelse af mine forforståelser og eventuelle “kæpheste” mht. mine kodninger, og dermed understøttede de altså en hermeneutisk videnskabsteoretisk tilgang gennem kodningsprocessen.

Den induktive og empirisk drevne kodning har jeg kombineret med en delvist deduktiv kodning. Inspireret af informed grounded theory (Thornberg, 2012) anser jeg det nemlig som vanskeligt, at forskeren kan indtage en rent induktiv position. Det peger på betydningen af at tydeliggøre, hvilke eksisterende teorier og forskningsresultater man trækker på i sin analyse og kodning af data, for således at skabe transparens. Derfor har jeg søgt at eksplicitere, hvilke læringsteorier, forskningsstudier og antagelser jeg trækker på i mine kodninger og analyser. Desuden har jeg gennem kodningsprocessen søgt at fokusere på potentialer og problemer i forbindelse med de anvendte metoder.

Et kritisk blik på denne kodningsproces inkluderer refleksioner over, at det er tidskrævende, komplekst og en udfordring at nå frem til en “mætning” i kodningsprocessen, som grounded theory advokerer for. Jeg har søgt at navigere gennem disse udfordringer via afgrænsninger. Eksempelvis har jeg skelnet mellem primære og sekundære data, hvor kodningen af sekundære data har været mindre dybdegående.

I den tidlige gennemgang af Design-Based Research præsenterede jeg udfordringer ved denne forskningstilgang. Jeg har søgt at navigere mellem disse udfordringer via forskellige tiltag. Eksempelvis har jeg været opmærksom på min dobbeltrolle som hhv. facilitator og forsker. Altså som den, der intervenserer og samtidig undersøger interventionen. Jeg har søgt at skabe refleksionsformater, der tydeliggør min dobbeltrolle. De inkluderer debriefingnoter efter afsluttede workshops, samarbejde med kolleger, hvor vi delvist har observeret hinandens praksis, arbejde med memoer i kodningsprocessen samt samarbejde med kolleger på tværs af fagdiscipliner, hvor disse kolleger har haft andre praksisser og andre teoretiske forståelser. Disse tiltag har i nogen grad understøttet en konstruktiv forstyrrelse og eksponering af dobbeltrollens potentialer og problemer. For at imødegå nogle af de andre udfordringer i Design-Based Research har jeg arbejdet

med eksplicitte analysestrategier og beskrivelser af databehandling. Det inkluderer bl.a. en forholdsvis stringent og transparent analyseproces med brug af et digitalt analysesoftware (NVivo) og en analysesystematik inspireret af informed grounded theory. Desuden har jeg søgt at imødegå generaliseringsproblemet gennem forholdsvis “fyldige beskrivelser” af de forskellige kontekster samt afprøvninger i mange forskellige former for kontekster.

### 6.2.3 Empirisk materiale – et overblik

Det følgende er en oversigt over den samlede dataindsamling i forbindelse med workshops, feltstudier og projekter.

		Empiri	Tema i afhandling
Pilot-studier	Kandidat – LFP	Debriefingnoter	Indgår hovedsagelig i tema 1.
	Projekt – KpN	Spørgeskema/e-mailinterview hhv. - 3 mdr. efter workshop – 2 besvarelser - 12 mdr. efter workshop – 2 besvarelser Interview med medfacilitator – lydoptaget og transskriberet Ad hoc-interviews/dialog med deltagere under workshop Debriefingnoter	Indgår hovedsagelig i tema 2.
	Projekt – VS-dialog	Videoptagelse af videosketchingdialog mellem 2 forskere Debriefingnoter	Indgår hovedsagelig i tema 1.
Primær intervention	Master – MIL 1 Master – MIL 2	Deltageres refleksionsindlæg på moodle (tekst og video) – transskriberet Spørgeskema/e-mailinterview hhv. - 2 mdr. efter workshop – 10 besvarelser - 1,5 år efter workshop – 6 besvarelser Ad hoc-interviews/dialog med deltagere under workshop Debriefingnoter	Indgår hovedsagelig i tema 4.
	Kandidat – ILOO	Videoptagelser af online undervisningen – delvist transskriberet Spørgeskema/e-mailinterview hhv. - 1 år efter workshop – 1 besvarelse Ad hoc-interviews/dialog med deltagere under workshop Debriefingnoter	Indgår hovedsagelig i tema 4.
	Projekt – DGO	Produktionsskole - deltageres videoproduktioner - ad hoc-interviews/dialog med deltagere - debriefingnoter - fotos og film fra fortællerværksted Universitet - deltageres videoproduktioner - ad hoc-interviews/dialog med deltagere - debriefingnoter - fotos fra fortællerværksted Højskole - deltageres videoproduktioner - ad hoc-interviews/dialog med deltagere - debriefingnoter - fotos fra fortællerværksted - observationsnoter - evaluering på post-its fastholdt via fotos – transskriberet - evaluering lydoptaget og transskriberet Folkeskole - debriefingnoter  Deltageres videoproduktioner i alt: 32 stk. Analysesamtaler i forskningsteam – lydoptaget og transskriberet  (Desuden involveret i projektets anden dataindsamling, bl.a. afvikling af “mobile probes” med unge samt dataindsamling under Folkemødet 2018)	Indgår hovedsagelig i tema 3.
	Bachelor – OSLO	Observationsnoter fra workshop inklusive ad hoc interviews (oktober 2018 + april 2019) Fotos fra workshop Fokusgruppeinterview med 2 undervisere/facilitatorer – transskriberet (Masteropgave fra én af underviserne med refleksioner over egen praksis)	Indgår på tværs af temaer.

Sekundær intervention	Projekt – Stories from the North	<p>Universitetsstuderende</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- deltagernes videoproduktioner</li> <li>- ad hoc-interviews/dialog med deltagere</li> <li>- debriefingnoter</li> <li>- fotos fra fortællerværksted</li> </ul> <p>Produktionsskole</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- deltagernes videoproduktioner</li> <li>- ad hoc-interviews/dialog med deltagere</li> <li>- debriefingnoter</li> <li>- fotos fra fortællerværksted</li> </ul> <p>Lærerruddannelse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- deltagernes videoproduktioner</li> <li>- ad hoc-interviews/dialog med deltagere</li> <li>- debriefingnoter</li> <li>- fotos fra fortællerværksted</li> <li>- evaluering på post-its fastholdt via fotos – transskriberet</li> <li>- evaluering af fortællerværksted med faste undervisere – lydoptaget og transskriberet</li> </ul> <p>Deltagernes videoproduktioner i alt: 28 stk. Interviews med partnere i projektet – lydoptaget og delvist transskriberet – 5 stk. Interviews med deltageres faste underviser – lydoptaget og transskriberet – 2 stk. (Evalueringsrapport)</p>	Indgår på tværs af temaer.
	Prof.udd. – KP	<p>Interview med deltageres faste underviser – lydoptaget og transskriberet – 1 stk. Deltagernes post-it-evalueringer fastholdt via fotos – transskriberet Ad hoc-interviews/dialog med deltagere under workshop Debriefingnoter</p>	Indgår på tværs af temaer.
	Projekt – RUC	<p>Deltagernes videoproduktioner i alt: 8 stk. Fotos fra dagen Evaluering på post-its fastholdt via fotos – transskriberet Ad hoc-interviews/dialog med deltagere under workshop Interview pr. telefon med deltagere – lydoptaget og transskriberet: - 2 uger efter workshop – 6 stk. - 1,5 år efter workshop – 3 stk.</p>	Indgår på tværs af temaer, dog særlig i tema 2.
	Master – MIT	<p>Noter fra evalueringsdialog med deltagere Ad hoc-interviews/dialog med deltagere under workshop</p>	Indgår på tværs af temaer, dog særlig i tema 1.
	Andet 1) Projekt – Facilitator workshop	Debriefingnoter	Indgår på tværs af temaer, dog ikke eksplicit.
	Andet 2) Projekt – Erasmus+	Debriefingnoter	Indgår på tværs af temaer, dog ikke eksplicit.
	Andet 3) Projekt – Fagforening	Debriefingnoter	Indgår på tværs af temaer, dog ikke eksplicit.
	Andet 4) Projekt – DFUNK	Debriefingnoter	Indgår på tværs af temaer, dog ikke eksplicit.
Andet Interview	<p>Interview (online) med forskere, der har (med)udviklet og anvendt metoden videosketching. Videooptagelser af interview – transskriberet Fælles online notedokument anvendt under interview, hvori deltagere noterede pointer</p>	Indgår på tværs af temaer, dog særlig i tema 1.	

Figur 9: Oversigt over den samlede empiri.

Her slutter del 1 af afhandlingen, hvor et overblik over eksisterende viden i feltet er beskrevet og de metoder og teori, der danner baggrund for generering af min empiri og mine analyser er blevet præsenteret. Afslutningsvis er et overblik over den samlede empiri i form af gennemførte interventioner og etnografiske feltstudier blevet præsenteret.

Den følgende del 2 af afhandlingen består af fire temaer, som belyser metoderne anvendt i forskellige kontekster. Qua mit afsæt i intervenerende forskning har jeg gennemført interventioner i forskellige kontekster med fokus på at undersøge, udvikle og afprøve metoderne sammen med forskellige deltagere. Rækkefølgen mellem tema 1-4 følger tidspunkt for udgivelse af de inkluderede forskningsartikler og bogkapitel og den spejler den iterative praksis i designbaseret uddannelsesforskning. I tema 1 og 4 er interventionerne gennemført i universitetsundervisning, hvor deltagerne er dagstuderende og masterstuderende. I tema 2 og 3 er interventionerne gennemført i forbindelse med deltagerinddragende forskning. Følgende tema 1 centrerer sig særligt om brugen af videoskitser og den bagvedliggende videosketchingmodel (Henningsen et al., 2017) anvendt i forbindelse med universitetsundervisning.



## DEL II

### 7 Tema 1:

#### Brugen af videoskitser til at understøtte læreprocesser blandt universitetsstuderende

Dette tema centrerer særligt sig om brugen af videoskitser anvendt i forbindelse med universitetsundervisning mhp. at understøtte de studerendes lære- og undersøgelsesprocesser. Brugen af videoskitser bygger på metoden videodesketching (Henningsen et al., 2017) - en videobaseret skitsemetode, jeg har udviklet i samarbejde med kolleger inspireret af skitseprocesser i design- og udviklingsprocesser (fx Buxton, 2007; Goldsmith, 2003; Schön, 1992). Formålet med metoden er at facilitere et undersøgelsesrum med fokus på eksperimenter og understøtte dialog. Deltagerne skitserer og bruger materialer i deres undersøgelses- og refleksionsprocesser eksempelvis pen og papir eller andre fysiske artefakter. De laver videooptagelser af deres processer, som de gennemser og laver justeringer i en iterativ proces og de veksler mellem individuelt og kollaborativt arbejde. Forskellige faciliteringsgreb eller tænkeformater understøtter deltagerens proces. Eksempelvis tænkeformater inspireret af Olofsson og Sjöln (2007), hvor de vælger at være udforskende eller mere formidlende, eller systematic inventive thinking (Barak & Albert, 2017), hvor deltagerne afprøver perspektiver gennem at fjerne eller forstørre elementer samt sammensætte og relatere elementer anderledes. Metoden har jeg afprøvet i forskellige kontekster, særligt i forbindelse med universitetsundervisning, hvor de studerende bruger videoskitser til at undersøge muligt fokus for kommende projektopgaver, reflektere over teorier eller lignende.

Følgende forskningsartikel blev udgivet i forbindelse med Video Pedagogies Conference i 2017 og udfærdiget sammen med mine kolleger Heidi Hautopp, Peter Gundersen og Rikke Ørngreen fra Forskningscenter for Video på Aalborg Universitet. I forskningsartiklen bliver metoden videodesketching beskrevet, inklusive cases, hvor metoden er blevet afprøvet. Forskningsartiklen identificerer potentialer og udfordringer i forbindelse med metoden. Jeg supplerer forskningsartiklen med analyser af interventioner gennemført efter færdiggørelse af forskningsartiklen.

#### 7.1 Forskningsartikel: Collaborative Video Sketching

Henningsen, B., Gundersen, P. B., Hautopp, H. & Ørngreen, R., 2017, Proceedings of the 2nd Association for Visual Pedagogy Conference. Otrrel-Cass, K. (red.). 1 udg. Aalborg: Dafolo Forlag A/S, s. 43-51.



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY  
DENMARK

## Collaborative Video Sketching

Henningsen, Birgitte; Gundersen, Peter Bukovica; Hautopp, Heidi; Ørngreen, Rikke

*Published in:*

Proceedings of the 2nd Association for Visual Pedagogy Conference

*Publication date:*

2017

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Henningsen, B., Gundersen, P. B., Hautopp, H., & Ørngreen, R. (2017). Collaborative Video Sketching. In K. Otrel-Cass (Ed.), *Proceedings of the 2nd Association for Visual Pedagogy Conference* (1 ed., pp. 43-51). Dafolo Forlag A/S. Undervisning og læring No. 1 [http://www.avpc2017.aau.dk/digitalAssets/307/307703\\_f-0998-avpc-indmad\\_nypdf-1.pdf](http://www.avpc2017.aau.dk/digitalAssets/307/307703_f-0998-avpc-indmad_nypdf-1.pdf)

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

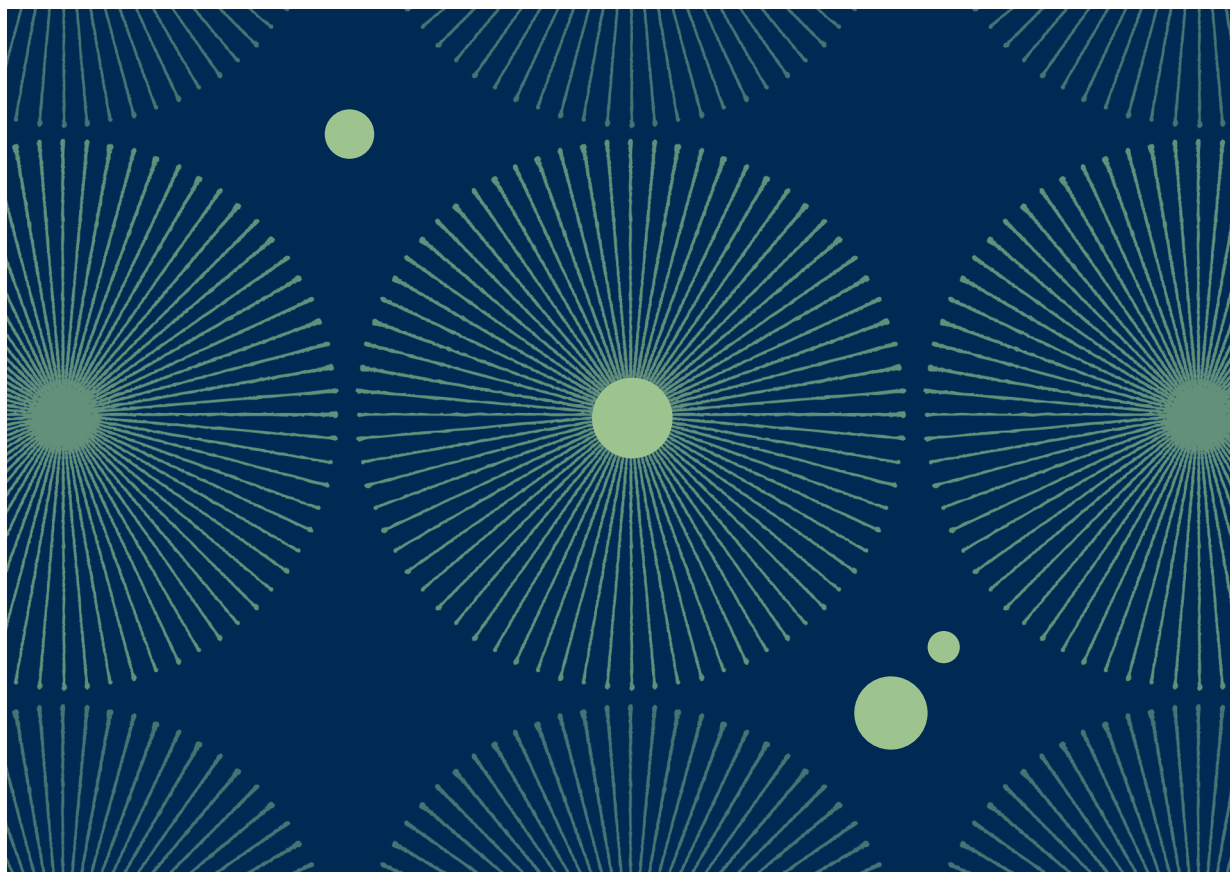
- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

UNDERVISNING OG LÆRING

Proceedings of  
the 2<sup>nd</sup> Association for  
Visual Pedagogy Conference



EDITED BY KATHRIN OTREL-CASS



Edited by Kathrin Otrell-Cass

Proceedings of  
the 2<sup>nd</sup> Association for  
Visual Pedagogy Conference

Kathrin Otrell-Cass (red.)

**Proceedings of the 2nd Association for Visual Pedagogy Conference**

1. udgave, 1. oplag, 2017

© 2017 Aalborg Universitet og forfatterne

Manuskriptet er fagfællebedømt og pointgivende i den bibliometriske forskningsindikator.

Læs mere om den videnskabelige redaktion, fagfællekorpsset og vurderingsprocessen på [www.dafolo.dk/undervisning](http://www.dafolo.dk/undervisning).

Omslagsdesign: Studio Sabine Brandt

Grafisk produktion: Dafolo A/S, Frederikshavn

Dafolos trykkeri er svanemærket.

Dafolo har i sin miljømålsætning forpligtet

sig til en stadig reduktion af

ressourceforbruget samt en reduktion


af miljøpåvirkningerne i øvrigt.

Der er derfor i forbindelse med denne udgivelse

foretaget en vurdering af materialevalg og

produktionsproces, så miljøpåvirkningerne

er mindst mulige.

 Svanemærket trykkeri 50410816

Kopiering fra denne bog kan kun finde

sted på de institutioner, der har indgået

aftale med COPY-DAN, og kun inden for

de i aftalen nævnte rammer.

Serie: Undervisning og læring

ISSN 2246-3259

ISBN 978-87-7160-659-1

# Collaborative Video Sketching

Birgitte Henningsen, Peter Gundersen, Heidi Hautopp, & Rikke Ørngreen,  
Aalborg University, Denmark

## Abstract

This paper introduces to what we define as a *collaborative video sketching* process. This process links various sketching techniques with digital storytelling approaches and creative reflection processes in video productions. Traditionally, sketching has been used by designers across various disciplines, as an integrative part of everyday practice and has proven to have a multitude of purposes in professional design. One of the main purposes is to either investigate a problem space or explore multiple solutions to a specific design challenge. In the paper we clarify, how sketching can take many forms and through empirical examples, we present and discuss the video recording of sketching sessions, as well as development of video sketches by rethinking, redoing and editing the recorded sessions. The empirical data is based on workshop sessions with researchers and students from universities and university colleges and primary and secondary school teachers. As researchers, we have had different roles in these action research case studies where various video sketching techniques were applied. The analysis illustrates that video sketching can take many forms, and two common features are important findings: 1) They are based on a collaborative approach. 2) The sketches act as a mean to externalizing hypotheses and assumptions among the participants. Based on our analysis we present an overview of factors involved in collaborative video sketching and shows how the factors relate to steps, where the participants: shape, record, review and edit their work, leading the participants to new insights about their work.

**Keywords:** Video sketching, learning, reflection, dialogue, collaboration

## Introduction - Research Questions, Method and Theory

The research interest in video sketching as an approach to learning and knowledge sharing emerged, when we began experimenting with the combination of these two areas in our teaching and research. These experiences resulted in conceptualisations and discussions on how to interpret this new form, which showed reflection potentials: Which questions could we ask and investigate,

what constituted video sketching, and how does it relate to other forms of sketching?

The method consist of both an establishment of the theoretical framework of sketching, through readings of the literature (inspired by backward snowballing - Jalal & Wohlin, 2012) and the small action research experiments from our own teaching and research (Greenwood & Levin, 2007). Both served as a way to strengthen the methodological developments of this type of sketching. The empirical material consists of a number of cases, which are, in this relatively short paper, represented on a vignette or exemplary level. Here, we rely in particular on findings from two cases. The first being a four hours workshop with approximately 75 students on a master studies programme, using video sketching in their problem-based learning (PBL) projects. The second is an example of researchers video sketching on a research theme they have worked with on a number of years. The other cases are from the design experiments and data gathering situations in our research, as well as teaching and competence development sessions with teachers and educational administrative personnel.

Sketching has been used by designers across numerous proficiencies as an integrative part of everyday practice and has proven to have a multitude of purposes in professional design (Olofsson & Sjöln, 2007). Generically speaking Goldschmidt uses the term "*backtalk of self generated sketches*" (Goldschmidt, 2003) as the designer through the materialisation of her thoughts creates an opportunity of entering a dialogical space. The dialogue can either be limited to including only the designer him or herself and the sketch work or as a means of triggering development in the idea generating process in a design group (Goldschmidt, 2003, Buxton, 2007). Schön (1992) analysed design processes where sketching helps designers investigate a problem field and discover new ways to set a problem. Schön refers to this as the dialectic of problem setting and problem solving.

The purpose of sketching expands, however, beyond problem solving. Olofsson & Sjöln (2007) argue for four different purposes: investigative, explorative, explanatory and persuasive. Investigative sketches works on the problem identification level. The purpose of explorative sketches focuses on the possible solutions of the identified problems. In explanatory sketches the aim is to communicate a clear message to others than members of the design group and communicate in a neutral straight-forward manner getting feedback from users, clients and external experts. Lastly, persuasive sketches have the function of trying to "sell" a proposed design concept to influential stakeholders and are in Olofsson & Sjöln (2007) therefore often artistically impressive examples. Consequently, there is a big difference from the numerous, rough, pencil drawn

and disposable explorative sketches to the highly detailed 3D rendered persuasive sketches. Buxton on the other hand, maintains the definition of sketches as thinking drawings generated by designers for designers in the process of ideation. Explanatory and persuasive sketches would in his vocabulary be labelled description drawings and presentation drawings (Buxton 2007). In this sense sketching is seen more as a specific mindset rather than a constrained technique. The focus is on pruning and experimenting on what might be and not on what already is.

Apart from the purpose, sketching can be categorised in numerous other ways, as e.g. medium and subject. Traditional media counts pencil, markers, pastel, airbrush, etc. but new research within the field have proposed to expand this category to include temporal media, as in Vistisen (2016) and his approach to sketching with animation. The pacing, rhythm and audience anticipation add more to the sum of the animation than the individual frames themselves. Further, animated sketching excels in providing the novices means to mentally simulate the future (Vistisen 2016) and can thus function as a powerful tool in communicating proposed concepts similar to the purpose of explanatory sketches explained above.

In this paper we work with a form of temporal sketching, which we label video sketching. This approach is characterised by video recording any type of sketching session which again can contain vastly different purposes, as depicted below. The video itself is then often edited, rethought and re-recorded in an iterative manner, which means the video itself constitute a form of sketch - a video sketch. Thus, the approach focuses on different reflective practices and conversations among the participants in the different video sketching sessions.

## **Reflective Video Sketching in PBL and knowledge sharing settings**

Approximately 75 students from the first semester at the Master of Arts (MA) in Learning and Innovative Change participated in a four hour reflective video sketching workshop in October 2016. The formal objective according to the teaching plan was to use ICT as a medium for documenting and disseminating students' knowledge and lessons learning about learning and change processes in their problem-based learning (PBL) projects. As lecturers, we also saw the potential to let the students experience how they could learn from and be reflective about their work process as it unfolds, in order to illustrate that the process is just as important as the end product.



The workshop was scheduled as a process, where the students worked in their PBL groups through 4 phases inspired on one side by the 4 types from (Olofsson & Sjöln, 2007), and on the other on iterations of sketching while recording, and editing the recordings, see table 1. As teachers, we acted as facilitators during the four hours, both in respect of getting the sketching and video recordings to run smoothly in the groups, but also on a more subject matter level, of using sketching as a means to encourage a dialogue on the issue at hand. The students recorded using mobile phones, tablets and for some the webcam in a computer. We did not ask them to use specific editing software, but did give a couple of links to freeware in case they did not know any.

<b>1 – INVESTIGATE</b>	<b>2 – EXPLORE</b>	<b>3 – EXPLAIN</b>	<b>4 – PERSUADE</b>
In groups choose a problem/opportunity from your PBL.	Sketch & Record a common idea about the theme	View and edit recording. Do it again, while sketching	Choose elements for your sketch – edit, re-record, and produce.

**Table 1**

We saw how the students discussed and sketched out central points in collaboration, while recording. This meant the dialogue and the sketch temporal aspects were documented. When the students viewed the recorded videos, we as facilitators noticed, how this brought about discussions on not only the content of the sketches and what was talked about, but also gave the participants insights into why certain directions were chosen. For example one utterance from participant A, lead to another reflection from participant B, and as a result the sketch and dialogue evolved as it did. A few groups had time to explore several pathways, though this is something we could explore further in the future. Another and more predominant aspect, was that the participants realised they had mentioned issues in the dialogue that was important for them and the group, but that these issues were not explicit to them prior to reviewing the recording. As facilitators our role in this process, in between phase 3 and 4, was to highlight ways of getting to the core of the issues and to reflect, by introducing steps and questions as “what would happen if you in the next round of recording and sketching enlarged one area, omit another, introduce this concept in different ways, or how can you represent what you are talking about visually etc”. As such this video sketching process in many ways introduced obstacles or obstructions by deliberate choice-making.

The phases, described above, have also been applied in smaller settings with teachers, administrators and pedagogical consultants / practitioners in particular from vocational training and college educations. In these sessions, the participants were asked to work in ad-hoc (for the occasion generated) groups, where they individually selected an area for exploration in a reflective video sketch, which they then explored in collaboration - providing feedback to each other. The videos were very first versions of ideas to work with in their own home institutions or teaching, and therefore the videos itself were not shared. Nevertheless, the participant uttered in the breaks and afterwards, that they found the video recording of the sketching gave them another dimension of *backtalk*. It seems the process supports a meta-level of communication, where one is confronted with one's own meaning as per the recording, which provides a way to be more clear or explicit about e.g. priorities' in a job or a task at hand.

## A Video sketching dialogue

Another set of video data stems from dissemination of research findings. The purpose was to prepare a video on a specific research topic based on two researchers (A & B) work. It was to be published on the internet to a broader audience. A third researcher (C) was present, who also had a media background, and was to record and edit the small movie. Before the recording, the researcher A&B had a brief talk for 10 minutes, while sketching out the area they wanted to discuss. During this process, it became clear, that the sketches supported the researchers getting into the topic, to have a common dialogue around the topic. Neither of them had made the sketches before. The third person (C) began trying out the two cameras, which she had installed on camera-stands. All three then briefly engaged in the setup: how much of the table was viewed, how was the angle etc.? After recording the videos from the two cameras, they were edited and re-designed into one video. The third researcher (C) made all the editing choices.

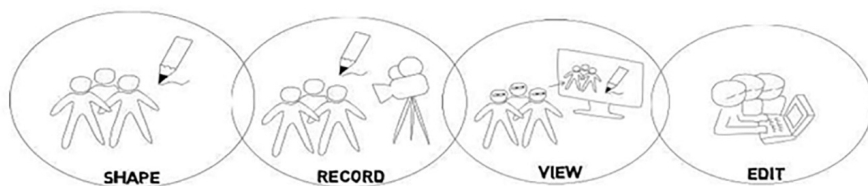
Prior to commencing, one of the researchers (A) was uncomfortable with the situation of being filmed during the communication on the research topic. This researcher afterwards explained that sketching supported her in creating a fix point and reduced her uneasiness with the two cameras filming her. It supported her focus on the research topic and communication of the topic. The relation between the two researchers (A&B) was based on them being colleagues through years and having several years of research experience in this specific topic. This seemed to give the researchers some freedom to reflect spontane-

ously on the topic. The room where the recording took place was an informal room with cozy atmosphere. Both researchers (A&B) were at the end of the session quite intrigued concerning the speed at which they had formulated their common knowledge through the sketches, and was pleased about the overview the sketch generated, which also aided in providing the researchers with clarity on what was important and what was not.

When analysing this retrospectively, the sketching activities performed before the actually video recording began, predominantly emanated from an exploratory sketching approach. The researchers (A&B) explored how to communicate the chosen topic in a (for them) unusual setting while sketching. The sketching activity during the video recording (where A&B sketched a common visualisation while having a dialogue - knowing they were being video recorded) interprets as an explanatory approach of sketching. However, one could also argue that this sketching activity was a combination of two approaches namely an explanatory approach and a persuasive approach. The researchers (A&B) were focused on explaining and communicating an agreed and specific research topic, but when analysing the video afterwards and from discussions with the two researchers (A&B), knowing the recorded would be edited into a public available video, changed the dynamic and a performative layer were introduced. This performative layer also stepped-in during the post-editing process, where the third person (C), edited the recording to a video sketch that was to be useful for many. In some ways, the performative layer, as a third eye, played a role in the making, in-situ, where the researchers found they were more conscious, but then also more explicit about their research findings, which let to new insights for all three researchers participating.

## Collaborative video sketching - a visual overview

In our empirical material, we see that the process of video sketching typically consisted of the phases or steps as shown below, but in a manner where there is not one start or end point (figure 1).



**Figure 1**

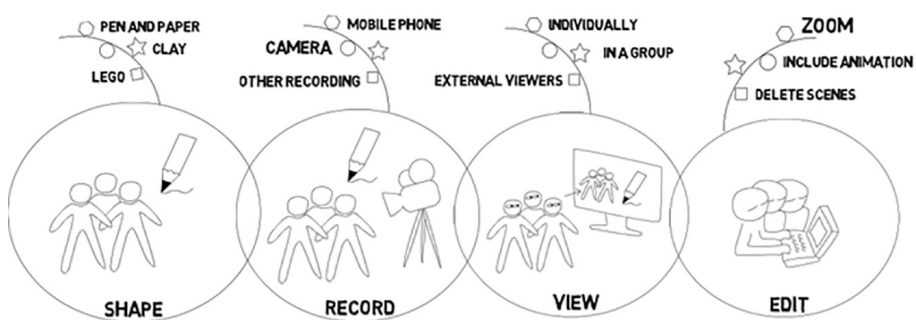
Shape: In this step, sketching is done, as understood from the traditional perspective, where the sketcher enters into a conversation with the material, which is typically pen and paper, but could also be clay, lego bricks etc. The sketching activities can be individual or collaborative.

Record: In this perspective, the traditional sketching activities are video recorded. These recordings can be recorded from different angles focusing e.g. on the sketcher (individual) or the oral dialogue between sketchers (collaborative) or on the material. The recordings can be done with camera stands or with mobile devices where the participants record themselves.

View: In this perspective, the recorded sketching activities are being viewed. The recordings can be viewed by the participating sketchers in the video or by external participants, which initiate a reflection on different levels - as briefly outlined in the cases above.

Edit: In this perspective the participant enter into an editing mode where the video is used as a sketching tool. By using different framings such as zooming, panning, jumping and layering the participant enters into a conversation with the material by reframing and remixing the recordings in order to explore new possibilities. The edited recordings are video sketches that can re-enter into the other steps, or can be viewed by other people than the participants (external participants).

From this perspective, we find that each step evolves a number of decisions and choices which the facilitators and participants in video sketching processes for learning and knowledge sharing can experiment with. These choices are not seen as scales or as mutually exclusive, but factors that one can be aware of: as the choice of shaping medium, the recording medium etc. (figure 2).

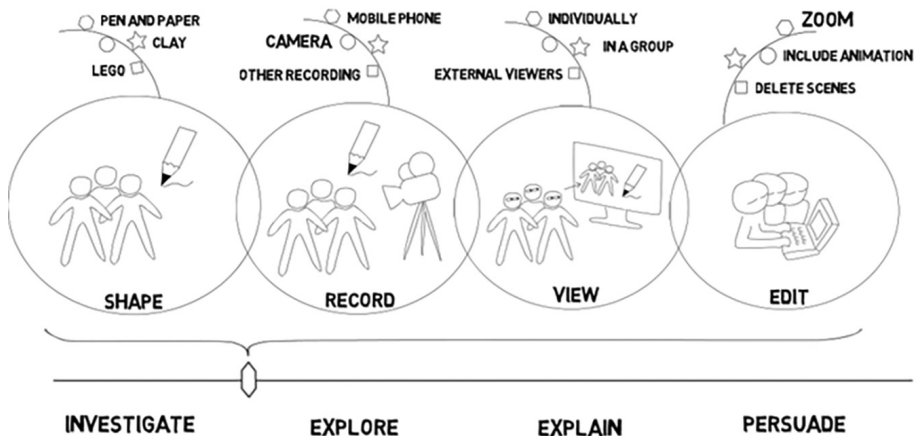


**Figure 2**

Schön focuses on reflective practices among practitioners and he notes that it is vital to combine the ability to operate in uncertain and unique contexts in

the field of design. According to Schön, a design situation is unique due to the fact that there is not only one way to solve the problems that may occur. This places a demand on the designer to reflect in terms of *reflection-in-action* and *reflection over action*. Schön further points out that through the designer's conscious use of reflection during the sketching process, the designer engages in reflective conversation with the situation: "*Reflective conversation with the situation may occur in the mode of discovery, or in the mode of design, or in the hybrid forms that combine the two*" (Schön, 1992, p. 126). Our data suggests that there is yet another layer of dialogue introduced with video sketching, than the presented *back-talk* characteristics (Goldschmidt, 2003; Schön, 1992). This is the dimension of collaborative dialogue in retrospective viewing. As such there is both a reflective element in a Schön interpretation, that is as the sketch is made, and in the reviewing and re-design of the video sketch. But there is also a reflective element through dialogue with peers. In our empirical data, the dialogue with peers took place at different levels, which we denote as related to if the reflective dialogue was intended to result in a video sketch for internal or external use.

We see that the different purposes can be used explicitly by video sketch facilitators and participants to move around in these modes, and to maintain a more investigate or more persuasive approach depending on the objectives (figure 3). This results in an overall suggestion for a video sketching framework as follows:



**Figure 3**

## Conclusion and future steps

In this paper, we formulated four different steps of collaborative video sketching: shape, record, view and edit combined with different modes and factors in order to endeavour the learning potentials of the collaborative video sketching process. We have analysed collaborative video sketching processes and found they can facilitate a thought process that aid in the externalisation of ideas and reflection through dialogues with peers and interaction with the material. In this relatively short paper we have not unfolded every aspect, but only briefly shown there can be for example ethical issues (as getting people to be comfortable with recording themselves or their voices and sharing this with others). We also have found that when working with video sketching there is not only one way, but multiple ways to facilitate the process. However, when is one choice of approach more appropriate than others? In the future, we need further analysis of aspects like these.

## References

- Buxton, B. (2007). *Sketching User Experiences - getting the design right and the right design*. Focal Press Morgan Kaufman.
- Goldschmidt, G. (2003). The Backtalk of Self-generated Sketches. *Design Issues*, 19 (1), 72-88.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: Social research for social change*. SAGE publications, 2<sup>nd</sup> edition.
- Jalali, S., & Wohlin, C. (2012). Systematic literature studies: database searches vs. backward snowballing. In *Proceedings of the ACM-IEEE international symposium on Empirical software engineering and measurement* (pp. 29-38).
- Olofsson, E. & Sjölen, K. (2007). *Design Sketching*. KEEOS Design Books AB.
- Schön, D. (1992). Designing as Reflective Conversation with the Materials of a Design Situation. *Knowledge-Based Systems*, 5, 1992, 3—14.
- Sifianos, G. (1995). The definition of animation: A letter from Norman MacLaren. *Animation Journal*, 1995 (3), 62-66.
- Vistisen, P. (2016). *Sketching with animation - using animation to portray fictional realities aimed at becoming factual*. Aalborg University Press.

## 7.2 Refleksioner over forskningsartiklen

Metoden videosketching rummer som præsenteret i forskningsartiklen forskellige former for aktiviteter mhp. at rammesætte et undersøgelsesrum og dialog. Et undersøgelsesrum, hvori deltagerne eksperimenterer med forskellige modaliteter og forskellige mindset eller formål. Deltagerne bruger eksempelvis pen og papir i deres skitseringer, de videooptager og gennemser deres associationsprocesser. I det følgende reflekterer jeg over fund i forskningsartiklen og præsenterer empiri fra andre afprøvninger. Forinden vil jeg gøre læseren opmærksom på, at flere forskningsartikler er udgivet med fokus på metoden videosketching. Disse forskningsartikler indgår dog ikke i denne afhandling, men er tilgængelige online:

### [The Learning Potential of Video Sketching](#)

Ørngreen, R., Henningsen, B., Gundersen, P. & Hautopp, H., 2017, Proceedings of the 16th European Conference on e-learning ECEL 2017: ISCAP Porto, Portugal, 26-27 October 2017. Mesquita, D. A. & Peres, D. P. (red.). 1 udg. Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International, Bind 1. s. 422-430, 9 s.

### [A collaborative video sketching model in the making](#)

Gundersen, P., Ørngreen, R., Henningsen, B. & Hautopp, H., 2018, Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation: 6th International Conference, ArtsIT 2017, and Second International Conference, DLI 2017, Heraklion, Crete, Greece, October 30–31, 2017, Proceedings. Brooks, A., Brooks, E. & Vidakis, N. (red.). Springer, s. 520-529, 10 s.

Det empiriske materiale fra mine supplerende afprøvninger består mestendels af citater fra studerende, særligt masterstuderende, som deltog i moduler, hvor kolleger og jeg anvendte metoden. Jeg inkluderer analyserefleksioner i det følgende, hvor jeg inddrager pointer fra John Dewey m.fl. Overordnet viser mine supplerende afprøvninger potentialer, som resonerer med forskningsartiklen. Eksempelvis et særligt kollaborativt potentiale gennem brug af hurtige skitseringer, som bliver videooptaget.

### 7.2.1 Et eksperimenterende undersøgelsesrum

Flere citater fra min supplerende empiri peger på, at brugen af videoskitser kan understøtte en effektiv afklaringsproces blandt deltagerne. En kollaborativ bevægen sig frem mod en fælles forståelse. Det illustrerer eksemplerne nedenfor fra udtalelser blandt masterstuderende:

*Om hele sketchingprocessen tænker jeg ... Vi kom i vores gruppe meget hurtigt fra et blankt stykke papir til en – godt nok noget rodet – yderst brugbar skitse og derfra videre til noget ret konkret med hjælp fra vores optagelse og de andre step i processen. Vi havde en fælles forståelse,*

*måske endda forforståelse. En anden vigtig pointe, synes jeg i hvert fald, var et fokus på, at design af videoer ikke er en endelig proces, men en iterativ proces.*

*I den sammenhæng vil vi gerne pointere, at vi er noget imponerede over sketchingmetodens effektivitet i forhold til, hvor hurtigt vi i gruppen opnåede konsensus og forståelse omkring et fælles udgangspunkt.*

De studerende oplevede en afklaring fra et “blankt stykke papir” til noget konkret. Med afsæt i pragmatismen og John Deweys forståelse af en undersøgelsesproces kan man argumentere for, at de studerendes bevægelse fra noget “blankt” til noget konkret resonerer med Deweys bevægelse fra noget “ubestemt” til noget “bestemt” og stabilt (Dewey, 1938:104). De ubestemte situationer udvikler sig til en såkaldt samlet helhed, hvorved disse situationer bliver tilgængelige og mulige at mestre, lære af og ændre. Så kan mulige løsninger afprøves, og erfaringer kan relateres kritisk (Elkjær, 2012). Dewey taler også om, at undersøgelser initieres af forstyrrelser, og her kan man diskutere, i hvilken grad de studerende var forstyrrede.

Adskillige citater i min indsamlede empiri fremhæver, i stil med eksemplerne ovenfor, at brugen af materialer i skitseringsprocesserne er afgørende for deltageres refleksionsprocesser. Tidligere i denne afhandling er eksisterende litteratur med domæner, der anvender materialer til at understøtte refleksionsprocesser mhp. at konkretisere og afklare, identificeret. Eksempelvis anvendes materialer og prototyper i udviklingen af produkter, adfærdsdesign og innovation (fx Hansen & Dalsgaard, 2012; Sanders & Stappers, 2014; Ylirisku & Buur, 2007); de bliver anvendt i forbindelse med uddannelse, hvor materialers “modstand” understøtter undersøgelses- og læringsprocesser (Frølund, 2014; Rusmann & Ejsing-Duun, 2021; Tanggaard, 2014), og inden for forskning, hvor de bruges som metode til deltagerinddragelse og at understøtte indsamling af forskelligartet empiri (fx Leavy, 2018; Pink, 2015; Pauwels & Mannay, 2020; Rose, 2016). Dvs. at mange domæner anvender formgivningsprocesser med en intention om at stilladsere et undersøgelsesrum, og at brugen af fysiske materialer er central. Eksempler fra min empiri udpeger ligeledes materialerne som afgørende for deltageres refleksionsprocesser og afklaring. Eksempelvis beskriver en masterstuderende følgende:

*Stikord materialiserede sig gennem de forskellige skitseprocesser – måske mest tydeligt i forløbet, hvor vi spillede forskellige problemfelter ind. [X] spillede et interessant begreb ind. Altså små bider, man tygger sig igennem.*

De talte ord bliver materialiseret. De får en visuel og fysisk form, som refleksionerne kan centrere sig om. Materialiseringen understøtter en form for fysisk manifestation og derved en “størrelse”, som man kan tykke sig igennem. Man kan overveje, hvorvidt et tekstformat på lignende vis kan understøtte oplevelsen af en



størrelse eller form, som man kan tykke sig igennem. Flere citater peger på, at den fysiske form understøtter en mere "håndterbar" størrelse og giver et overblik. Materialerne muliggør at deltagerne kan sortere, ordne og modificere i fællesskab.

Empirien viser også udfordringer med brugen af fysiske former og materialer. Eksempelvis beskriver flere deltagere en forlegenhed over at skulle tegne og udtrykke sig visuelt. I senere afprøvninger af læringsaktiviteterne har jeg ændret designet mhp. at imødegå denne forlegenhed. Eksempelvis har jeg sammen med kolleger indarbejdet introduktioner til et visuelt repertoire, hvor deltagerne lærer visuelle greb og teknikker i form af grafisk facilitering, som de kan bruge i de efterfølgende refleksionsprocesser. Jeg uddyber disse tiltag senere i afhandlingen.

Brugen af materialer kombineret med den iterative tilgang i brugen af videoskitser understøtter ifølge deltagerne en eksperimenterende tilgang. Det bliver italesat som en oplevelse af at gå på opdagelse. Eksempelvis beskriver nogle masterstuderende det således:

*Det fungerer som et opgør med negativ fejlkultur [...] Sketching og video. Altså, det er ikke noget definitivt. Det er et dynamisk framework [...] med at have fokus på at gå på opdagelse, det at beskrive noget og det at relatere til noget.*

*Også det her med, hvordan ikkedesignere kan skabe et fælles tredje. Det er interessant, hvordan videoen og sketchen kan være et fælles tredje. Og det her med, at sketching ikke er artistic expression. Det er mere et mindset for exploration. Det er noget, man er på opdagelse sammen i. Kollaborativt. Og ikke et færdigt kunstprodukt.*

Begge citater bruger billedet at "gå på opdagelse". Deltagerne oplevede, at der var plads til at bevæge sig rundt på udefineret land med plads til at lave fejl. En positiv fejlkultur syntes at kunne opstå. En kultur med mindre fokus på præstation og kunstnerisk udtryk, men med fokus på at være undersøgende. At være indstillet på at udforske uden et fast defineret mål. Videoskitsearbejdet søger netop at rammesætte et eksperimenterende rum, hvori deltagerne kan være udforskende, og hvori deltagerne har en stor grad af definitionsret.

Ét af citaterne ovenfor peger desuden på, at deltagerne oplever, at der ikke kræves særlige kompetencer for at kunne deltage, idet der er plads til, at "ikkedesignere" uden særlige forudgående formgivningskompetencer kan deltage. Litteraturstudiet i DEL 1 i denne afhandling beskriver i forbindelse med materialer og skitseringer i refleksionsprocesser, at de ikketrænede tegnere kan være fanget i stereotyper grundet et begrænset tegnerrepertoire og derfor kan være begrænsede i deres udtryksmuligheder (Goldsmith, 2003). I citatet synes deltageren dog at udtrykke en vis frihed til at kunne deltage og dermed implicit til at kunne udtrykke sig.

Empirien viser også udfordringer, som er forbundet med det eksperimenterende rum, og som kan opstå gennem brug af videoskitser. Når deltagerne eksempelvis ikke kender målet for deres egen proces, og metoderne ovenikøbet er uvante, kan det skabe frustration hos dem. Samtidig kan det være en udfordring at facilitere, idet facilitatorerne skal håndtere deltagerens frustration. Litteraturstudiet i DEL 1 peger på mulige udfordringer ved brugen af hurtige skitseringer i form af at oversimplificere begreber i forbindelse med tegninger (Hansen & Dalsgaard, 2012) eller risikoen for at overdrive eller forvrænge essensen af det, man ønsker at kommunikere (Tversky & Suwa, 2009). Dvs. at der nemt kan blive fremstillet karikaturer af det tegnede, og det rummer risikoen for en fordrejet forståelse. Og denne forvrængede forståelse kan påvirke både tegnerens egen og andres forståelse. Dvs. at der er magt i de visuelle fremstillinger. I min egen empiri har jeg identificeret eksempler på deltagere, der har fremstillet karikaturer i deres brug af hurtige skitser. Dog ser jeg også eksempler i empirien på, at karikerede fremstillinger havde en produktiv effekt. I visse tilfælde skabte karikaturen en konstruktiv forstyrrelse, som initierede en undren hos deltageren og motiverede en undersøgelse af egne bagvedliggende opfattelser og motiver. I det følgende afsnit indgår et eksempel på dette.

## 7.2.2 Et kollaborativt og individuelt undersøgelsesrum

Empirien viser flere eksempler på deltagere, der beskriver, hvordan et kollaborativt undersøgelsesrum potentielt kan opstå via brugen af videoskitser, ligesom de tidligere citater i dette kapitel beskriver dette potentiale. Eksempelvis deltageren, der beskriver “et fælles tredje”, som opstår gennem brug af materialer og videooptagelser. En anden deltager beskriver “*metodens effektivitet i forhold til, hvor hurtigt vi i gruppen opnåede konsensus og forståelse omkring et fælles udgangspunkt*”. Dvs. at der er mulighed for at skabe en centrering og et samlingspunkt for deltagerne, hvorfra de kan arbejde sig frem til en fælles afstemt forståelse.

Ud over dette kollaborative undersøgelsesrum peger empirien på muligheden af et individuelt undersøgelsesrum. Et undersøgelsesrum, hvori deltageren kan få “adgang” til sine egne forståelser gennem synliggørelsen og eksperimenterne. Følgende er et citat, hvor en dagsstuderende reflekterer over en tidligere workshop. På workshoppen havde hun anvendt videoskitser kombineret med videofortællinger til at reflektere over sit igangværende praktikforløb. I den efterfølgende evaluering udtrykte hun følgende:

*Jeg tror også, da jeg lavede filmen, blev jeg meget opmærksom på min rolle, eller at jeg allerede har fået en rolle i organisationen, fordi [person X i filmen] ser jo på [person Y i filmen]. Det er jo egentlig også den måde, jeg, uden at vide det, ser på dem. Som store mænd, eller jeg ved ikke, om det kun er mænd ... Det kan også være kvinder. Men man bliver meget hurtigt en del af det.*

I videoskitserne havde den studerende illustreret visse grupper fra sin praktikorganisation, så de fremstod karikeret. Denne visuelle fremstilling overraskede og motiverede den studerende til at undersøge sine egne forståelser af og forestillinger om denne gruppe af personer. Tidligere har jeg beskrevet risikoen ved karikaturer. De kan resultere i en fordrejet forståelse, men med afsæt i Dewey kan man her i stedet argumentere for, at de karikerede illustrationer skabte en konstruktiv forstyrrelse for den studerende og initierede en undersøgelsesproces. Denne undervisningsseance med den studerende, som tegnede karikaturer af grupper i sin organisation, blev videooptaget. Optagelserne viser, at sparring fra medstuderende og facilitatorer havde indflydelse på den studerendes erkendelser mht. karikaturerne. Gennem denne sparring fik den studerende videre undersøgt sine egne mulige forforståelser og mulige årsager til disse forforståelser. Dvs. at den studerende i dette eksempel startede med sine egne individuelle undersøgelser gennem brug af personlige videofortællinger kombineret med videoskitser. Disse blev suppleret med sparring fra medstuderende og facilitatorer, hvor sparringen tog afsæt i den synliggørelse, som tegningerne muliggjorde.

Det kollaborative undersøgelsesrum blev stilladsret på forskellig vis i afhandlingens forskellige afprøvninger. I visse sammenhænge arbejdede deltagerne gruppevis hele vejen gennem forløbet, hvor de gennem brugen af videoskitser havde en dialog om eksempelvis deres gruppes omdrejningspunkt for deres kommende opgave. I andre sammenhænge arbejdede deltagerne mere individuelt indledningsvis. De arbejdede eksempelvis med deres egen personlige videofortælling i forhold til et igangværende praktikforløb, hvor de brugte iterative videoskitseinspirede tilgange med brug af videooptagelser, som de selv kiggede igennem og reviderede. Undervejs blev de individuelle processer kombineret med sparring med de andre deltagere og facilitatoren, hvor sparringen tog afsæt i de udviklede videoskitser.

### 7.2.3 Et undersøgelsesrum med brug af videooptagelser

Det er svært at adskille de forskellige dimensioner i brugen af videoskitser. Alligevel vil jeg kort zoome ind på videoformatet i det følgende. Video har nogle specifikke affordances i forbindelse med undersøgelsesprocesserne. Én af videoformatets centrale egenskaber er muligheden for at optage og fastholde dialoger og handlinger over tid. I den indsamlede empiri giver flere studerende udtryk for, at aspekter, som de ikke havde været opmærksomme på forinden, blev synliggjort, ved at de gennemså videooptagelserne. En masterstuderende fortæller således:

*Efter at have set videoen igen kan jeg stadig ikke lade være med at tænke på, hvor vigtig denne proces var for vores fælles forståelse. Jeg lagde mærke til, hvordan jeg meget bedre "hørte" de andre – og faktisk også mig selv.*

Når optagelserne blev gennemset i fællesskab umiddelbart efter at de var blevet lavet, kunne deltagerne “bedre høre, hvad de andre sagde”, men også “bedre høre sig selv”. Det retrospektive blik på dialogerne via optagelserne gav mulighed for at iagttage og komme i en mere lyttende og observerende position. Det gav mulighed for et reflekterende “metablik” på tidligere dialoger. Som to masterstuderende beskriver det:

*Set lidt fra et metaperspektiv [via video] er det også tydeligt, at der er problemfelter, vi snakker hurtigt henover, eller som ikke rigtig får plads. Det kan selvfølgelig være, fordi andre indspil er mere interessante eller fremstår tydeligere. Men en egen refleksion er, at man har en tendens til at have låst sig fast på, hvad der er vigtigst for en, i forhold til hvad man står med af konkrete udfordringer i daglig praksis. Hvorfor andres forslag kan have en tendens til ikke helt at få den plads, de er berettigede til. Her tænker jeg klart, at metavideoer, der netop dokumenterer de processer, er noget, der kan give anledning til gruppe-refleksioner efterfølgende.*

*Vi lavede jo det her videoesketching på seminariet, hvor vi i hvert fald i min gruppe opdagede, at det gav anledning til metarefleksion. Hvor man sidder og snakker om nogle emner, imens vi lavede de her sketcher. Og når vi så hørte de her refleksioner på videoen bagefter, så kom der meget refleksion over refleksion, hvor det egentlig var nogle nye ting, man fik fat i. Og det er egentlig det, mine elever har rigtig svært ved indimellem. At komme ned og reflektere lidt dybere.*

I det første citat bliver deltageren bl.a. opmærksom på prioriteringen af egen agenda og praksis under selve dialogerne. Via videooptagelserne bliver deltageren opmærksom på, at han ikke lytter til de andre, idet de andres forslag ikke helt får plads. Samtidig bliver deltageren opmærksom på mulige problemfelter i refleksionerne, som ikke bliver prioriteret og ikke rigtig får plads. Dvs. at relationelle forhold bliver synlige, idet deltageren ser sig selv “udefra” og bliver opmærksom på sin egen rolle i forhold til de andre deltagere. Samtidig bliver indholdsmæssige aspekter synlige, idet deltageren bliver opmærksom på associationskæder, som ikke får plads.

Videooptagelserne muliggør altså en undersøgelse af gruppens refleksionsprocesser. Et metablik på egne processer både mht. gruppens relationelle samspil og forskellige forståelser blandt deltagerne og indhold, hvor deltagerne kan opdage aspekter, som de ikke prioriterer. Følgende citat beskriver på lignende vis, hvordan en masterstuderende gennem optagelserne bliver opmærksom på, at hendes gruppe faktisk ikke taler om det, de troede, de talte om.

*Den her videosekvens, som vi optog [...] Det var sjovt og interessant. Også selv om der måske var lidt modstand til at starte med. Især refleksionen efter den første video, hvor vi genså den her video med*

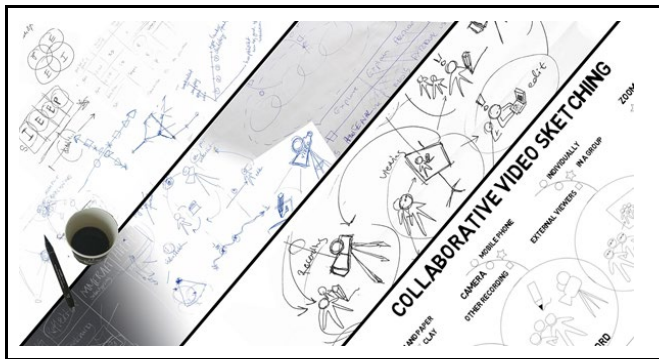
*sketcher. Det var spændende. Og det gav en ny tanke. Jeg troede, vi snakkede om noget. Men det var i virkeligheden ikke det, vi snakkede om.*

Videooptagelserne muliggør en opmærksomhed over for sig selv og andre. Det kan have indflydelse på samarbejdet i gruppen, idet roller og forståelser kan blive bevidstgjort. Denne bevidstgørelse kan understøtte det kollaborative arbejde, men rummer også en risiko for uhensigtsmæssig eksponering. Synliggørelsen kan opleves som en blottelse, hvilket jeg udfolder senere i dette afsnit.

I vores forskningsartikel anvender vi Donald Schön (1992) til at kvalificere vores refleksion over videoformatet. Video muliggør “refleksion-over-handling”, idet deltagerne i fællesskab gennemser deres tidligere handlinger og sammen søger at forstå dem. Video muliggør desuden en form for “backtalk”. Backtalk på flere niveauer. Et niveau er gennem de 2-dimensionelle tegnede skitser, men også de 4-dimensionelle videoskitser rummer backtalk qua deres eksponering af relationelle og indholdsmæssige aspekter i de viste handlinger. Disse forskellige typer backtalk understøtter en “reflective conversation with the material” og en “reflective conversation with the situation” (Schön, 1992:4).

Anvendelsen af video til at synliggøre og bevidstgøre er udbredt i mange domæner. Det er dermed ikke et overraskende fund i denne afhandling, men bekræfter eksisterende viden. Eksempelvis anvendes videooptagelser i forskningsobservationer (Raudaskoski, 2020), coachingprocesser (Major & Watson, 2018) og designprocesser, idet video “can reveal behavior that would otherwise remain undiscovered” (Yliriski & Buur, 2007:19). Video anvendes ligeledes i kombination med skitse- og prototypeprocesser, eksempelvis animationssketching (Vistisen, 2016), throwaway video prototype (Tikkanen & Botero, 2007) og video envisionment (Buxton, 2007).

Brugen af videoskitser differentierer sig fra de nævnte formater på visse punkter. Eksempelvis via de faciliteringsgreb, som vi introducerer med metoden til at understøtte deltageres refleksionsprocesser. Deltagerne anvender systematic inventive thinking (Barak & Albert, 2017) hvor de afprøver forskellige forståelser ved at forstørre eller udelade elementer, sammensætte elementer anderledes etc. Derved kan de skabe en vis form for forstyrrelse i deres eksisterende forståelser. Desuden anvender deltagerne tænkeformater, som er inspirerede af Olofsson og Sjölné (2007), hvor de vælger mellem at være udfordrende og formidlende (investigative, explorative, explanatory and persuasive). Figur 10 viser et eksempel på de typer af skitser, som kan opstå i de fire forskellige tænkeformater.



Figur 10: Et eksempel på skitser fra de fire mulige tænkeformater, formål eller mindset, som anvendes i videoskitchingprocessen: investigative, explorative, explanatory and persuasive.

Figuren viser hvordan processen starter med en åben udforskning i venstre kolonne. Mod højre er udviklingen illustreret. Længst mod højre er den endelige model, som bliver anvendt til formidling. Figuren viser udviklingen af selve videoskitchingmodellen. Illustrationer som disse, kan sammen med videooptagelser af dialogerne, fungere som "landkort" eller log over tidligere tilvalg og fravalg og dermed give en vis transparens ind i refleksionsprocesserne.

Analyse af empirien fra de supplerende interventioner viser, at videoformatet kunne understøtte samarbejdet mellem deltagerne på forskellig vis. Eksempelvis muliggjorde det indblik i det relationelle felt og en mere eksplicit lytten til de andre. Ligeledes kan jeg se i empirien, at optagelserne kunne støtte samarbejdet, når nogle deltagere ikke kunne deltage. Eventuelt ikkedeltagende gruppemedlemmer kan opleve de andre gruppemedlemmers dialoger ved at se videoen. Derved kan ikkedeltagende gruppemedlemmer "opdatere" sig og følge med trods fravær. Og idet optagelserne fremstår uredigerede og viser gruppens umiddelbare refleksioner, kan ikkedeltagende gruppemedlemmer delvist følge "mellemregningerne" i udviklingsprocesserne. En masterstuderende, som selv er underviser, anvendte videoskitser i sin egen undervisning mhp. at opnå dette indblik i sine elevers refleksionsprocesser. Som hun beskriver det:

*... at man ikke laver en fuld video, men at man arbejder med det iterative, hvilket giver indblik i skitserne. Det giver et blik for, hvordan eleverne tænker, og hvad deres forståelse er af de matematiske begreber. Et smugkig ind i deres læringsrum, deres hjerner.*

Brugen af videoskitser kan altså potentielt understøtte det umiddelbare, det uredigerede og give en oplevelse af at komme tæt på den anden. Et "smugkig ind i hjernen". Dog er det væsentligt at være bevidst om, at videoformatet ikke har en særlig sandhedsstatus. Bag optagelserne ligger forskellige valg, en synsvinkel og forskellige diskurser. Også selv om optagelserne er lavet hurtigt og spontant. Dvs. at selv om en underviser kan opleve at få et indblik i sine elevers hjerner, så er eleverne

sandsynligvis bevidste om, at optagelserne bliver gennemset af deres underviser. Denne bevidsthed har indflydelse på optagelserne. Men ikke desto mindre muliggør videoskitseinspirerede optagelser af deltagernes processer et vist indblik i refleksionsprocesserne, det relationelle samspil og lignende.

Brugen af video i forbindelse med iterative kortvarige skitseprocesser overraskede nogle deltagere. De havde en forforståelse af video som værende et medie, man bruger afslutningsvis og mere produktionsorienteret frem for procesorienteret. Det var uvant for dem at bruge video til at understøtte refleksionsprocesser, hvor selve videooptagelserne ikke skulle anvendes til noget særligt. Deltagernes erfaringer med video var ofte, at video blev brugt som dokumentation eller som en afsluttende produktion inklusive arbejde med storyboards osv. I brugen af videoskitser positioneres videomediet som en del af skitseprocesserne. Som en del af den iterative proces med små gentagne afprøvninger. Forforståelsen af video blandt de studerende viste, at facilitatorer med fordel kan være opmærksomme på, hvilken forståelse af videomediet deltagere kommer med. Misforståelser kan opstå, når brugen af video strider mod den gængse forståelse af mediets anvendelse.

Videoformatet anvendt i korte iterative skitseringsprocesser rummer ligeledes udfordringer. En masterstuderende, som anvendte videoskitser i sin egen undervisning, oplevede bl.a., at hendes elever hurtigt slettede deres videoer. Som hun fortæller:

*Eleverne var ganske enkelt for hurtige til at slette de optagelser, som ikke levede op til deres egne mål for kvalitet. Det gjaldt for tekniske fejl og uheld, men i høj grad også for begrebslige fejl og misopfattelser. Her kan det være affordance, der træder frem. Teknologien digital video gør det så hurtigt og nemt at smide fejl og det uperfekte/ufærdige væk og starte forfra på en video.*

Citatet illustrerer, at videoer optaget på håndholdte mobiltelefoner rummer en affordance, hvor man nemt kan slette dem. Derved kan der opstå en uhensigtsmæssig praksis, hvor videoer bliver slettet, når de ikke lever op til bestemte standarder og kulturelle koder.

Blufærdighed kan også være en udfordring ved brug af videoformatet. I selve forskningsartiklen beskriver vi en forsker, der er udfordret af at skulle deltage i en videooptagelse, og i min supplerende empiri er der flere eksempler på udfordringer ved at skulle optage sig selv og høre sin egen stemme. Flere masterstuderende, der selv underviser på erhvervsskoler, gymnasier og SOSU-uddannelser, er optagede af den blufærdighed, som de møder blandt deres elever, når de bruger videoskitser i deres egen praksis. Blufærdigheden kan være både faglig og personlig. En masterstuderende beskriver i det følgende citat, hvordan han også selv møder blufærdighed, når han skal lave videooptagelser, der skal deles med medstuderende:

*... så synes jeg også, der er blufærdigheden. Det var egentlig sjovt, at jeg selv som voksen, at jeg ikke havde lyst til at dele min video.*

*Dels fordi den ikke var færdig i arbejdet, og dels fordi jeg synes, man udstiller noget. Jeg har svært ved selv at sætte ord på det.*

Empirien viser, at deltagerne i mine afprøvninger er særligt blufærdige, når de skal dele videoskitser til andre, som ikke indgår i gruppen og dermed ikke kender præmissen for optagelserne. Derfor er det værd at overveje, hvorvidt skitsevideoer er mere velegnede, når de bliver anvendt “internt” i en gruppe, hvor alle kender “kontrakten”, som ligger bag optagelserne. Man kan argumentere for, at deltagerne derved har en fornemmelse af, hvordan det vil blive modtaget. Risikoen er, at deltagerne i videooptagelserne ellers kan opleve at fremstå nøgne.

#### 7.2.4 Et undersøgelsesrum med brug af “lyskasser”

I forbindelse med udviklingen og afprøvningen af videoskitser har deltagerne fået mulighed for at anvende forskellige teknologier og fysiske artefakter. Eksempelvis lyskasser, som er vist på figur 11.



*Figur 11: Lykassen, som blev anvendt i forbindelse med udformningen af videoskitser.*

Lyskassen minder om en transportabel lille scene, hvor deltagerne kan tænde en stribe diodelys øverst i kassen. Optagelserne foregår oftest via en mobiltelefon, som bliver placeret oven på kassen. Kassen er oprindeligt udviklet til scanning af papirer og dokumenter, deraf kassens oprindelige navn “standscan”. Mine kolleger og jeg



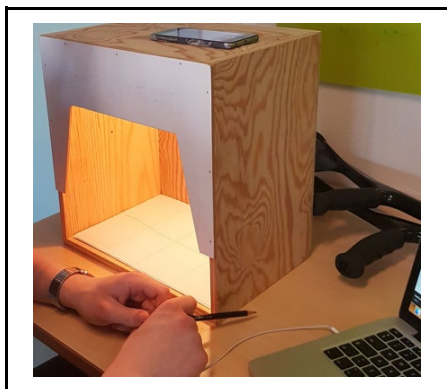
blev opmærksomme på kassen og dens muligheder via Peter Vistisen (2016), som bl.a. bruger lyskassen i sin animationsbaserede sketching

Empirien viser, at lyskassen blev anvendt meget forskelligt. Nogle deltagere optog, mens de tegnede og talte sammen. Andre deltagere optog tegninger, som de havde lavet på forhånd, og som de tegnede videre på under optagelserne. I nogle tilfælde brugte deltagerne også objekter som nøgler, legetøj, mobiltelefoner og egne hænder som "aktører" i deres videooptagelser.

Lyskassen kan understøtte en centrering af fokus og stilladsere en rammesætning af undersøgelsesprocesserne. Kassen synes at skabe en produktiv afgrænsning af undersøgelsen og optagelserne. Som en deltager beskriver sin oplevelse med lyskassen:

*Den er ligesom en lille ramme i sig selv, og det at have en ramme, det giver en slags frihed. Det er ikke: "Nu skal jeg gå ud på gangen og filme en masse." Kassen er meget let og enkel. At man har optur over, at den kan jeg godt betjene, og den er sådan rimelig idiotsikret [...] og så giver den også den lille scene der. Som skaber et lille rum i sig selv. Det var ret overraskende fedt. Og man kunne også se, hvor forskellige videoer blev i de kasser. Man blev inviteret ind i hver sit lille rum i de videoer. Da vi så så selve filmene ... Det skabte en vis intimitet i hver film. Nu sætter vi os lige sammen her og kigger ind i ... [deltageren hvisker] det, der foregik lige her.*

Brugen af lyskassen inspirerede en masterstuderende til at få udviklet lignende kasser til sine gymnasieelever. Figur 12 nedenfor er et billede af den lyskasse, som underviseren fik udviklet i træ af pedellen på hendes skole. Underviseren fortalte, at hendes studerende havde taget godt imod lyskassen, og at den bl.a. blev anvendt i forbindelse med danskundervisning.



Figur 12: Lyskassen, som en masterstuderende fik udviklet til sine gymnasieelever.

Det er bemærkelsesværdigt, at en gennemgang af min empiri indsamlet blandt deltagerne (i form af debriefingnoter, feltnoter eller interviews med deltagerne) viser overvejende positive beskrivelser og oplevelser af brugen af lyskasserne. Lyskasserne bliver af nogle masterstuderende udpeget som en mulig afmontering af blufærdighed. Den blufærdighed, som visse deltagere beskriver mht. at høre sin egen stemme eller at være forlegen over oplevelsen af manglende tegnekompetencer. Lyskassen synes at kunne aflede opmærksomheden fra blufærdigheden og i stedet "forføre" og motivere til at undersøge og fortælle på den lille oplyste scene.

Overraskende få deltagere udtrykker sig direkte negativt om brugen af lyskasserne. De få eksempler på modstand, som jeg trods alt har identificeret i empirien, beskriver en indledningsvis skepsis over for lyskasserne, som ændrer sig ved brugen af dem. Eksempelvis en dagsstuderende, som oprindeligt var uddannet folkeskolelærer. Hun beskrev efter endt workshop, hvordan hun indledningsvis havde haft modstand mod brugen af lyskassen. Hun oplevede det som lidt barnligt og konstrueret. Efter at have deltaget i en videokiteseance med brug af lyskassen udtrykte hun sig meget positivt. Hun beskrev, hvordan hun var blevet overrasket over mulighederne, og udpegede lyskassen som en særlig konstruktiv stilladsering af processen. Andre deltagere har beskrevet deres oplevelser med brugen af lyskassen således:

*Jeg synes, den standscan-kasse [lyskassen] var super god. Jeg fordybde mig ligesom i at eksperimentere med kassen.*

*At bruge standscans [lyskasser] og at lave den film sammen med X var fantastisk. Det var kreativt og eksperimenterende at forsøge sig, og det er ok, hvis det ikke lykkes helt.*

*Processen med at sidde og arbejde med kassen og prøve at få mikrofon til at virke og så videre. Det var i grunden meget sjovt.*

Det var frivilligt, hvorvidt deltagerne ønskede at bruge lyskasserne. Få deltagere valgte ikke at bruge kasserne under deres videorefleksioner. Disse deltagere kan have foretaget et aktivt fravalg grundet en ængstelse omkring brugen af lyskasserne eller negativ oplevelse af dem.

Deltagernes positive oplevelse af lyskasserne er særlig interessant, idet jeg har afprøvet og undersøgt metoderne på tværs af forskellige kontekster. De positive beskrivelser går igen på tværs af de forskellige kontekster. Lyskassens positive potentiale, set ud fra deltagerens perspektiv, er altså forholdsvis kvalificeret, idet der er gennemført afprøvninger på tværs af grupper og kontekster. Det er ikke et enkeltstående fund i en specifik kontekst, men synes at være en generel tendens. Lyskassen synes derfor at have et stort potentiale mht. at stilladsere undersøgelsesprocesserne på konstruktiv vis.

Sammen med kolleger har jeg afprøvet teknologier, som minder om lyskassen. Eksempelvis et “snabelkamera”, som vist i figur 13. Kameraets “hals” kan formes, hvorved man kan ændre synsvinkel, og kameraet optager direkte ind i computeren via en ledning. Deltagerne udpegede også denne teknologi som konstruktiv. Dog bliver snabelkameraerne, sammenlignet med lyskasserne, ikke udpeget som særlig “forførende”. Denne sammenligning understøtter, at lyskasserne synes at rumme en særlig affordance og potentiale.



Figur 13: Eksempel på et snabelkamera som var et alternativ til lyskasserne.

Kolleger har anvendt lyskassen i forbindelse med interviews, hvor informanten tegner og skitserer i kassen undervejs i interviewet, mens interviewet bliver videooptaget via en mobiltelefon oven på kassen. Interviewet med informanten gentages på et senere tidspunkt, hvor der tages afsæt i de tidligere videooptagelser, som interviewerens forinden har redigeret. Min kollega beskriver, hvordan han oplever en anden tidslighed i denne form for interview og en iboende mulighed for at “efter-reflektere” via illustrationerne i kombination med det sagte. Som forskeren pointerer mulighederne:

*Det kan minde dem [informanten] om. Det kan validere det, de sagde. Og det med, at der er en form for tingslighed. Det kunne måske bare være gjort udelukkende via lyd, men jeg får også deres overvejelser om tegningerne. Der er noget interessant ved, at de taler “over” tegningerne. Og jeg spørger ned i skitserne. Og de kan huske. Det fungerer som en distribueret hukommelse.*

Min kollega beskriver desuden en vis modstand fra informanternes side mht. brugen af lyskassen. Modstanden opleves i form af en tøven, når lyskassen kommer på banen. Forskeren reflekterer over, at denne tøven kan skyldes, at interviewsituationer almindeligvis bygger på et andet setup med en mere direkte dialog. Denne direkte dialog kan være suppleret af skitseringer, men brugen af en lyskasse er uvant. Derfor er der en risiko for, at lyskassen “larmer” i en interviewsammenhæng. Sammenlignet med min brug af lyskassen mhp. at

stilladsere undersøgelsesprocesser identificerer jeg i visse tilfælde en lignende tøven indledningsvis.

### 7.2.5 Refleksion over begreber

Dewey argumenterer for, at sprog er et redskab på linje med andre fysiske redskaber, hvormed vi kan “gøre noget” og komme frem til nye erkendelser (Brinkmann, 2006; Gimmler, 2012). Det motiverer mig til at undersøge vores sprogbrug og begreber i forskningsartiklen.

Vi konkluderer i forskningsartiklen, at de kollaborative videokitseprocesser med brug af materialiteter, videooptagelser og dialog potentielt kan facilitere tankeprocesser og understøtte en fælles refleksion. Vi fremhæver særligt, at brugen af materialer sammen med videooptagelser kan fremme en “eksternalisering”. Begrebet eksternalisering vil jeg kort reflektere over, idet jeg, efter at forskningsartiklen er færdiggjort, er blevet opmærksom på en diskrepans mellem mellem begrebet eksternalisering og et afsæt i pragmatismen med John Dewey.

Med begrebet eksternalisering bliver der skabt en skelnen mellem noget eksternt og internt. For at man kan tale om, at noget er eksternt, må der eksistere noget internt. Derved skelnes der mellem et ydre og et indre. Dewey søger netop at ophæve denne traditionelle skelnen og dualisme mellem et indre og et ydre (Brinkmann, 2006), og derfor kan begrebet eksternalisering opfattes som en modsigelse i forhold til Deweys paradigme og antidualistiske optik.

Et andet muligt problem med begrebet eksternalisering er dets konnotation af “noget indre, som skal udtrykkes”. En bevægelse af noget eksisterende, iboende og defineret, som skal ytres. Derved risikerer man at overse sprog og dialog som noget samskabt og som noget, der opstår i det øjeblik, det bliver udtalt. Disse mulige problematikker med begrebet eksteranaliserings har resulteret i at jeg efterfølgende har søgt at undgå brugen af begrebet.

Her slutter tema 1, hvor jeg har fokuseret særligt på videokitser. Hensigten med brugen af videokitser har været at facilitere lære- og undersøgelsesprocesser for de studerende med fokus på eksperimenter og dialog. I det følgende tema 2 er metoderne er anvendt i forbindelse med et forskningsprojekt, som jeg har været tilknyttet. Formålet med brugen af metoderne, var at understøtte deltagerinddragelse i forskningsprojektet inklusiv at understøtte deltagerens egne læreprocesser. Jeg zoomer særligt ind på deltagerens læreprocesser i tema 2 og undersøger bl.a. hvilke handlemuligheder der kan udspringe af deltagerens læreproces.

## 8 Tema 2:

### Brugen af videofortællinger og videoskitser til at understøtte deltagerinddragende forskning med særlig fokus på deltagerens lære- og undersøgelsesproces

Dette tema centrerer sig om deltageres lære- og undersøgelsesprocesser i forbindelse med deltagerinddragende forskning. Deltagerens lære- og undersøgelsesprocesser stilladseres gennem arbejde med videofortællinger inspireret af digital storytelling (Lambert, 2013), og brugen af videoskitser, som er blevet præsenteret i tema 1.

Der indgår en forskningsartikel i dette tema, som beskriver forsknings- og udviklingsprojektet Klog på Naturfag. Forskningsprojektet undersøgte kompetenceudvikling blandt naturfagslærere i folkeskolen. Det var et 3-årigt designbaseret forskningsprojekt, som blev afviklet i perioden 2014-2018, og var finansieret af Kata Fonden. I forbindelse med forskningsprojektet afviklede jeg såkaldte fortælleværksteder med naturfagslærere, hvor lærerne udviklede personlige digitale videofortællinger. Fortællearbejdet havde til formål at skabe et undersøgelsesrum, hvori deltagerne kunne reflektere over deres egen praksis og afdække potentielle udfordringer og løsninger. Samtidig fungerede fortælleværkstederne som deltagerinddragende forskningsmetode i projektet, hvorved deltagerne indgik i problemlidentifikation, dataindsamling og udviklingen af nye tiltag.

Forskningsartiklen, som indgår i dette tema, er udgivet i forbindelse med European Conference on e-Learning 2018 og udarbejdet i samarbejde med min kollega Rikke Ørngreen fra Forskningscenter for Video på Aalborg Universitet Campus København.

#### 8.1 Forskningsartikel: Digital Storytelling in Teacher Professional Development

Henningsen, B. & Ørngreen, R., 2018, Proceedings of the 17th European Conference on e-Learning. Ntalianis, P. K., Andreatos, P. A. & Sgouropoulou, P. C. (red.). 1 udg. Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International, Bind 1., s. 169-176



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Digital Storytelling in Teacher Professional Development**

Henningsen, Birgitte; Ørngreen, Rikke

*Published in:*  
Proceedings of the 17th European Conference on e-Learning

*Publication date:*  
2018

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*  
Henningsen, B., & Ørngreen, R. (2018). Digital Storytelling in Teacher Professional Development. In P. K. Ntalianis, P. A. Andreatos, & P. C. Sgouropoulou (Eds.), *Proceedings of the 17th European Conference on e-Learning* (1 ed., Vol. 1, pp. 169-176). Academic Conferences and Publishing International. Proceedings of the European Conference on e-Learning

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



**Proceedings of the  
17th European Conference on  
e-Learning**  
Co-hosted by the  
University of West Attica, Greece  
and Hellenic Air Force Academy (HAFA)  
**1-2 November 2018**



**Edited by  
Prof. Klimis Ntalianis  
Prof. Antonios Andreatos  
Prof. Cleo Sgouropoulou**

A conference managed by ACPI, UK

**acpi**

Copyright The Authors, 2018. All Rights Reserved.

No reproduction, copy or transmission may be made without written permission from the individual authors.

### **Review Process**

Papers submitted to this conference have been double-blind peer reviewed before final acceptance to the conference. Initially, abstracts were reviewed for relevance and accessibility and successful authors were invited to submit full papers. Many thanks to the reviewers who helped ensure the quality of all the submissions.

### **Ethics and Publication Malpractice Policy**

ACPIL adheres to a strict ethics and publication malpractice policy for all publications – details of which can be found here:

<http://www.academic-conferences.org/policies/ethics-policy-for-publishing-in-the-conference-proceedings-of-academic-conferences-and-publishing-international-limited/>

### **Conference Proceedings**

The Conference Proceedings is a book published with an ISBN and ISSN. The proceedings have been submitted to a number of accreditation, citation and indexing bodies including Thomson ISI Web of Science and Elsevier Scopus.

Author affiliation details in these proceedings have been reproduced as supplied by the authors themselves.

The Electronic version of the Conference Proceedings is available to download from DROPBOX <http://tinyurl.com/ECCL2018> Select Download and then Direct Download to access the Pdf file. Free download is available for conference participants for a period of 2 weeks after the conference.

The Conference Proceedings for this year and previous years can be purchased from <http://academic-bookshop.com>

E-Book ISBN: 978-1-912764-08-2

E-Book ISSN: 2048-8645

Book version ISBN: 978-1-912764-07-5

Book Version ISSN: 2048-8637

Published by Academic Conferences and Publishing International Limited

Reading

UK

44-118-972-4148

[www.academic-conferences.org](http://www.academic-conferences.org)



# Digital Storytelling in Teacher Professional Development

Birgitte Henningsen and Rikke Orngreen

Research center for Video, @ILD-lab, Aalborg University, Denmark

[bhe@learning.aau.dk](mailto:bhe@learning.aau.dk)

[rior@learning.aau.dk](mailto:rrior@learning.aau.dk)

**Abstract:** This paper explores, through a pilot study, the potentials and pitfalls of using digital storytelling-inspired approaches combined with investigative sketching processes in teacher professional development (TPD) and in-service teacher training, focusing on an individual sense of agency and collegial collaboration. Seen in a broader perspective of societal developments, TPD is increasingly imperative, as teachers have to navigate through extended inclusion of students with special needs, digital literacy, and multicultural classrooms; and as more teachers are entering the profession through alternative pathways, without having the initial teacher education, TPD is increasingly seen as a process of lifelong learning (OECD, 2009 & 2014). The research in this article originates from a small segment of a large longitudinal research project on online teacher professional development (oTPD) for science teachers in Danish elementary schools. Data in this pilot study derive from a two-day workshop, conducted with two science teachers, aiming to 1) facilitate an investigative process for the participants where they, through video productions and personal digital storytelling, could explore, identify challenges and develop their teaching practice, and 2) use the productions as empirical data in the larger research project. Adaptations of digital storytelling developed by [www.storycenter.org](http://www.storycenter.org) were applied in the workshop in combination with investigative sketching processes. The analysis in this research documents progress in the teachers' sense of agency and action competence, as well as progress in the teachers' motivation for continuous collegial professional collaboration. Though the experience was of increased sense of agency (also when revisited after one year), the question remains whether the teachers actually had the capability to act in their teaching practice and organisation. The structures of school contexts in general may be such that even though the teachers have identified possible actions and how they would like things to be, few changes are actually obtainable without actionable management support. The pilot study in this article involves a very limited number of teachers; nevertheless, the analysis points out interesting potentials which motivate a follow-up study in these approaches in TPD and in-service teacher training.

**Keywords:** digital storytelling, teacher training, teacher professional development, reflection, video sketching and narratives

---

## 1. Introduction

Teacher professional development is increasingly imperative, as teachers have to navigate increased inclusion of students with special needs, increased focus on digital literacies, and multicultural classrooms; and as more teachers are entering the profession through alternative pathways and not having the initial teacher education, teacher training is increasingly seen as a process of lifelong learning (OECD, 2009 & 2014).

The research in this paper stems from a small segment of a larger research project on online teacher professional development (oTPD) for science teachers in Danish elementary schools. The TPD focus on active participation is related to the teachers' everyday practice and reflection with peers and, through this, enhances the transfer to the practice dimension (Wahlgren, 2009). This larger project was a design-based research project (Amiel & Reeves, 2008) ending in 2017, which included a 3½-year data-gathering process including quantitative and qualitative data. As a part of the qualitative data, a two-day workshop was conducted with two science teachers from an elementary school in Denmark. It is this workshop that constitutes the empirical foundation of this research paper. The workshop involved two methods as possible catalysts for teacher professional development: 1) digital storytelling, based on the model developed by [www.storycenter.org](http://www.storycenter.org) (Lambert, 2013), and 2) sketching processes inspired by Systematic Inventive Thinking (SIT) (Barak & Albert, 2017) and video-sketching (Ørngreen et al, 2017).

The research aim of the workshop was to use video productions and personal digital storytelling as A) data collection in relation to the larger research project, and B) a catalyst to professional reflection, agency and teacher professional development.

## 2. Theoretical framework and practitioners' documented experiences

The process of producing short personal digital videos in collaborative sessions as a means for understanding something new or disseminating something important from that person's life is particularly seen in the *digital storytelling* (DS) method. In DS workshops, the participants are facilitated individually and collaboratively

through specific phases in which they develop and share personal and authentic stories. The stories have a narrative structure using multiple modalities within digital media, e.g. text, still and moving images, voice, music, animation etc. (Lambert, 2013).

In a broader perspective, the use of storytelling within organisations as an instrument for organisational change has been acknowledged in various studies (Boje, 2006), indicating potentials of trust-building, transfer of knowledge, generating emotional connections and mending relationships. The sharpening of one's story-listening skills can translate into a more accurate map of collective understanding among the organisational players (Boje, 2006; Luwisch, 2001; Estola et al, 2014; Sole & Wilson, 2002). Pitfalls are also identified, e.g. if the complexity of the storywork and the in-situ context are overlooked, if the presumption of uncovering tacit knowledge through storytelling is overestimated, or if resistance stories are rejected (Boje, 2006). In "narrative therapy" within psychiatry, the potentials are seen in the externalising of personal stories and the possibility of investigation from a 'distance', which can uncover alternative understandings and actions, and repair trust (White, 2006).

The DS method originated in the US in the 1990s, focusing on the possibilities of the new media in relation to storywork. The method "supports individuals and organisations in using storytelling and participatory media for reflection, education, and social change" (Storycenter, 2018), and has gained international attention, where some researchers and practitioners focus on giving marginalised groups a voice in society, others on developing one's professional identity and supporting relational engagement (Hull & Katz, 2006; Hardy & Summer, 2014; Haug et al, 2012). In addition, various research studies point out potentials for development of collaborative skills, mastery of multimodal digital technology, self-knowledge, self-representation, learning and reflection (Alterio, 2002; Barrett, 2006; Haug et al, 2012; Jamissen et al, 2017).

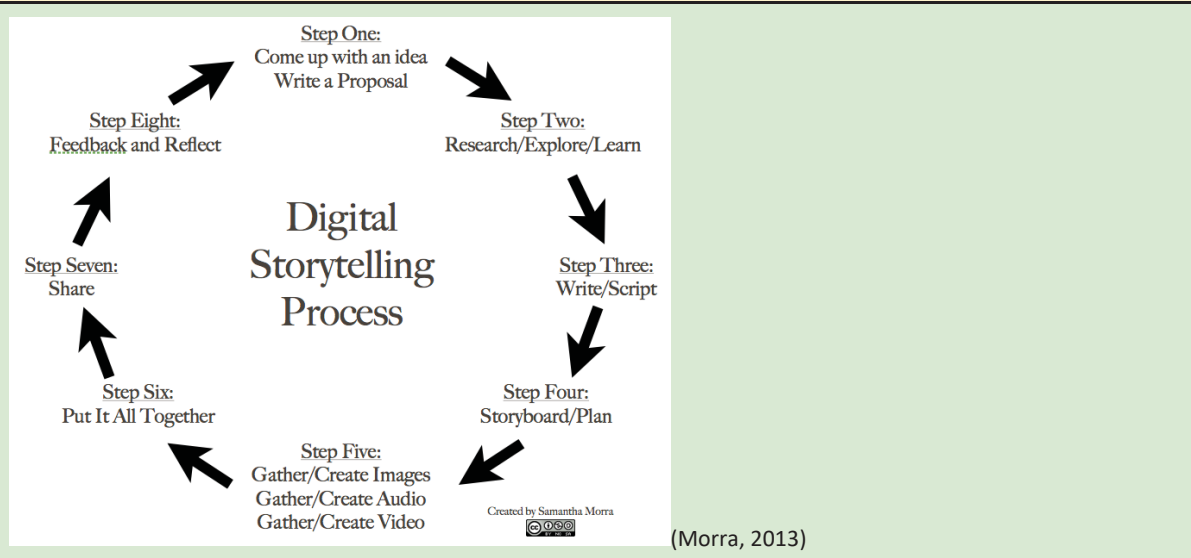
The DS method consists of different entangled dimensions. The original method, as it is taught to trainers through certification workshops, consists of several steps which, over time, have permuted into a number of versions. Table 1 shows three approaches that emphasise the processual perspectives, but with various connotations and concepts applied. First are shown the seven steps from the online Digital Storytelling Cookbook (originally by Lambert in 2010, and then edited in Lambert, Zalabakova & Steen, 2014, which we use here). The cookbook does not refer to social activities of collaboration and support for the reflection process; for example, it does not mention the story circle, which is normally seen as a strength of the method. Instead the focus seems to be on enabling individuals to create their own stories, though keeping the process perspective by stating that the storytelling process is a journey (Lambert, Zalabakova & Steen, 2014). In the middle is a model by Samantha Morra (2013) as a method to be used with students in class, and the text is primarily written to teachers. Again, this does not include collaborative elements while in the story creation process, but does introduce feedback after sharing the digital story, which is argued as an important element in learning processes, as well as a focus on continuation, as the figure itself is drawn as a circle. The text does not elaborate on this, but it could be understood as either returning to one's story or improving the next story. Finally, steps are shown from an online handbook on transformative storytelling for social change (Transformativestory, 2018). The organisation behind the handbook illustrates three ways of working with digital stories, in a continuum from the personal storytelling in the DS process to collective storytelling via a participatory video process (where the story and the digital video are co-produced). Thus, this approach emphasises the social, as for example the previously-mentioned story circle.

**Table 1:** Overview of various DS approaches

<p><b>STEP 1: What do you want to tell?</b> In the very beginning, you need to find out and clarify what your story is about.</p> <p><b>STEP 2: Add your emotions.</b> Once you identify the emotions in your story, you can decide which emotions you would like to include in your story and how you would like to convey them to your audience.</p> <p><b>STEP 3: Find the moment of change.</b> You have found and clarified the insight and emotions of your story. You became clear about meaning of your story. The next step is to tell your story by identifying a single moment so you can illustrate your insight.</p> <p><b>STEP 4: Make your story visible.</b> You already know your story and the emotions you want to show, and you have found the moment of change in your story. Now you need to work on the visual component of the story to bring it to life for your audience.</p> <p><b>STEP 5: Add sound.</b></p> <p><b>STEP 6: Assemble your story!</b> At this point in the process, you have found and clarified what your story is about and how it sits with you today. You have also established the overall tone you want to convey. You've identified a moment of</p>
--

change and begun making choices about how to use visuals and sound to bring the story and scenes to life for your audience. Now you are ready to assemble your story by spreading out your notes and images and composing your script and storyboard.

**STEP 7: Show your story.** Finally, you should think about your audience!  
(adapted from Lambert, Zalabakova & Steen, 2014)



**Personal storytelling through digital stories:** Digital storytelling is a learning, creating and sharing experience supported by technology, allowing participants to share aspects of their life stories through the creation of their own short digital media productions.

**Moving from individual to collective storytelling:** Digital stories can be used as a springboard for a participatory video process, and as a way of moving from very personal, individual work, towards a group storytelling project. Central to this shift is a process of reflection and analysis of digital stories by the storytellers themselves.

**Collective storytelling through participatory video:** Together, participants discuss and agree on a narrative for the film(s) they want to make, and go on to produce these films. It is an empowering process, enabling people to take action for solving their own problems and communicating this to decision-makers, their communities and the wider public.  
(adapted from Transformativestory, 2018)

Studies show that personal narratives provide a space to explore, understand and link past experiences with current situations and future conceptions (McKay & Ryan, 1995; McCorquodale & Kinsella, 2015), and to create meaningful bridges between participants' personal and professional lives and arenas (Walters, 2014; Haug et al, 2012). Studies point out that the personal dimension can potentially prompt the participants to 'look at themselves in the mirror' through self-representations and reflect on themselves (Lundby, 2008), and can act as a bridge to community-building and relational engagement based on how the participants are brought into each other's realities through the story sharing in the "story circles" (Haug et al, 2012). It also potentially supports social reflection and development of learning in communities of practice (Fletcher & Cambre, 2009). The multimodal dimension where the participants produce their own digital video by the use of text, images, voice, music, animation etc. holds potential for the participants accessing and investigating experiences and their own conceptions from different angles (Ørngreen et al, 2017). Also, the multimodal dimension supports participants with reading and writing challenges, so that they can engage fully in the production, reflection and learning processes (Gythfeldt & Ohlman, 2012).

Earlier studies of DS interventions in educational organisations indicate that DS potentially supports clarification of professional understandings and negotiation of professional identities (Jamissen et al, 2017), bearing in mind that the goal was not to create consensus and complete alignment, but to support and explicate productive ways to build working combinations of diversity and unity (inspired by Akkerman & Bakker, 2011 in Jamissen et al, 2017).

In conclusion, the experience from the research literature and searching online traces of existing practices is that DS can support social interaction, feelings of empathy, and giving access to the participants' past experiences, among others. The challenge in this project is to gain this and also maintain the framed TPD theme in question – the science teacher profession. One option could be to be strict on the content of the digital stories,

but this may lead to the suppression of upcoming issues vital to reflect on to create transformative learning and persistent changes. In this project, we turned to specific sketching processes, as we, on previous occasions, had seen these sketching processes work as a catalyst for presenting a multitude of issues at play, facilitating visual filtering and allowing participants to gain new perspectives on these issues (Ørngreen et al, 2017). In the workshop, we investigated when and in which ways sketching can be included in the DS process. The sketching processes was based on Systematic Inventive Thinking (SIT), originally developed for problem-solving and inventive thinking in relation to product development (Barak & Albert, 2017). In these sketching processes, the participants were asked to experiment with grouping some elements, deleting others, clarifying patterns and bringing certain similar issues closer together.

It is beyond the scope of this paper to include a full review of sketching in creation and design processes, except to point to, for example, the independent works of Gabriella Goldschmidt (2003), Donald Schön (1992) and Bill Buxton (2007), which all highlight the conversational reflective aspects of sketching, whether as a way to have inner dialogue or as shared reference points in collaborative interactions.

Our agency perspective is inspired by Engeström et al and their transformative agency in a cultural activity theoretical perspective, which emphasises the collective processes (Engeström, Sannino & Virkkunen, 2014) and their change laboratories focusing on collaborative design as a strategy to support teachers' agency (Severance et al, 2016). Also, we resonate with the detailing of how agency approaches were used in a social design experimentation in Gutiérrez & Jurow (2016), where the objective was to obtain social equity and learning, and allow for designing the participants own futures.

### **3. Research design and context**

As presented, this research stems from a small segment of a larger research project on online teacher professional development (oTPD) for science teachers in Danish elementary schools. The development of the oTPD was led and done by the Kata Foundation, and the research by Research center for Video @ILD-lab Aalborg University, Denmark during the years 2013–2017. The online resource is Klog på naturfag (KpN) – in English, Smart About Science – and is accessed at [www.klogpaanaturfag.dk](http://www.klogpaanaturfag.dk). The Kata Foundation is a non-profit project fund which works for the purpose of promoting knowledge about learning.

The project was a design-based research project (Amiel & Reeves, 2008) ending in 2017, which included a 3½-year data-gathering process including quantitative and qualitative data. As a part of the qualitative data, a two-day DS-inspired workshop was conducted in December 2016 with two science teachers from an elementary school in Denmark; participation was not mandatory, but voluntary. This paper's research is based on that workshop.

The data collection linked to the workshop included a qualitative mail questionnaire completed by the teachers before the workshop, as well as reflection notes during and after the workshop produced by the facilitator and the co-facilitator, including an evaluation at the end of the workshop in the form of a talk with the participating teachers. Furthermore, an interview was held with the co-facilitator shortly after the workshop, and a mail questionnaire was processed with the teachers a few months after the workshop and repeated one year after the workshop.

The workshop was arranged as a two-day workshop away from the school over three days, with one day back at school in the middle to relate the workshop to everyday activities. Prior to the workshop, reflection on current practice was initiated with a couple of questions and use of the online resource KpN. The workshop began with questions like: *what do I do as a science teacher; why do I do what I do; where am I now; and where do I want to go and how do I get there?* This was followed by DS activities, such as manuscript writing, all framed within the science teacher practice. The facilitator and co-facilitator both participated in these exercises and sharing, aiming to support a non-hierarchical setting and trust.

On the second day, SIT-inspired sketching sessions were initiated, aiming for a visual summary and extract of the pivotal points in their story, as well as to modulate these visuals (by multiplying, subtracting, merging and/or changing dependencies) and thereby to explore perspectives and solutions. The participants implemented these perspectives into their manuscripts after a sharing session, and then they individually recorded their voice-over and produced their digital video stories, which they shared in a feedback session.

In the workshop, the teachers initially explored and identified aspects of their individual science-teaching practice. They identified that one of their pivotal challenges was mutual, and they both chose to make these challenges the focal point in the following reflection exercises and story productions. These challenges were centred on difficulties with their science-teacher team. They both felt there existed a lack of knowledge-sharing and lack of collaboration in general on their team.

Our approach to the data collection was partly ethnographical and narrative research and partly participatory action research (Creswell, 2012, e.g. p. 20). The planning and pre-phase were conducted with three researchers. Two researchers facilitated, and the third person served as an external part in the post-phase and in the analysis, asking critical questions to bring the narrative analysis forward and to understand the actions and impressions of the participants' experiences before, during and after the workshop. We focused on identifying signs of reflection and agency. We focused on identifying signs of reflection and agency, as well as signs of change in the participants' understandings and mindsets in relation to the chosen aspect, their experiences of possible actions, their motivation, and their actual actions back at their school. As such, the research rested on a methodological assumption that research of this kind may be well-investigated in small pilot-like sizes, but that these still have to take place in real contextual settings, in an intervention or real-life cases (Creswell, 2012, e.g. p. 20, 69 and 582–4).

#### **4. Empirical findings**

On a general level, the teachers stated that the workshop was a positive experience and that it 'moved and shifted something' for them. For example, one of the teachers came to realise that he was not "visible" and not active on the science team, and he experienced a motivation to change this.

They expressed an experience of personal benefit in relation to their practice. For example, they experienced that the explorations from different angles resulted in understandings they did not have beforehand, and both teachers pinpointed that, above all, the most important outcome of the workshop for them was new awareness and insights into what was missing for them personally.

During the workshop, the relation between the two teachers changed. Both teachers described how they were motivated to collaborate with each other in the future. This was a new motivation, given that the two teachers described their relationship as distanced beforehand, and that they did not have any specific interest in each other. The fuel to establish this closer collaboration seemed to come from the identification of a mutual challenge and jointly striving to change aspects at their school; merely spending time discussing these issues provided each with a deeper knowledge of the other. The interview with the co-facilitator showed that she pinpointed this improved relationship between the two teachers as a remarkable change during the workshop. The co-facilitator described the relationship between the two participants as 'distanced' and even strained at the beginning of the workshop, and that this changed during the workshop into a genuine interest and a confident atmosphere. The co-facilitator also noted that as the two teachers were the only two participants at the workshop, they were forced to relate to each other, where they might have avoided each other in larger settings.

The teachers stated in the evaluation that the actual implementation of the changes at the school was difficult, but they found that they were encouraged by having a fellow colleague with the same agenda. They also described how their colleagues reacted with curiosity and interest to their experiences from the workshop. This evoked dialogues at the school, where colleagues expressed similar needs for knowledge-sharing on their teams, and they agreed to prioritise and improve this in the future. The teachers described how they experienced having adopted a new role as 'joint ambassadors' of a sort at their school.

In the data collection two months after the workshop, one teacher responded that the workshop had been referred to several times at their school in the intervening time, and both teachers felt that something had shifted, even though some of these aspects still had not changed at the school. The teachers described how they continued to try to create changes. For example, a meeting was organised focusing on collaboration, which uncovered how the school management could facilitate a better collaboration. This issue had afterwards become something the school management had chosen to prioritise.

In the repeated questionnaire one year after the workshop, one teacher summed up the workshop as being challenging in a constructive sense. It gave time and space for reflection, worked as self-development and investigation into one's own teaching practice, facilitated professional dialogues among colleagues, and provided a positive experience in collaborating with the teacher colleague through the workshop. The challenging part had been recording oneself (voice). The teacher elaborated on the after-effects of the workshop and described how it had initiated ongoing reflection dialogues between the two participating teachers focusing on collaboration at their school.

Though the overall experience has been positively evaluated by the teachers (also over time), there was a large barrier in the first step – that is, to get teachers to take an active part in the initiative. Challenges related to the school's way of organising TPD and to the unknown territory of having to work with DS approaches.

In the interview with the co-facilitator, she reflected on the sketching processes: she experienced them as challenging for the participants, but also beneficial. The challenge was an initial restraint among the participants to grasp, translate and deduce complex, lived issues into a visual image. The beneficial aspects included a somewhat playful approach to personal reflections and support as the participants were asked to put something at stake and bring challenging issues into the reflections. The 'pen and paper' mode seemed to ground and support some of the challenging personal aspects, according to the co-facilitator.

In relation to TPD, the DS process is seen as useful, as it provides structure through phases and activities that aid in the formulation of issues that are important to the participants, which they themselves were not able to explicate to the same degree without the DS process. As DS did not originate in the field of learning, and certainly not as a professional practice TPD tool, but as a way of giving personal voice to participants, it also has some limitations. Also, as shown in the theoretical section, several researchers and practitioners have included more participatory approaches.

## **5. Discussion, conclusion and future perspectives**

In this pilot, we identified signs of change in the participants' understandings in relation to their chosen aspect, a change in the perceived action space, and also in their motivation to implement changes back at their school: within themselves (changed personal behaviour) as well as the collegial relationship and collaboration. We found that the teachers' sense of agency changed, and the fact that the two participants were colleagues at the same school, in the same context with a joint agenda, supported this sense of agency.

Earlier studies focusing on DS in educational institutions showed that some participants have a resistance to 'exhibit' and share personal stories from their private sphere during the workshops (Ribeiro et al, 2014; Haug et al, 2012). Our research is related to TPD and with teachers from the same school, who shared with colleagues on matters that were personal to their teaching. It was therefore interesting to see that they shared willingly about difficult subjects, even though the participants had a strained relationship as they entered the workshop. This setting could have pushed the participants to maintain a distance and resist sharing of personal issues. Nevertheless, the participants expressed an improvement in their relationship and are motivated to collaborate more closely on joint matters.

In our analysis, we also investigated which ways sketching can be included in and support the DS process. The research review showed that, as DS often results in participants finding many and varied themes of interest, sketching was investigated to see if it could be used as a way of retaining the oTPD theme in the workshops and in the personal video stories produced. It appears that DS and the sketching process supported both the first and second objective. The first was that the workshop provided a means for collecting data in relation to the larger research project focusing on TPD. Secondly, DS seemed to support professional reflection and TPD in particular insofar as that the teacher team became aware of issues they had not been explicitly aware of prior to the workshop. Also, sketching supported a more contingent focus on the theme at hand, oTPD and KpN, meaning that a personal but common theme was clear for all present – i.e. even though the sketching in some sense made it clear that there was a common focus, there was also room for individual investigation and personal story.

However, the participants reported challenges in implementing fundamental changes back at their school, both on their teacher team and at the organisational level. Nevertheless, some changes have occurred, and both the

teacher team and the school management are involved in constructive changes a year after the workshop. In future research, it would be relevant to investigate possible development of DS and sketching approaches in TPD in terms of scalability, culturally diverse groups, a prolonged process, and using DS and related tools in online environments, e.g. in an oTPD setting. Even though the choice of only two participants was a matter of piloting the method, and the initial idea was to scale the number of participants at the workshop, there may be a particular strength in the size and that the participants was from the same team, turning the DS workshop into an almost team-building and mentoring setting. It will be interesting to see if and how this can be scaled in the number of workshops and participants.

## References

- Akkerman, S. F. and Bakker, A. (2011) "Boundary Crossing and Boundary Objects", *Review of Educational Research*, Vol 81, No. 2, pp 132–169.
- Alterio, M. (2002) "Using Storytelling to Enhance Student Learning", *Higher Education Academy*, [http://desarrollodocente.uc.cl/images/Innovación/Storytelling/Alterio\\_M.\\_2003.pdf](http://desarrollodocente.uc.cl/images/Innovación/Storytelling/Alterio_M._2003.pdf) (2018-08-27)
- Amiel, T. and Reeves, T. C. (2008) "Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda", *Educational Technology & Society*, Vol 11, No. 4, pp 29–40.
- Barak, M. & Albert, D. (2017) "Fostering Systematic Inventive Thinking (SIT) and Self-Regulated Learning (SRL)", *Australasian Journal of Technology Education*, <http://dx.doi.org/10.15663/ajte.v4i1.45> (2018-08-27)
- Barrett, H. (2006) "Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool", In C. Crawford, et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*, pp 647–654.
- Boje, D. (2006) "Book Review Essay: Pitfalls in Storytelling Advice and Praxis", *Academy of Management Review* Vol. 31, No. 1.
- Buxton, B. (2007): *Sketching User Experiences – Getting the Design Right and the Right Design*, Focal Press, Morgan Kaufmann Publishers -Elsevier, San Francisco.
- Creswell, J. W. (2012) *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative And Qualitative Research*, 4th. Edition, Pearson, Boston.
- Estola, E., Heikkinen, H. Syrjälä, L. (2014), Narrative Pedagogies for Peer Groups, in Cheryl J. Craig , Lily Orland-Barak (ed.) *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A) (Advances in Research on Teaching, Volume 22)* Emerald Group Publishing Limited, pp.155 - 172
- Engeström, Y., Sannino, A. and Virkkunen, J. (2014) "On the Methodological Demands of Formative Interventions", *Mind, Culture, and Activity*, Vol 21, No. 2, pp 118–128.
- Fletcher, C. and Cambre, C. (2009) "Digital Storytelling and Implicated Scholarship in the Classroom", *Journal of Canadian Studies/Revue d'études canadiennes*, Vol 43, No. 1, pp 109–130.
- Goldschmidt, G. (2003) "The Backtalk of Self-Generated Sketches", *Design Issues*, Vol 19, No. 1, 72–88.
- Gutiérrez, K. D. and Jurow, A. S. (2016) "Social Design Experiments: Toward Equity by Design", *Journal of the Learning Sciences*, 565–598.
- Gythfeldt, M. and Ohlman, C. (2012) Er Beethoven en hund? Refleksiv dannelse i et nyt perspektiv [translation: Is Beethoven a dog? Reflexive education in a new perspective] In *Digitalt fortalte historier: refleksjon for læring*, red. Haug, K & Jamissen, G; Ohlmann, C; Cappelen Damm AS., pp 77–89
- Hardy, P. and Summer, T. (2014) Our stories, ourselves: exploring identities, sharing experiences and building relationships through Patient Voices. In Pleasants, H. M. and Salter, D. E., *Community-Based Multiliteracies And Digital Media Projects: Questioning Assumptions and Exploring Realities*, <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1278-2> (2018-08-27)
- Haug, K. H., Jamissen, G., Ohlmann, C. (2012). *Digitalt fortalte historier: refleksjon for læring*. Cappelen Damm AS.<http://www.cappelendam.no/main/katalog.aspx?f=32&isbn=9788202364366> (2018-08-27)
- Hull, G. and Katz, M. L. (2006) "Crafting an Agentive Self: Case Studies on Digital Storytelling", *Research in the Teaching of English*, Vol 40, No. 1, pp 43-81.
- Jamissen, G., Hardy, P., Nordkvelle, Y. T., Pleasants, H. (2017). *Digital Storytelling in Higher Education. International Perspectives*. Palgrave Macmillan, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-51058-3> (2018-08-27)
- Lambert, J. (2013) *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community*, 4th edition, Routledge, New York.
- Lambert, J., Zalabakova, E. and Steen, E (2014) <http://newhive.com/cookbook/home> and <http://newhive.com/cookbook/7-steps>, accessed 6th January 2018.
- Lundby, K. (Ed.) (2008) *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media*, Peter Lang (Digital Formations), New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien.
- Luwisch, F. E. (2001) "Understanding What Goes On in the Heart And the Mind: Learning About Diversity and Co-Existence Through Storytelling", *Teaching and Teacher Education*, Vol 17, No. 2, pp 133–146.
- McCorquodale, L. and Kinsella, E. A. (2015) "Critical Reflexivity in Client-Centred Therapeutic Relationships", *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, Vol 22, No. 4, pp 311–317.
- McKay, E. A. and Ryan, S. (1995) "Clinical Reasoning Through Story Telling: Examining a Student's Case Story on a Fieldwork Placement", *British Journal of Occupational Therapy*, Vol 58, No. 6, pp 234–238.
- Morra, S. (2013) <http://edtechtteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/>, (2018-01-06)

## *Digital Storytelling in Teacher Professional Development*

- OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (2018-08-27)
- OECD (2014) "Indicator D7: How Extensive Are Professional Development Activities for Teachers?", in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Ørngreen, R., Henningsen, B., Gundersen, P. B. and Hautopp, H. (2017) "The Learning Potential of Video Sketching", I D. A. Mesquita, & D. P. Peres (red.), *Proceedings of the 16th European Conference on e-learning ECEL 2017: Porto, Portugal, 26-27 October 2017* (Vol. 1, pp 422–430).
- Ribeiro, S., Moreira, A. and Pinto da Silva, C. (2014) "Digital Storytelling: Emotions in Higher Education", 11th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2014).
- Schön, D. (1992) "Designing as Reflective Conversation with the Materials of a Design Situation", *Knowledge-Based Systems*, No. 5, pp 3–14.
- Severance, S., Penuel, W.R., Sumner, T. and Leary, H. (2016) "Organizing for Teacher Agency in Curricular Co-Design", *Journal of the Learning Sciences*, Vol 25, No. 4, pp 531–564.
- Sole, D. and Wilson, D. G. (2002) "Storytelling in Organizations: The Power and Traps of Using Stories to Share Knowledge in Organizations", *LILA*, Harvard, Graduate School of Education, [http://www.providersedge.com/docs/km\\_articles/Storytelling\\_in\\_Organizations.pdf](http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Storytelling_in_Organizations.pdf) (2018-08-27)
- Storycenter (2018), <https://www.storycenter.org/>, quote from first page, no date on text given and the access year is thus used, accessed 6th January 2018.
- Transformativestory (2018), "A transformative story for social change - the handbook", begins on page <https://www.transformativestory.org/why-do-we-need-transformative-storytelling-approaches/> and quotes from <https://www.transformativestory.org/what-are-the-methods-for-transformative-storytelling/> no date on text given and the access year is thus used 2018-01-06.
- Wahlgren, B. (2009) Transfer mellem uddannelse og arbejde (translation: Transfer between education and work), *NCK – Nationalt Center for Kompetenceudvikling*, [http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Opgave\\_2.5/Transfer\\_mellem\\_uddannelse\\_og\\_arbejde\\_Med\\_summary\\_Haefte.pdf](http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Opgave_2.5/Transfer_mellem_uddannelse_og_arbejde_Med_summary_Haefte.pdf) (2018-08-27)
- Walters, J. (2014) "Healing Journeys: Digital Storytelling with Service User Educators", In P. Hardy & T. Sumner (Eds.), *Cultivating Compassion: How Digital Storytelling is Transforming Healthcare*, Kingsham Press, Chichester, pp 143–152.
- White, M. (2006) *Narrativ teori* (translation: Narrative theory), Hans Reitzels, Copenhagen



## 8.2 Refleksioner over forskningsartiklen

Forskningsartiklen centrerer sig om kompetenceudvikling for naturfagslærere i en dansk folkeskole, hvor brugen af videofortællinger og videoskitser blev anvendt til at facilitere deltageres refleksion og undersøgelsesrum. Min rolle i forskningsprojektet var at facilitere fortælleværkstedet og indsamle data til forskningsprojektet i forbindelse med fortælleværkstedet.

I forbindelse med forskningsprojektet havde jeg løbende kontakt med de to deltagende naturfagslærere i en periode på 12 måneder. Jeg gennemførte e-mailinterviews med deltagerne forud for fortælleværkstedet, umiddelbart efter afviklet fortælleværksted samt 3 måneder og 12 måneder efter fortælleværkstedet. Derudover gennemførte jeg et interview med min medfacilitator på fortælleværkstedet. Hun havde observeret fortælleværkstedet og haft ad hoc-dialoger med de deltagende naturfagslærere under afviklingen af fortælleværkstedet.

### 8.2.1 Mulighed for nye forståelse og motivation til at handle

Analyserne centrerede sig om at identificere tegn på refleksion i form af nye forståelser af egen praksis, nye forståelser af handlemuligheder samt motivation til at handle og skabe forandringer i praksis og derved undersøge kompetenceudvikling blandt deltagerne. Overordnet viser analysen, at deltagerne tilegnede sig ny indsigt gennem fortælleværkstedets metoder og dermed ændrede forståelse af visse dele af egen praksis. De tilegnede sig eksempelvis ny viden om sig selv i relation til deres profession, og de fik afdækket udfordringer i egen praksis. Udfordringerne centrerede sig særligt om deres oplevelse af deres fagteam på skolen og den manglende vidensdeling i teamet. Deltagerne fandt ud af, at denne udfordring var samstemmende med kollegers oplevelse tilbage på deres skole. Gennem brug af metoderne undersøgte deltagerne egen praksis og fik en ændret forståelse visse dele af egen praksis og deres handlemuligheder, hvilket motiverede dem til at søge at forandre deres praksis.

### 8.2.2 Personligt vedkommende og eksperimenterende undersøgelsesproces

Forskningsartiklen viser potentialer i kombinationen af arbejdet med videofortællinger og videoskitser. Det gav mulighed for at facilitere et undersøgelsesrum, der eksplicit tog afsæt i deltageres personlige oplevelser og fortolkninger og prioriterede en eksperimenterende tilgang med brug af iterative videobaserede skitser og kollaborative processer med fokus på sparring.

Gennem brug af de to metoder kunne deltagerne undersøge egne erfaringer, problemer og mulige ændringer. De afdækkede problemstillinger inden for en given ramme (i dette tilfælde naturfagslæreres faglighed og praksis). De undersøgte egen praksis mhp. at afdække udfordringer og udviklingsmuligheder ud fra deres

personlige synsvinkel. Og de reflekterede både over både strukturelle og ydre definerende rammer for deres praksis, og egne indre forhold og egen adfærd.

I forskningsartiklen præsenterer vi digital storytelling i dens oprindelige form, som bygger på en forholdsvis lineær og trinvis tilgang, samt alternative former for tilgange. Efter at forskningsartiklen er blevet udgivet, er jeg blevet bekendt med flere digital storytelling-praksisser. Eksempelvis på Oslo Universitet på Institutt for sosialfag, hvor har jeg fulgt to praktikere og deres brug af digital storytelling. Jeg har observeret deres workshops (hvor jeg deltog som hjælpefacilitator), lavet interviews med de to praktikere samt løbende haft kontakt med dem qua vores fælles deltagelse i netværk omkring metoden digital storytelling. Deres brug af metoden følger delvist den oprindelige form for digital storytelling, idet de bygger på den trinvis tænkning i metoden og vægter en stor grad af skriftlighed i de indledende faser, men der indgår dog også visuelle processer. Modsat den oprindelige form for digital storytelling arbejder de i stor skala med op til ca. 80 deltagere, og de har udviklet en praksis, hvor deltagerne stort set selv faciliterer indbyrdes sparring i story circles. Jeg har sammen med kolleger afprøvet en større grad af deltagerfaciliteret sparring i senere fortælleværksteder, inspireret af de to praktikere på Oslo Universitet, og på den måde uddelegeret elementer af sparring til deltagerne selv.

Vores anvendelse af digital storytelling inkluderede visse greb fra den oprindelige "puritanske" digital storytelling-tilgang. Eksempelvis anvendte vi narrative greb, hvor deltagerne identificerede mulige vendepunkter i deres fortællinger samt mulig(e) hjælp(ere) og modstand(ere), og story circles. Vi kombinerede disse digital storytelling-inspirerede tilgange med brugen af videokitser. Dermed søgte vi at inkludere iterative og cykliske processer frem for en mere trinvis proces; vi prioriterede en større brug af visualiseringer og materialer inklusive videobaserede skitser og anvendte systematic inventive thinking (Barak & Albert, 2017).

Brugen af systematic inventive thinking viste sig at have potentialer i de personlige refleksionsprocesser. Gennem brug af systematic inventive thinking afprøvede deltagerne forskellige forståelser ved at forstørre elementer, fjerne elementer og sammensætte elementer på anden vis i deres illustrationer. Systematic inventive thinking syntes at understøtte en konstruktiv distance og systematik, hvorved emotionel ladning i de personlige fortællinger momentant kunne tilsidesættes. En af deltagerne beskrev, hvordan systematic inventive thinking sammen med tegningerne gav mulighed for at se tematikker i et andet lys. Koblingen af personlige videofortællinger og videokitser, inklusive "distancerende" og eksperimenterende greb som systematic inventive thinking, understøttede en konstruktiv vekslen mellem den personlige emotionelle ladning i fortællearbejdet og en mindre affektiv ladning i fortællearbejdet. Denne vekslen viste sig brugbar i de individuelle refleksioner, men også i den fælles sparring, idet systematic inventive thinking kunne understøtte en form for konstruktiv distance til elementer i det personlige materiale.

I projektet identificerede vi også udfordringer omkring brugen af visualiseringer og videobaserede skitser i sammenhæng med personlige videofortællinger. Eksempelvis gav deltagerne udtryk for, at det var uvant og at illustrere komplekse, levede problemstillinger og ”oversætte” dem til billeder. I senere interventioner har vi søgt at imødegå denne udfordring og videreudviklet metoderne. Videreudviklingen består i korte introduktioner og undervisning i visuelle teknikker, så deltagerne opnår nogle basale visuelle kompetencer. Introduktionerne er dog et dobbeltsidet sværd. De rummer et potentiale med mulighed for at understøtte et større visuelt repertoire for deltagerne, men kan også være begrænsende, idet de definerer et specifikt visuelt repertoire, som har indflydelse på det visuelle udtryk.

En anden udfordring i forbindelse med brugen af videofortællinger og videoskitser var et ubehag ved at høre egen stemme i videooptagelserne. Dette ubehag har er identificeret i flere andre sammenhænge og i relation til begge metoder. I forbindelse med de personlige fortællinger, hvor det oftest kun er en fortællerstemme, har visse deltagere håndteret stemmeudfordringen ved at undgå at tale på optagelserne. De skriver i stedet tekst eller bruger billeder og talebobler, som de placerer foran kameraet. Andre har løst stemmeudfordringen ved at lade en anden indtale voiceoveren. I forbindelse med videoskitser synes stemmeudfordringen at være mindre, idet deltagerne arbejder i grupper, og deres dialog optages. Derved indgår deres stemme i et større ”kor” af stemmer og bliver dermed mindre central. Deltagerne synes derfor at fokusere mindre på deres egen stemme.

I mit indledningsvise litteraturstudie identificerer jeg udfordringer, som særlig knytter sig til arbejdet med personlige fortællinger. Studier af digital storytelling viser, at visse deltagere oplever, at det er udfordrende at dele personlige erfaringer og synspunkter. De oplever sig ”udstillet”, og deres private sfære bliver overskredet (Haug et al., 2012; Ribeiro et al., 2014). Denne udfordring gjorde sig ikke synligt gældende på fortælleværkstedet i Klog på Naturfag-projektet eller i de efterfølgende evalueringer. Interessant nok delte deltagerne gerne tematikker med personligt materiale, også på trods af en lidt akavet relation mellem dem indledningsvis.

I andre sammenhænge har jeg dog identificeret deltagere, som har oplevet sig udstillet, når de har skullet dele mere personligt materiale. I disse tilfælde har deltagerne fokuseret på et alternativ til den personlige fortælling. Eksempelvis har visse studerende valgt udelukkende at fokusere på faglige refleksioner og formidling. I andre tilfælde har lyskassen, som er beskrevet afhandlingens tema 1, fungeret som en konstruktiv stilladsering (eller nogen vil måske sige manipulering). I disse tilfælde gav deltagerne selv udtryk for at være kommet ud over oplevelsen af at føle sig udstillet.

### 8.2.3 Problemidentifikation og handlevillighed

Forskningsprojektet Klog på Naturfag byggede på designforskning i form af Design-Based Research (fx Amiel & Reeves, 2008) med fokus på inddragelse af praktikere i en undersøgelse af problematikker og udviklingsmuligheder. Gennem

fortælleværkstedet reflekterede de deltagende naturfagsundervisere over egen praksis og identificerede derigennem problemer i egen praksis og fremtidige potentialer. I mere traditionel digital storytelling fokuserer deltagerne ikke absolut på problemidentifikation.

I mere traditionel digital storytelling kan deltagerne i højere grad frit vælge, hvilken fortælling de oplever, er vigtig for dem, og som de ønsker at udvikle en digital produktion om. Dvs. deltagerne måske ikke fokuserer på en problemidentifikation. Dog guides deltagerne på visse traditionelle digital storytelling-workshops til at afdække såkaldte afgørende øjeblikke (Lambert, 2013) eller "critical incidents" (Long & Hall, 2017:60) i deres fortælling. Disse vendepunkter centrerer sig ofte om en problematik eller en udfordrende oplevelse. Dvs. at der i traditionel digital storytelling kan opstå fortællinger omkring et problem, men at det ikke er ekspliciteret på samme vis som fortællearbejdet i forbindelse med Klog på Naturfag-projektet.

I forskningsartiklen arbejder vi med en teoretisk optik, som er inspireret af Engeström, Sannino og Virkkunen (2014) og Gutiérrez og Jurow (2016), med fokus på agens, læring og forandring af egen fremtid. Forskellige principper ligger bag Engeström et al.s (2014) forståelse af agens og deres såkaldte forandringslaboratorier. Ét af principperne peger på konflikt, problemer og modstridende interesser som en konstruktiv katalysator for erkendelse og motivation til at skabe forandring. Forståelsen af konflikt som et produktivt potentiale resonerer med John Dewey. Han argumenterer ligeledes for, at konflikt kan "chokere os ud af fåreagtig passivitet" (Dewey, 1922:119/144) og stimulere videnskabelse. Engeström et al. peger på, at "bevægelsen" ideelt set skal være fra "systemic contradiction to a personally experienced conflict of motives" (Engeström et al., 2014:121). Dvs. at en personlig indlevelse og oplevelse af konflikten er central, for at forandringspotentialet i konflikten udmønter sig.

Deltagerne på fortælleværkstedet identificerer forskellige typer af interessekonflikter. Nogle relateret til den enkelte deltager, hvorimod andre relaterede sig til et organisatorisk niveau. Eksempelvis opdager én af de deltagende naturfagslærere, at han ikke er synlig i fagteamet. Han udtrykker, at han gerne vil være mere synlig, og oplever, at han burde være mere synlig. Dog udfordrer mere synlighed ham, og han reflekterer over, hvordan han kan gribe denne mere synlige rolle an. Underviseren identificerer en form for modstridende motiver, som han oplever som konfliktfyldte. Med afsæt i agensbegrebet i Engeström et al. (2014) kan denne udspændthed mellem interesser motivere til at ville handle. Underviseren giver under fortælleværkstedet udtryk for, at denne erkendelse af hans manglende synlighed motiverer ham til at ville iværksætte en ændring. Han oplever et behov for at forandre sin egen position i teamet. I e-mailinterviewet, som blev foretaget 1 år efter endt fortælleværksted, udtrykker underviseren, at han havde været mere synlig i fagteamet gennem de sidste 12 måneder. Den større synlighed var bl.a. blevet understøttet af samarbejdet med den anden naturfagslærer og deres eksplicite fokus på at udvikle vidensdeling i fagteamet. Naturfagslærerne afdækker på

fortælleværkstedet desuden i fællesskab en interessekonflikt på et organisatorisk niveau. De oplever træghed og modstand fra ledelsens side over for deres behov for at forandre fagteamets rammer for vidensdeling. De oplever, at det er udfordrende at skabe reelle forandringer inden for rammerne for deres naturfagspraksis.

Andre organisationsteoretikere anser på lignende vis konflikt, modsætninger og spændinger som et potentiale i forbindelse med organisationsudvikling (fx Brandi & Elkjær, 2011). Med afsæt i John Dewey peger Brandi og Elkjær på, at forstyrrelser af vaner rummer udviklingsmuligheder. Forstyrrelserne skaber en uvis situation, som resulterer i spændinger og modstand. Denne uvisse situation vil mennesker forsøge at gøre "sikker" og håndterbar mhp. at løse problematikken. Denne proces er naturlig og "en kontinuerlig (selv)korrigerende proces – en vanemæssig eksperimentel sindstilstand" (Dewey, 1910 i Brandi & Elkjær, 2011). Dvs. at forstyrrelser anses som produktive og generative.

Engeström et al. bruger ligeledes Dewey og peger på, at Deweys eksperimenterende tilgang er central i udvikling af agens og en søgen efter forandringer. En eksperimenterende tilgang understøtter en åben undersøgende tilgang med accept af "unintended consequences and drift in unexpected ways" (Dewey, 1927 i Engeström et al., 2014:119). Det peger på, at forandringsprocesser er svære at kontrollere, og at det kan udvikle sig uventet, når man arbejder med konflikt, problemer og modstridende interesser.

Med et kritisk blik på konflikters forandringspotentialer kan man diskutere begrænsninger ved en sådan tilgang. Er det en interessant abstraktion og urealistisk at gennemføre i den specifikke kontekst, som i dette tilfælde er folkeskolen? Artiklens studie med naturfagslærerne identificerer, at de har vanskeligheder med at implementere reelle forandringer tilbage på deres egen skole, også over tid. Betyder det, at princippet om "produktive konflikter" og modsætninger mhp. agens kommer til kort her? Engeström og Sannino beskriver lignende implementeringsudfordringer ved forandringsprojekter i organisationer: "Recurring gap was observed between the highly motivated modeling phase in which participants designed a new concept for their work, and the implementation phase" (Engeström & Sannino, 2010). Når man ser på folkeskolen, viser undersøgelser ikkekonstruktive modsætninger i lærergerningen. Modsætningerne er ikke produktive, men i stedet opslidende. Bl.a. identificerer en undersøgelse blandt folkeskolelærere i 2019 et paradoks mellem to skolevirkeligheder, som modarbejder hinanden (Böwadt et al., 2019). Lærernes forståelse af god lærerpraksis, og hvad en god skole er, stemmer ikke overens med folkeskolens organisatoriske rammer. "Eller med andre ord: Det er, som om der er to skolevirkeligheder/-forståelser, der bliver ved med at støde sammen" (Böwadt et al., 2019:82).

Empirien fra Klog på Naturfag-projektet viser som beskrevet, at det er vanskeligt for naturfagsunderviserne at implementere reelle forandringer på deres egen skole. Ledelsen på skolen giver udtryk for at sympatisere med underviserens projekt, men der sker ingen særlig forandring af praksis. Som én af underviserne beskriver det tre

måneder efter fortællerværkstedet, så er “meget stadig det samme”:

*Vi har ad flere omgange omtalt kurset, da vi begge har haft en god oplevelse sammen med jer, og vi føler også, at vi har rykket os, selvom meget stadig er det samme. Vi har fået arrangeret et møde nu her inden så længe og forsøger os i det spæde. Men i bund og grund er det vigtigste for os, at vi er blevet bevidste om, at det var noget, vi savnede.*

Citatet peger på, at underviserne, trods vanskeligheder med at implementere reelle ændringer i egen praksis mener, at erkendelsen af udfordringer i egen praksis har været det vigtigste. Den nye selvforståelse har bidraget med en oplevelse af, at de har rykket sig. Man kan tale om en forandring i dem selv, som underviserne oplever, er frugtbar. Denne nye forståelse synes at understøtte en fortsat handlevillighed.

#### 8.2.4 Understøttelse af social sammenhængskraft

Litteraturstudiet i del 1 af afhandlingen viser, at digital storytelling rummer potentiale mht. at kunne understøtte udviklingen af fællesskaber grundet en vægtning af personlige refleksioner og personlige delinger. Denne vægtning af det personlige ”fosters opportunities to connect and deepen relationships” (Ribeiro et al., 2014:184). Empirien peger på, at de to naturfagslærere fik etableret en stærk social relation og en fælles forandringsambition. Som den ene underviser udtrykker det 12 måneder efter fortællerværkstedet:

*Det var positivt at undersøge egen praksis, ligesom det var positivt at opleve min kollega undervejs i forløbet. Vi er kommet meget tættere på hinanden.*

Selv om naturfagslærerne udforsker egne forståelser så vægtes kollektivet igennem deling og sparring i story circles. Det giver mulighed for at få et indblik i den andens motiver og forståelser. Det kan potentielt ”løfte” lytteren ind i den andens virkelighedsforståelse. Engeström et al. peger på, at en lignende vekslen mellem det individuelle og personlige og det kollektive kan understøtte agens og forandring. Som de skriver, så kræver det ”expansive transitions from individual initiatives toward collective actions to accomplish systemic change” (Engeström et al., 2014:124). I denne optik er det en forudsætning for forandringer, at de tager afsæt i de individuelle aktører, at de individuelle aktører tager initiativ og agerer på opståede behov, og at de enkelte aktører finder sammen i fællesskaber og sammen handler for at kunne skabe systemiske forandringer.

I Klog på Naturfag-projektet udtrykte underviserne, at de individuelle undersøgelser af egne motiver skabte en forståelse af, hvad der var vigtigt for dem, og i hvilken grad det var vigtigt for dem. De blev klogere på deres egne motiver og fik indblik i hinandens motiver. Dette indblik i den andens motiv skabte et samarbejde og initiativer, som blev fastholdt gennem de 12 måneder, jeg fulgte underviserne.

De to naturfagslærere på fortælleværkstedet havde indledningsvis ikke en relation til hinanden. De var kolleger, og de var begge naturfagslærere, men havde ikke et tæt samarbejde. Via interview med medfacilitator af fortælleværkstedet blev jeg opmærksom på, at det virkede, som om de to naturfagslærere havde en vis modstand over for hinanden indledningsvis. Dvs. at der kan have været afstand mellem dem og et aktivt fravalg af hinanden før fortælleværkstedet. Fortælleværkstedet havde som udgangspunkt ikke en (formel) forventning om, at de to naturfagslærere skulle opnå en større grad af samarbejde efter endt fortælleværksted, eller at de skulle påtage sig rollen som ambassadører for naturfagsudvikling på skolen.

Undervisernes fastholdelse af forandringsambitionen over tid kan skyldes en påvirkning fra forskningsprojektets metodiske tilgang. Dataindsamlingsmetoden, hvor jeg havde forholdsvis kontinuerlig kontakt med naturfagslærerne via mail gennem 12 måneder. Derved kan jeg uforvarende have understøttet en fastholdelse af både samarbejdet mellem naturfagslærerne og forandringsambitionen. Empirien peger dog på, at min kontakt med naturfagslærerne tilsyneladende ikke havde stor indflydelse. Naturfagslærerne synes optagede af egen hverdag og praksis og ikke længere af forskningsprojektet. De var optagede af at få etableret en større faglig vidensdeling i deres fagteam og havde ofte begrænset tid til vores fortsatte kontakt. Det indikerer, at min kontakt med underviserne hhv. 3 og 12 måneder efter fortælleværkstedet ikke havde indflydelse på deres fastholdelse af samarbejde og deres forandringsambition.

Her slutter tema 2 hvor jeg har zoomet ind på forskningsdeltagernes lære- og undersøgelsesprocesser i forbindelse med deltagerinddragende forskning. I det følgende tema 3 ”zoomer jeg ud” og beskriver hvordan deltagerinddragelsen i forskning konkret kan organiseres, og jeg præsenterer identificerede potentialer og udfordringer i forbindelse med vores brug af metoderne som deltagerinddragende forskningsmetode.





## 9 Tema 3:

### Brugen af videofortællinger og videokitser til at understøtte deltagerinddragende forskning med særlig fokus på organisering af fortælleværksteder

I dette tema 3 præsenterer jeg hvordan deltagerinddragelse i forbindelse med forskning konkret kan foregå med brug af videofortællinger og videokitser. Der indgår detaljerede beskrivelser af fortælleværksteder, analyse- og formidlingsformater, samt refleksioner over udfordringer i forbindelse med metoderne anvendt som deltagerinddragende forskningsmetode.

Jeg har været tilknyttet forskningsprojektet Den Gode Overgang, der blev afviklet i årene 2017-2020 med finansiering fra Nordea-fonden. Forskningsprojektet fokuserede på unge og undersøgte, hvad der kendetegner unges flytte- og overgangsprocesser fra at være hjemmeboende til at være udeboende. Forskningsprojektet var et samarbejde mellem Forskningscenter for Video og Center for Ungdomsforskning, begge tilknyttet Aalborg Universitet campus København. I forskningsprojektet faciliterede jeg bl.a. fortælleværksteder med unge i samarbejde med kolleger fra Forskningscenter for Video.

I dette tema indgår uddrag fra forskningsprojektets bogudgivelse, samt uddrag fra forskningsprojektets formidling på en online platform. Uddrag fra forskningsprojektets bogudgivelse beskriver forskningsprojektets samlede metodiske tilgang og det undersøgelsesdesign som fortælleværkstederne var en del af. Desuden viser disse uddrag stillbilleder fra deltagerenes videofortællinger og giver således en fornemmelse af videofortællingerne fra fortælleværkstederne. Uddrag fra forskningsprojektets formidling på en online platform præsenterer en vejledning til afvikling af fortælleværksteder i andre lignende projekter.

Forskningsprojektet fokuserede, som nævnt, på unges overgangsprocesser fra at være hjemmeboende til at være udeboende. Vi undersøgte hvad der kendetegner gode og dårlige overgange, unges oplevelse af at høre til, hvilke problemer og udfordringer der fylder blandt unge i overgangsprocesser, hvilke løsningsstrategier og ressourcer de unge trækker på, og hvilke udfordringer de unge selv løser, og hvilke de ikke selv kan løse. I undersøgelserne inddrog vi unge og vi supplerede med input fra forældre og ungdomsorganisationer. Forskningsprojektets bidrag inkluderer en kortlægning af typer af overgange blandt unge inklusive potentielle risici og mulige tiltag.

De unge blev søgt inddraget i flere forskellige forskningsprocesser hhv. problemidentifikation, empiriindsamlingen, analysefaser og formidling. Særligt gennem fortælleværkstederne søgte vi at inddrage de unge. På fortælleværkstederne blev de unge deltagere indledningsvis præsenteret for empiri, som var indsamlet

tidligere blandt andre unge. De unge deltagere på fortællerværkstedet kommenterede mere eller mindre eksplicit på den præsenterede empiri. Derved bidrog de med en form for analyseblik. Deltagerne på fortællerværkstederne bidrog desuden med en problemidentifikation ud fra den præsenterede empiri, men de inddrog også egne erfaringer og supplerede med eventuelt anderledes forståelser.

Ud over at inddrage deltagerne i analysefaserne søgte vi at inddrage dem i udviklingsfaserne. I disse faser undersøgte og udviklede de unge på fortællerværkstederne mulige fremtidige løsninger på de identificerede udfordringer. Desuden blev deltagerne delvist inddraget i formidlingen af forskningsprojektet i form af deres videofortællinger, som kunne ses af andre unge og relevante aktører. Videofortællingerne muliggjorde derved en form for stemme fra de unge, som var forholdsvis uredigeret. De unge bidrog også til den samlede empiriindsamling i forskningsprojektet qua deres færdige videofortællinger, som blev indsamlet og deres ytringer og kommentarer under afviklingen af fortællerværkstederne. Dvs. at de unge blev søgt inddraget i forskellige forskningsprocesser gennem fortællerværkstederne, hhv. den samlede empiriindsamling, analysefaserne inklusive problemidentifikation og en undersøgelse af mulige løsninger og tiltag samt formidlingen af projektet. Gennem brug af videofortællinger og videokitser ønskede vi altså at understøtte deltagerinddragelse i forskningsprojektet ved at facilitere et undersøgelsesrum, hvori deltagerne kunne reflektere over præsenteret empiri, egne oplevelser og mulige løsninger. Deltagernes undersøgelsesprocesser søgte vi desuden at understøtte med en stor "båndbredde" i form af flere typer modaliteter.

I forbindelse med forskningsprojektet Den Gode Overgang og en undersøgelse af deltagerinddragelse, kan man diskutere frivilligheden i disse fortællerværksteder. De fleste deltagere havde ikke selv havde tilmeldt sig. De deltog som led i deres tilknytning til en uddannelsesinstitution. Aftalen om fortællerværkstederne var etableret via deres undervisere. Vi forsøgte at være opmærksomme på dette ved at tillade "udfald" fra visse deltageres side og give dem videst mulige rammer for deres undersøgelser og endelige produktioner.

Forskningsprojektet inkluderede andre empiriindsamlingsmetoder. Denne empiri dannede baggrund for dele af den empiri som deltagerne på fortællerværkstederne blev præsenteret for. Det inkluderede klassiske individuelle semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2014) med 36 unge mellem 17 og 25 år hhv. før og efter deres flytning, og hvis det var muligt, blev de unges forældre også interviewet. I alt blev det til 97 kvalitative interviews med unge og forældre. Derudover blev der gennemført såkaldte sms-interviews med unge, der blev afviklet workshops med ungeorganisationer og indsamlet empiri i forbindelse med Folkemødet på Bornholm i 2018. Til Folkemødet lavede vi "gadeinterviews" med unge og indsamlede postkort. Som en lille kuriositet ses i figur 14 et foto af min kollega og mig, der gennemfører gadeinterviews på Folkemødet "udklædt" som flyttemænd i smækbukser.



Figur 14: Foto fra gadeinterviews på Folkemødet på Bornholm i 2018.

Min rolle i forskningsprojektet centrerede sig hovedsagelig om metodeudvikling i samarbejde med kolleger fra Forskningscenter for Video. Vi udviklede og gennemførte 3 fortælleværksteder med unge, som hver især foregik over 2 dage. Derudover gennemførte jeg sms-interviews med 16 unge deltagere i en periode på 3 uger, jeg deltog i facilitering af 1 workshop med ungeorganisationer, og jeg lavede gadeinterviews under Folkemødet i 2018. Dvs. at jeg var involveret i flere typer empiriindsamling. Det gav mig et vist indblik i unges refleksioner om overgangsprocesser og denne viden understøttede min facilitering af fortælleværkstederne.

Selve formidlingen af forskningsprojektet Den Gode Overgang er foregået via en bogudgivelse, via forskningsartikler og via en digital platform (onlinepraxis, 2022) hvor bl.a. videofortællinger, som er udviklet af unge på fortælleværkstederne, er tilgængelige for andre unge, undervisere og andre relevante aktører, samt vejledninger til gennemførelse af fortælleværksteder.

I det følgende er der indsat uddrag fra forskningsprojektets bogudgivelse, samt uddrag fra forskningsprojektets formidling på en online platform. Uddrag fra forskningsprojektets bogudgivelse består af bogens forord, metodiske refleksioner fra kapitel 1, samt kapitel 15 som beskriver forskningsprojektets samlede metodiske tilgang inklusive fortælleværkstederne. Bogudgivelsens layout rummer visuelle indstik mellem kapitlerne. De viser stillbilleder af videofortællingerne, citater fra interviews og sms-interviews og giver en fornemmelse for empirien bag forskningsprojektet. Litteraturliste tilhørende uddrag fra bogudgivelsen er indsat i afhandlingens samlede litteraturliste. Uddrag fra forskningsprojektets formidling på en online platform præsenterer en vejledning til afvikling af fortælleværksteder i andre lignende projekter.

## 9.1 Bogkapitel og uddrag fra online platform:

# Når unge flytter hjemmefra

Om bevægelser, udfordringer og muligheder i unges overgange til voksenlivet

Niels Ulrik Sørensen  
Mette Lykke Nielsen  
Rikke Ørngreen  
Birgitte Sølbeck Henningsen  
Peter Gundersen  
Luna Marie Nielsen  
Mette Toft Rønberg  
Stine Sørensen  
Sara Paasch Knudsen

hvorhen?

hvordan?

bolig

venner

uddannelse

økonomi

arbejde

*Når unge flytter hjemmefra*

*Om bevægelser, udfordringer og muligheder i unges overgange til voksenlivet.*

Niels Ulrik Sørensen, Mette Lykke Nielsen, Rikke Ørngreen,  
Birgitte Sølbeck Henningsen, Peter Gundersen m.fl.

8. udgivelse i serien *Ungdomsliv*

Serieredaktører: Mette Pless, Niels Ulrik Sørensen  
og Trine Østergaard Wulf-Andersen

1. udgave, 1. oplag

© Aalborg Universitetsforlag 2020

Omslag: akila v/ Kirsten Bach Larsen

Sats og layout: akila v/ Kirsten Bach Larsen

Foto på bogens forside: Shutterstock 109675397

ISBN: 978-87-7210-314-3

ISSN: 2445-5075

Trykt hos Toptryk Grafisk ApS, 2020

Udgivet af Aalborg Universitetsforlag | forlag.aau.dk

Bogen er udgivet med støtte fra Nordea-fonden

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copydan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug i anmeldelser



# Forord

Ungdomslivet rummer en lang række overgange. En af de vigtigste overgange er, når den unge flytter hjemmefra og etablerer sig for sig selv. Det er omdrejningspunktet i denne bog.

Alle overgange i ungdomslivet er udfordrende. At flytte hjemmefra er en helt særlig udfordring, der som regel falder sammen med en række andre forandringer i den unges liv: et nyt studie, en ny by, nye venner og en helt ny hverdag. Alt sammen noget, der rykker den unge ud af sine vante rammer og aktualiserer en række store spørgsmål som: Hvem er jeg? Hvordan bliver min fremtid? Og hvor er jeg på vej hen? Men også lavpraktiske spørgsmål som: Hvordan finder jeg et sted at bo, som jeg har råd til? Hvordan fungerer en vaskemaskine? Og hvordan får jeg tid til at se mine gamle venner, når jeg er startet på et studie i en ny by?

Flytteprocessen er en prisme, der kan give os indblik i nogle overordnede tendenser i ungdomslivet: Hvad nutidens unge forstår ved et godt liv, hvad det indebærer at blive voksen i dag, og hvad der kendetegner unges overgangsprocesser i nutidens samfund. Samtidig giver flytteprocessen indblik i, hvordan nogle konkrete sociale og kulturelle udviklingstræk i samfundet sætter sig igennem i unges liv: Hvordan oppiskede boligpriser påvirker deres mulighed for at starte et nyt liv som udeboende, hvilken rolle digitale medier spiller i opretholdelsen og etableringen af sociale relationer på et nyt sted, og hvordan trivsel og mistrivsel sætter sig igennem i en livssituation, hvor mange ting er i forandring.

Denne bog bygger på et stort forskningsprojekt om unge, der flytter hjemmefra. I projektet – ‘Den gode overgang’ – har vi zoomet ind på 36 meget forskellige unge og deres forældre i forbindelse med, at de unge er flyttet hjemmefra. Vi har interviewet en stor del af de unge og deres forældre ad to omgange i løbet af de unges flytteproces og undersøgt, hvad der er sket med dem og deres liv undervejs i processen. Men vi har også mødt en række andre unge på tre workshops, hvor de har lavet film og digitale fortællinger om deres forventninger til livet som udeboende, om deres første erfaringer som udeboende og i videre forstand reflekteret over, hvad det vil sige at flytte hjemmefra og skabe et nyt liv.

Ambitionen med projektet har været at forstå, hvordan forskellige unge oplever og håndterer overgangene fra ude- til hjemmeboende. Vi har ønsket at blive klogere på, hvilke ressourcer de unge har med sig, og hvilken betydning det har for, om deres overgange til livet som udeboende bliver gode eller svære. Vi har også set på, hvilke strategier forskellige unge anlægger for at håndtere de udfordringer, de møder, hvilken rolle deres forældre spiller, samt hvad vi som samfund kan gøre for at hjælpe de unge, som har svært ved at lande i livet som udeboende.

‘Den gode overgang’ er gennemført i et samarbejde mellem to forskningscentre ved Institut for Kultur og Læring på Aalborg Universitet i København: Center for Ungdomsforskning og Forskningscenter for Video. Der har været tale om et tværfagligt møde mellem ungdomsforskere og designforskere, og den bog, du sidder med i hånden eller læser på en skærm, er – som det også fremgår af den lange forfatterliste – frugten af et samarbejde mellem en lang række forskellige forskere. Bogen er blot én af flere udmøntninger af forskningsprojektet. Vi har også udgivet videnskabelige artikler og er i gang med at skrive på flere. Vi har endvidere deltaget i konferencer. Derudover er vi i gang med at designe, udvikle og publicere digitale materialer, som kan bruges i dialoger sammen med unge, bl.a. på undervisningsforløb eller i workshops. Og endelig har vi lavet en podcastserie ved navn ‘Den gode overgang’.

Vi vil gerne takke alle, der har bidraget til projektet: En stor tak skal lyde til vores fantastiske praktikanter og studenterassistenter, Anna Jensen, Natali Rhode, Laura Vestergaard Lydiksen og Marie Egestad, der på fornem vis har bidraget med at indsamle og analysere data. Særligt vil vi dog gerne takke alle de unge og deres forældre, som har bidraget med deres personlige

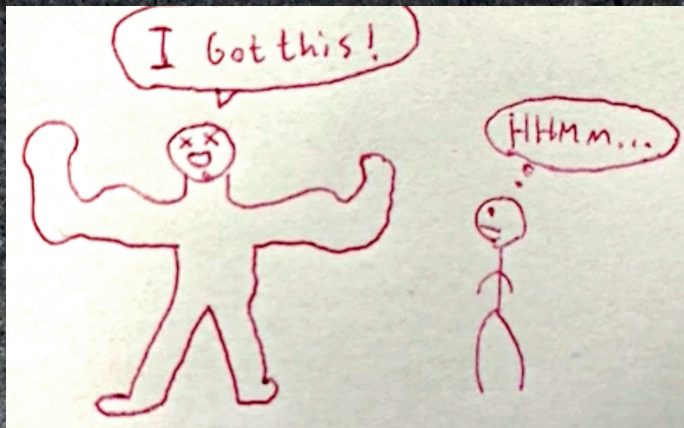
historier om at flytte hjemmefra eller om at have børn, der flytter hjemmefra. Deres fortællinger har været gribende og stærke og personlige, og vi håber, at vi yder dem retfærdighed her i bogen. Den var aldrig blevet til noget uden deres bidrag til forskningsprojektet. En tak skal også lyde til de organisationer, som har delt ud af deres erfaringer med at støtte unge i deres overgange til voksenlivet. Afslutningsvis vil vi gerne takke Nordea-fonden. Både for deres donation til projektet og for et inspirerende og respektfuldt samarbejde, som vi har sat stor pris på hele vejen igennem.

På vegne af forfatterne,

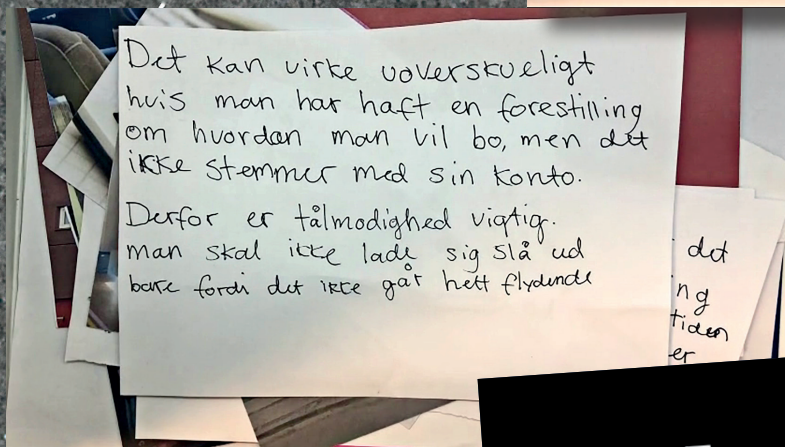
Niels Ulrik Sørensen  
Center for Ungdomsforskning,  
Institut for Kultur og Læring, AAU i København

Rikke Ørngreen  
Forskningscenter for Video,  
ILD Lab, Institut for Kultur og Læring, AAU i København





NÅR DU  
FLYVER FRA  
"REDEN"



Det kan virke uoverstueligt  
hvis man har haft en forestilling  
om hvordan man vil bo, men det  
ikke stemmer med sin konto.

Derfor er tålmodighed vigtig.  
man skal ikke lade sig slå ud  
bare fordi det ikke går helt flyvende

det  
ng  
tiden  
er

Forskellige  
perspektiver på  
hvorfor man flytter

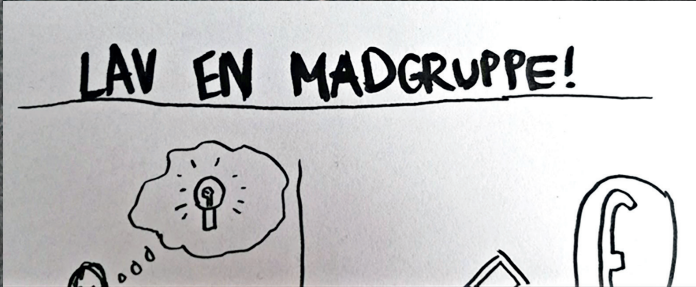
Kilde: Billeder fra film produceret  
af unge på fortælleworkshops



Det tager tid at vænne sig til en  
fornyset tilværelse uden vante rammer

Man kommer nemt til at ta' mange ting for givet når man  
bor hjemme..

Savn



Kilde: Billeder fra film produceret  
af unge på fortælleworkshops

Som en del af bogen er vi derfor også interesseret i at finde ud af, hvordan vi kan understøtte unge, hvis overgange fra hjemme- til udeboende rummer problemstillinger og udfordringer, de ikke selv er i stand til at håndtere. I bogen vil vi derfor ikke kun beskrive og analysere de forskellige overgange, der knytter sig til unges flytning fra barndomshjemmet. Vi forsøger endvidere at komme med nogle anbefalinger til, hvordan vi som samfund kan være med til at skabe bedre overgange for flere unge i forbindelse med, de flytter hjemmefra.

### 1.3 Bogens formål, fokus og design

I denne bog beskrives unges flytning fra barndomshjemmet som en relationel, materiel og personlig forandrings- og overgangsproces, der har afgørende betydning for, hvordan unge forstår sig selv og udvikler deres identitet som unge. Formålet med bogen er at forstå, hvad der kendetegner denne proces for forskellige grupper af unge og deres forældre.

Herunder undersøges det:

- Hvilke identitetsmæssige forandringer oplever de unge i overgangen fra hjemme- til udeboende?
- Hvad har betydning for de unges oplevelse af at finde sig til rette og høre til i deres nye liv som udeboende?
- Hvilke problemer og udfordringer fylder for de unge i forskellige dele af overgangen?
- Hvilke strategier de unge anlægger for at håndtere disse problemer, samt hvilke ressourcer de trækker på?
- Hvad fremhæver de unges forældre som afgørende for de unges overgang fra hjemme- til udeboende?
- Hvilke unge har problemer, de ikke selv kan løse, og hvordan kan vi som samfund være med til at gøre dem i stand til at løse dem?

For at kunne besvare disse spørgsmål har vi mødt en lang række unge og voksne, som på forskellige måder har bidraget med fortællinger og perspektiver, der har kastet lys over, hvad der er på spil, og hvordan det opleves, når unge befinder sig i overgangen fra ude- til hjemmeboende.

## 1.4 Design og metode

Vi zoomer ind på 36 unge mellem 17 og 25 år, som vi har mødt i 2017-2019 under deres overgange fra hjemme- til udeboende. Der er en nogenlunde ligelig kønsfordeling blandt de unge. Hovedparten af dem har dansk oprindelse, men cirka en tredjedel har en etnisk minoritetsbaggrund. Inden de unge flyttede hjemmefra, boede cirka halvdelen af dem hos deres biologiske forældre. Lidt færre kommer fra skilsmissehjem, og disse unge er vokset op i en lang række forskellige familiekonstellationer. Der er også enkelte unge, der har en forælder, som er død i løbet af opvæksten. Blandt de 36 unge er der en relativ lige fordeling af unge, som kommer fra hhv. arbejderklasse, lavere og øvre middelklasse. Der er ligeledes en nogenlunde lige fordeling af unge, som kommer fra hhv. de urbane og mere landlige dele af Danmark, om end størstedelen af dem flytter til en af de fire største byer i Danmark.

Vi har interviewet de fleste af de 36 unge to gange med et lille års mellemrum. Indimellem interviewene har vi gennemført SMS-interviews med nogle af de unge i en periode på tre uger. Der, hvor det kunne lade sig gøre, har vi endvidere interviewet de unges mødre, fædre eller begge forældre to gange. I alt indgår der i denne bog 97 kvalitative interviews med unge eller deres forældre. Disse forskellige interviews danner udgangspunkt for det, vi kalder 'næranalyser', hvor vi følger de unges overgange fra hjemme- til udeboende skridt for skridt, fra beslutningen tages, og de unge begynder at søge efter en bolig, til de har boet for sig selv et stykke tid og har opnået en del erfaring med livet som udeboende.

Vi inddrager også en række andre typer af datamaterialer, som vi løbende fletter ind i næranalyserne af de 36 unge, som vi har interviewet. Dette datamateriale bliver dog ikke mindst brugt som afsæt for bogens diskussioner af unges udfordringer i flytteprocessen, og hvad vi som samfund allerede gør og kan gøre for at hjælpe de unge med at håndtere de udfordringer, de ikke selv kan løse.

Vi har således afholdt forsker-/fortællerværksteder med andre grupper af unge, som bidrog med deres fortællinger om deres flytteprocesser og deres analytiske blikke på de fortællinger, der kom frem under vores interviews med de andre 36 unge. På disse workshops producerede de unge hver en personlig, digital videofortælling med et selvvalgt fokus på eksempelvis ensomhed, håndtering af praktiske opgaver i hverdagen og relationer til

forældre. De unges videofortællinger og refleksioner omkring flytteprocesser kan ses via [www.dengodeovergang.aau.dk].

Endvidere har vi lavet gadeinterviews med såvel unge som ældre og indsamlet postkort på Folkemødet 2018, ligesom vi har gennemført interviews og lavet workshop med udvalgte organisationer, som på forskellig vis arbejder med unge. Derudover har vi trukket på offentlige, tilgængelige materialer om organisationer og unges boligsituationer m.v.

Selv om en stor del af bogen fokuserer på de 36 unge, som vi har fulgt og interviewet, vil det øvrige materiale dels fungere som baggrundviden og perspektiver på dette materiale og dels være et omdrejningspunkt i de kapitler, hvor vi sætter fokus på, hvordan unge, der flytter hjemmefra, håndterer de udfordringer og problemer, der opstår undervejs, og hvordan vi som samfund kan bidrage til unges mulighed for at gøre netop dette.

## 1.5 At blive til nogen i noget

I bogen anlægger vi et dobbelt blik på de unges overgange fra ude- til hjemmeboende. Vi er både interesserede i, hvordan de unges identiteter forandrer sig i disse overgange, og hvad der har betydning for deres etablering af et tilhørsforhold til et nyt sted. Og vi forstår i bogen disse to processer som to gensidigt forstærkende og sammenfildrede processer.

Vi er her inspireret af den australske uddannelsesforsker Bronwyn Davies' begreb om '(be)longing' (Davies 2000), hvor Davies sætter parentes om '(be)' for at understrege, at det at høre til rummer en almen menneskelig længsel efter det at være ('longing'). Ifølge Davies er denne længsel efter tilhørsforhold almenmenneskelig, idet man først i hendes optik først bliver til *nogen* i relation til *noget*. Davies' forståelse af at være nogen i relation til noget tydeliggør spillet mellem de unges forhold til sig selv, dvs. deres identitet, og deres behov for at høre til i en kontekst, dvs. deres tilhørsforhold.

Men hvad skal man gøre for, at et ungt menneske kan opleve, at han eller hun hører til i en given sammenhæng? Det er ikke et simpelt spørgsmål at besvare, men ikke desto mindre er det noget, vi forsøger at gøre i bogen, om end med et helt særligt fokus: Vi er interesserede i at undersøge, hvad der har betydning for, om den unge oplever at høre til det sted, han eller hun flytter til, dvs. et sted, som i de fleste tilfælde er nyt for den unge, og som han eller hun derfor ofte føler sig fremmed eller famlende over for. I

# 15

## Et møde mellem ungdoms- og designforskning

I dette afsluttende kapitel sætter vi fokus på det forskningsdesign og de metoder, vi har gjort brug af i vores arbejde med bogen. Den er resultatet af forsknings- og udviklingsprojektet 'Den gode overgang', som er finansieret af Nordea-fonden (2017-2020) og udført af forskere fra Center for Ungdomsforskning (CeFU) og Forskningscentret for Video, som er del af forskningsgruppen: IT og Læringsdesign (ILD). Begge forskningscentre har til huse på Institut for Kultur og Læring på Aalborg Universitet. På mange måder udgør de to centre et møde mellem den undersøgende metode i ungdomsforskningen og den brugerinddragende og de digitalt understøttede metoder i designforskningen. I 'Den gode overgang' har vi således både ønsket at *undersøge* for at forstå de unges situationer og oplevelser og at *inddrage* brugere som afsæt for mulige fremtidige perspektiver, anbefalinger og udviklingsmuligheder.

Bogen rummer mange parametre af et ungeliv. Rammen er bred, da udgangspunktet er de unges overgange i forhold til at flytte hjemmefra og etablere sig som udeboende. Det involverer en mangfoldighed af livets aspekter, som almen trivsel, det at håndtere hverdagen og det sociale, samtidig med mere specifikke aspekter som valg af uddannelse, arbejde, økonomiske forhold og boformer. Projektet søger at forholde sig til det brede billede og de specifikke årsager og sammenhænge. Vi identificerer overgange generelt og undersøger i den forbindelse både de elementer, der træder frem som gode, positive og hensigtsmæssige, og dem, der synes at have en mere uheldig,

negativ og uhensigtsmæssig karakter i unges overgange fra hjemme- til udeboende. Det gør vi med det sigte at få viden til at understøtte gode overgange. Vi har således både haft en ambition om at bidrage til viden om unge anno 2020 og at gøre en forskel ude i samfundet, for de unge selv, for deres forældre og for de offentlige og private aktører, som arbejder med og for unge (lige fra kommuner til små NGO'er), samt det politiske lag.

## 15.1 Hvad undersøger vi?

Et vigtigt modus operandi har været at være åbne for, hvordan overgange fra hjemme- til udeboende opleves og karakteriseres af unge. Vi har således ikke på forhånd haft givne definitioner af, hvad der karakteriserer overgange. I stedet har vi fra start udvalgt en række sociale fænomener og anvendt disse til at åbne for forståelsen af unges overgange. Uden at vi dog lagde os fast på, at netop de aspekter var de eneste afgørende for unges overgange. Det drejer sig om sociale fænomener som:

- **Sociale relationer** – bl.a. familie, kærester, venner, fællesskaber, studiekammerater, digitale netværk.
- **Hverdagspraksisser** – bl.a. uddannelse, arbejde, økonomi, fritidsliv, motion, mediebrug, madvaner.
- **Mental trivsel** – bl.a. selvværd, handlekraft, identitet, mestringsevne, robusthed, diagnoser, ensomhed.

Vi har set på, hvad disse sociale fænomener betød for de unge, og undersøgt deres indbyrdes relationer til hinanden. For at kunne fastholde denne eksplorative tilgang har vi både ønsket at have fokus på et bredt udvalg af unge og de personer og aktører, som har betydning for de unge og deres overgange, ligesom vi har ønsket at inddrage på to niveauer. Det ene niveau har handlet om at følge den samme gruppe af unge (og deres forældre) over tid gennem kvalitative, dybdegående individuelle interviews (ofte interviews foretaget i deres egne omgivelser). Her har vi undersøgt erfaringer, oplevelser og fortællinger i forskellige stadier af de unges flytteprocesser. Det andet har handlet om at få unges tolkninger og andre aktørers input i forhold til det, vi løbende har fået øje på i projektet (gennem workshops med særligt unge, men også andre aktører, med korte gadeinterviews og statements fra unge og andre

voksne). Her har tilgangen været deltager-involverende og design-orienteret, hvor vi særligt har brugt diverse workshop-metodikker. Det indebærer, at vi ikke blot har udført den vigtige proces med at spørge og lytte til de unges svar, men også at de selv har fået mulighed for at sætte deres stemmer på analyserne af overgangene og være meddesignere af de anbefalinger og tråde, vi har trukket til fremtidige indsatser (Darsø 2015; Ørngreen & Levinsen 2017).

I en workshop kan vi som forskere identificere og undersøge relevante faktorer for de unges overgange ved at tage udgangspunkt i deltageres kommentarer og refleksioner omkring andre unges livssituationer, hvilket supplerer interviewene. Fordelen ved workshops er således, at vi kan identificere faktorer, som ikke umiddelbart er tydelige for os som forskere eller for de unge, og dermed ikke er noget, vi kan spørge ind til i vores workshops, eller som de unge fortæller af sig selv i og under interviewene. Det er derimod noget, som arbejdes frem i fællesskab. Disse kollaborative og fase-inddelte refleksionsforløb i workshops giver mulighed for at fremme forståelsen af komplekse situationer (som unges overgangsprocesser) og bidrage til vigtig domæneviden (Ørngreen & Levinsen 2017). Vi har brugt det, vi kalder et *forskningsværksted*, som er et format, hvor deltagerne ser på og arbejder med udpluk af de data, vi har på det givne tidspunkt. Et specifikt aspekt af vores workshops har fx været orienteret mod egen-produktioner i processen. Her har vi været inspireret af metoden 'digital storytelling' (Hardy & Summer 2014; Lambert 2013), hvor de unge i vores forskningsprojekt har produceret små personlige, digitale videofortællinger om overgange. Vi har også brugt forskellige former for designværktøjer, bl.a. *video sketching* (Ørngreen et al. 2017). På den måde har selve workshoppen fungeret som en kilde til data i forhold til de ytringer, som deltagerne kommer med i løbet af workshop-dagene. Ligesom de producerede fortællinger og *video sketches* er vigtige datakilder, som efterfølgende også er blevet analyseret. Dermed har fund i workshops og interviews influeret vores forståelser i projektteamet, dels fordi udvalgte interviewcitater har været med på workshops, dels fordi udvalgte analyser af workshops er blevet diskuteret i forhold til de forskellige indsigter, som kom frem gennem analyse af interviewene. Analyseprocessen har på den måde været en iterativ, cirkulær proces, hvor delprojekternes metodiske greb har beriget hinanden.

Vi har som præsenteret i indledningen undersøgt unges overgange og flytteprocesser med afsæt i følgende spørgsmål:



- Hvilke identitetsmæssige forandringer oplever de unge i overgangen fra hjemme- til udeboende?
- Hvad har betydning for de unges oplevelse af at finde sig til rette og høre til i deres nye liv som udeboende?
- Hvilke problemer og udfordringer fylder for og hos de unge i forskellige dele af overgangen?
- Hvilke strategier anlægger de unge for at håndtere disse problemer, samt hvilke ressourcer trækker de på?
- Hvad fremhæver de unges forældre som afgørende for de unges overgang fra hjemme- til udeboende?
- Hvilke unge har problemer, de ikke selv kan løse, og hvordan kan vi som samfund være med til at gøre dem i stand til at løse dem?

## 15.2 Hvordan har vi gjort?

Med udgangspunkt i de ovenfor listede spørgsmål udførte forskergruppen et interviewstudie med 36 danske unge mellem 17 og 25 år. 25 af disse unge fulgte vi gennem 12 måneder under deres overgang fra hjemme- til udeboende. I de tilfælde, hvor det var muligt, interviewede vi desuden en eller begge af de unges forældre. Interviewene blev udført i perioden 2017-2019.

De unge blev rekrutteret via henvendelser gennem deres uddannelsesinstitutioner, kollegier, sociale medier og ved brug af sneboldmetoden (Pedersen 1998). Det væsentligste kriterium var, at de unge skulle være på vej til at flytte hjemmefra eller for nylig være flyttet. Derudover blev de rekrutteret med henblik på at opnå en bred repræsentation i relation til køn, etnicitet, social baggrund, flyttemønstre, familieformer, boformer, uddannelse og/eller arbejde samt generel trivsel/udsathed og geografisk placering.

Inden interviewene udarbejdedes en detaljeret interviewguide, som efter de første par interviews blev opdateret. Da der var flere personer, som foretog interviews, var interviewguiden et vigtigt værktøj i forhold til at sikre, at vi kom rundt om de samme emner i alle interviews. Desuden var interviewguidene et godt udgangspunkt for den interne dialog. Formatet, som semi-struktureret interview, gav plads til at udvikle emnerne i selve

interviewet i forhold til det, der viste sig særligt relevant at forfølge i den specifikke situation med den unge eller deres forældre.

Vi gennemførte interviews ad to omgange. 36 interviews med unge lige omkring deres flytning (medio 2017) og 25 interviews med et udvalg af de unge cirka halvandet år efter flytningen (ultimo 2018). I de første interviews fortalte de unge om den periode, hvor de flyttede fra deres barndomshjem, og om de følelser og tanker, de gjorde sig i den forbindelse. Vi spurgte til deres flytteproces; dels konkret om hvordan deres hverdag så ud, hvilke aktiviteter der fyldte, dels hvilke følelser der var i spil, og hvordan de unges oplevelse var af at høre til eller ikke at høre til det sted, de flyttede til. I de opfølgende interviews vendte vi tilbage til en række af de samme temaer, men var her særligt opmærksomme på, hvordan deres hverdagsliv og tilhørsforhold til det nye sted havde forandret sig, og hvordan det prægede deres oplevelse af sig selv og deres liv som udeboende.

Vi interviewede forældrene til 24 af de unge. Disse interviews mindede tematisk meget om interviewene med de unge, om end med den tilføjelse, at vi ikke bare var interesserede i deres oplevelser af deres børns overgange fra hjemme- til udeboende, men tillige ønskede at undersøge deres egne processer i disse overgange. I det andet interview med forældrene vendte vi i vid udstrækning tilbage til de samme temaer og undersøgte, hvilke forandringer der var sket i årets løb.

Interviewene med de unge og deres forældre varede mellem 40 til 120 minutter og blev foretaget i deres hjem, når det kunne lade sig gøre. I alt har vi indsamlet et stort kvalitativt interviewmateriale på 97 interviews. Det er disse 97 interviews med 104 forskellige personer (ved enkelte interview var der to interviewpersoner til stede ved samme interview, eksempelvis mor og far), som udgør den væsentlige grundsten i datamaterialet i denne bog. Selv om repræsentativitet ikke er et kvalitetskrav for kvalitativ forskning (Staubæs & Søndergaard 2005), forsøgte vi alligevel at interviewe unge, der repræsenterer et bredt udvalg af unge i forhold til sociale, kulturelle og familiære baggrunde (se en beskrivelse af fordelingen af informanter senere i dette kapitel). Interviewene blev optaget som lydfil, transskriberet og systematisk og digitalt analyseret i programmet 'Nvivo'.

Opfølgende i forhold til interviewene, gennemførte vi SMS-dialoger med nogle af de unge, som indgik i vores interviews, samt andre unge, som havde meldt sig. Metoden kaldes 'mobile probes' (se fx Duvaa et al. 2013), og de

foregik over en periode på tre uger. I alt deltog 16 unge i disse SMS-dialoger. Vi sendte spørgsmål til deltagerne, og de svarede med tekst og billeder. Ligesom med workshops giver det mulighed for en anden type af indsigt i forhold til, hvad de unge tænker om deres hverdagssituation, når spørgsmålet bliver stillet her og nu. Dvs. mens de er i situationen, og ikke som under interviewene ved en bagudskuende refleksion. Det er samtidig en måde at få viden fra flere personer løbende på, som befinder sig forskellige steder i landet.

Da den første interviewrunde var tilendebragt, fik vi mulighed for at deltage på Folkemødet på Bornholm (juni 2018) med nogle events for de deltagere, der havde interesse. Her lavede vi gadeinterviews og indsamlede postkort med umiddelbare statements om det at flytte hjemmefra. Disse fungerede som yderligere dataindsamling. Vi havde en stand ude på gaden, hvor en række signifikante citater fra vores unge-interviews var udvalgt og sat på store *roll-ups*, som dermed dannede baggrundstæppe for dialogen. Her talte forskergruppen med andre unge, med voksne og med aktører fra forskellige typer af foreninger. I alt blev der indhentet 34 gadeinterviews, hvor der oftest var flere deltagere med på og i hvert af de små korte interviews på fem-syv minutter.

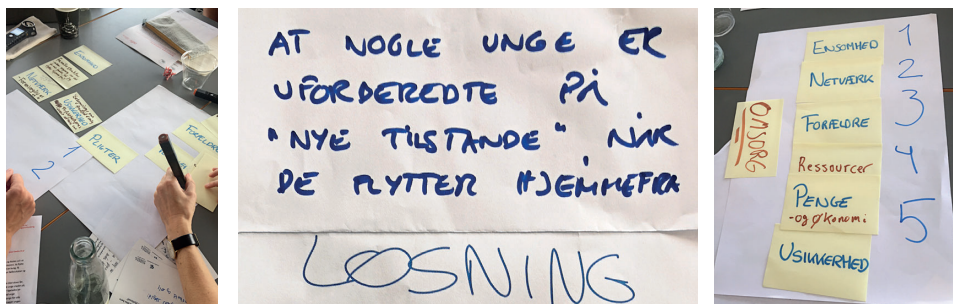
I september 2018, efter afslutningen af den første interviewrunde, afholdte vi desuden en workshop med organisationer, der arbejder med unge på forskellig vis. Her deltog en del uddannelsesinstitutioner, men også frivillige organisationer, der direkte støtter unge, som oplever udfordringer på forskellige områder i deres liv. På organisationsworkshoppen havde vi foruden citaterne også de postkort med statements med, som var indsamlet på Folkemødet. Mere betydningsfuldt for dialogen på workshoppen havde vi udarbejdet en række portrætter af unge. Det var en tidlig første version af de portrætter, som præsenteres i denne bog i kapitel 13. Portrætterne er lavet med inspiration fra 'Persona-metoden' (Nielsen 2013), hvor man på basis af empirisk data udarbejder personlige beskrivelser, som på den ene side er generaliseringer af den viden, forskeren har udarbejdet, men på den anden side fremstår i en personaliseret form, som appellerer til indlevelse og genkendelse.

Portrætterne indeholder detaljerede og nuancerede beskrivelser af en livssituation, som den kunne se ud for en ung. Selv om portrætterne fremstår som virkelighedsnære portrætter af navngivne unge, er de skrevet på baggrund af det fremanalyserede datamateriale og skal på den måde betragtes som videnskabelige repræsentationer af forskningsresultater, hvis formål

bl.a. er at appellere til læserens genkendelse. Portrætterne repræsenterer data i den forstand, at de er konkrete beskrivelser af nogle generelle mønstre, der går på tværs af den gruppe unge, der portrætteres. Den gruppe unge, der portrætteres via et enkelt portræt, har således flytteprocesser eller livs-omstændigheder, der har en række fælles karakteristika på tværs af gruppen. Hvert portræt repræsenterer hermed en overgang fra hjemme- til udeboende, som den træder frem hos en gruppe i vores data, og alle portrætterne repræsenterer de overgange, vi har fået øje på ved at gruppere det samlede datamateriale på den måde (Nielsen 2013). Den oprindelige persona-metode, som portrætterne er inspirerede af, er baseret på en empati-dreven tilgang, hvor persona-udviklerne forsøger at forstå og sætte sig i den andens sted. Målet er at få en idé om, hvilke behov en given bruger har, og hvordan vedkommende vil bruge et givet produkt eller redskab. På den måde er persona-metoden baseret på brugernes egne erfaringer fra hverdagslivet med den given problemstilling. En kritik, som går igen i persona-litteraturen er, at persona-udviklerne fejlagtigt kommer til at basere de forskellige personas på egne præferencer, stereotyper og forudantagelser i en designproces frem for på brugernes erfaringer fra hverdagslivet (Nielsen 2013). Det er netop dette, som det forskningsbaserede portræt imødekommer.

De ungeportrætter, der præsenteres i kapitel 3 i denne bog, har haft et tredelt formål: De er dels blevet anvendt som et analytisk redskab gennem den analytiske proces i arbejdet med datamaterialet, dels som formidling af vores resultater, og dels er de blevet anvendt i arbejdet med at inddrage unge og organisationer i forskningsprocessen. Portrætterne resumerer og kondenserer således de 36 unges mangfoldige fortællinger og tre unge-workshops med i alt 32 unge berettende om overgangen fra hjemme- til udeboende. Ved at basere denne persona-inspirerede tilgang på et omfattende interviewmateriale og en empiri-dreven tilgang, sikrer vi, at ungeportrætterne repræsenterer og vækker genklang hos et bredt udsnit af de unge og deres oplevelser af overgangen fra hjemme- til udeboende.

Ved at anvende de første versioner af disse portrætter i en workshop, fik deltagerne fra de forskellige organisationer på workshoppen indsigt i vores data og arbejdede ud fra et design- og udviklingsorienteret perspektiv. Vi var fx inspireret af *video sketching*, der er en metode, hvor en gruppe skitserer og kortlægger problemer, muligheder og løsninger, som der optages og genhøres, med henblik på at videreudvikle og forbedre det, som er i

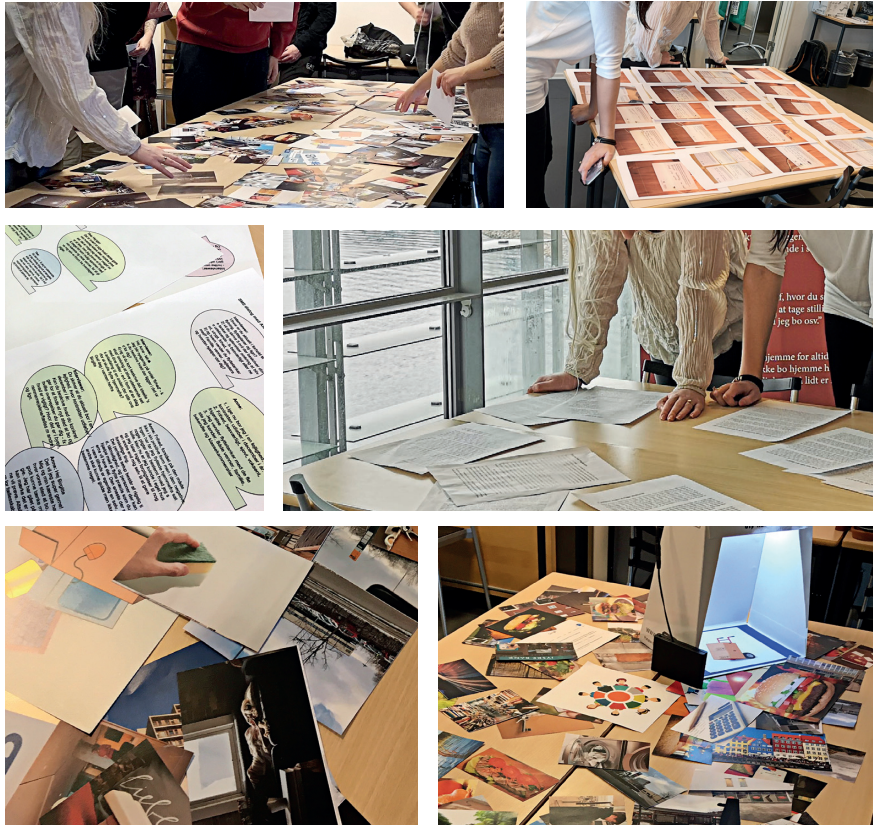


Figur 15.1: Billeder fra en organisationsworkshop.

fokus på sessionen. Det er således en cyklisk proces, som gentages. På denne workshop optog forskerne deltagerens refleksioner og designforslag, og analyserede det efterfølgende. Det gav os indsigt i organisationernes virke og prioriteringer i hverdagen, samt input til hvordan vi også kunne tolke og forstå vores data.

Fra november 2018 til september 2019 (og hvor de sidste interviews blev afholdt i foråret 2019) afholdte vi tre workshops med 10-12 unge i hver. Her producerede de unge 32 digitale video-fortællinger på tre-fem minutter om det at flytte hjemmefra. De tre workshops var rammesat som digitale fortælle-workshops ('digital storytelling'). Formålet med fortælle-workshops er at give deltagerne mulighed for at formidle noget vigtigt fra deres eget personlige liv, og derigennem forstå noget om sig selv og om det forløb eller den oplevelse, de har haft. I en klassisk 'digital storytelling' bliver deltagerne faciliteret gennem individuelle og kollaborative faser og aktiviteter, der understøtter dem til at identificere, udvikle og dele deres personlige historier, fx igennem det, som Lambert (2013) identificerer som 'story circles'. De producerede digitale videofortællinger kan have forskellige strukturer, og hvor nogle er narrative, er andre montager. Fælles er, at de anvender flere modaliteter inden for digitale medier, fx tekst, stillbilleder og bevægelige billeder, stemme, musik, animation m.v. (Lambert 2013) 'Digital storytelling' bruges i mange forskellige kontekster, såsom uddannelse, sundhed, eller i forhold til inddragelse inden for sociale aspekter, i udvikling af by- og boligområder eller medarbejderinddragelse i organisatorisk udvikling (Boje 2006; Hardy & Summer 2014; Haug et al. 2012; Henningsen & Ørngreen 2018; Jamissen et al. 2017).

I arbejdet med denne bog har vi haft fokus på det kollaborative og på at skabe rum, hvor de unge har kunnet arbejde med deres hænder - i et slags



Figur 15.2: Billeder fra fortælleworkshops med unge.

'tænke med ting'-format, som også er understøttet af *video sketching*-metoden. Når unge på vores workshop 'møder' andre unge via den data, vi har indsamlet, og de med afsæt i denne data laver deres egne personlige film, får filmene en anden karakter, end hvis de udelukkende skulle lave film på basis af 'en frit valg på alle hylder'-model. Vi ansporer således til dialog om specifikke emner, som forholder sig til unges overgange. Figur 15.1 og 15.2 illustrerer den workshoporienterede tilgang fra henholdsvis organisations- og ungeworkshops. De forskellige former for data, som er vokset ud af projektet, er illustreret i bogens indstik mellem hvert kapitel.

Gennem dataindsamlingen blandt unge, forældre og organisationer har vi naturligt nok undersøgt litteraturen på området og undersøgt statistikker, afdækket det nuværende billede af unges alder for at flytte hjemmefra m.v. Vi

har også undersøgt viden om og analyseret, hvilke organisationer der eksisterer, samt deres formål og arbejdsformer, i forhold til at støtte i unges overgange. Efterhånden som vi havde et billede heraf, besøgte og interviewede vi tre organisationer, der fungerede som forskellige cases og eksemplariske tilgange til unges overgange.

#### Vores samlede empiri består altså af:

- 97 kvalitative og dybdegående interviews med unge og deres forældre fra forskellige dele af samfundet. Disse blev alle interviewet to gange over 12 måneder.
- 16 dialoger med unge via mobil.
- Tre unge-workshops af hver to dages varighed, med i alt 32 unge.
- 32 digitale fortællinger lavet af de unge på workshops.
- 100 postkort fra Folkemødet på Bornholm.
- 34 gadeinterviews med mennesker fra Folkemødet, hvor vi i mange af disse talte med to-tre personer sammen, og de er typisk kun fem-syv minutter lange.
- Én workshop med relevante organisationer.
- Tre interviews og besøg hos tre udvalgte case-organisationer.
- Desk research på:
  - Statistiske materialer i forhold til at flytte hjemmefra.
  - Organisationers arbejde via deres egne hjemmesider.
  - Materialer tilgængelige, som sigter mod at støtte unge i deres overgangsproces.

Undervejs i projektet har vi foretaget nogle metodiske justeringer i forhold til vores oprindelige forskningsdesign. Dels fordi mulighederne for at få adgang til andre relevante datasæt opstod, som fx på Folkemødet, dels fordi nogle af de oprindelige idéer viste sig ikke at kunne gennemføres, som vi gerne ville. Eksempelvis at de unge, som indgik i *mobile probes* / SMS-dialogerne, var de samme, som deltog i interviews. Dette lod sig ikke gøre, da

det ikke var alle de interviewede, der ønskede at deltage i SMS-dialogerne. Vi havde på lignende vis planlagt, at der skulle være gengangere fra interviews i vores workshops, men af forskningsetiske grunde fungerede dette ikke i praksis. Visse fordele opstod via vores ændringer i dataindsamlingen, fx at vi fik en udvidet repræsentativitet i målgruppen. Vi nåede ud til flere og flere forskellige unge, hvilket vi udfolder i næste afsnit.

Alt det beskrevne data er blevet analyseret på forskellige måder. Det kvalitative interviewmateriale med de unge og deres forældre blev analyseret ved at anvende et omfangsrigt og kompleks kodetræ i analyseprogrammet 'Nvivo'. Processen med at kode tog udgangspunkt i eksisterende litteratur og studier på området, som gav input til at definere en række overordnede kodningskategorier. Samtidig bygger kodetræet på de sociale fænomener, der blev spurgt til i interviewguiden, og på de sociale forhold, som trådte frem undervejs i analyseprocessen af datamaterialet. Således mødtes forskningsteamet ofte undervejs i kodningsprocessen og diskuterede, om koderne fungerede, og om de var dækkende. Dette gav anledning til justeringer af kodetræet undervejs. Det er på basis af dette analytiske arbejde, at analyserne af de kvalitative interviews med de unge og deres forældre er udarbejdet. Vi har således ad mange omgange læst, diskuteret og genlæst tematiske udtræk af datamaterialet for med udgangspunkt i forskningsspørgsmålene at identificere mønstre og kategorier på tværs af materialet. I denne proces har vi aktivt brugt dialogen i forskningsgruppen til at udfordre hinandens tolkninger af materialet. Ligesom vi har brugt konstruktionen af ungeportrætterne som en ramme for analyserne. *Mobile probes*, unge-workshoppenes ytringer og film er også tematiseret med afsæt i kodetræet. Kapitlerne 4 til 12 præsenterer disse detaljerede analyser, hvori tematisk udvalgte citater fra interviewene indgår.

Det konkrete formål med ungeportrætterne var at bruge dem til at afdekke, hvilke behov og udfordringer unge med forskellige overgange har. Ungeportrætterne og de beskrevne udfordringer kan derfor ses som et anvendelsesorienteret resultat, som andre kan bruge videre i deres design- og udviklingsarbejde. I vores videre analyse af organisationernes virke, og i afrundingen af bogen (kapitel 13 og 14), har vi søgt at samle trådene, fra de mangfoldige og detaljerede analyser af unges overgange til identificering af sammenhænge og mønstre, variationer og nuanceringer. Kapitel 13 og 14 repræsenterer endnu to iterationer i analyse- og tolkningsarbejdet, hvor



vi bevæger os fra den unges oplevelse og livsverden til omverdenen og en mere bredt perspektiverende dagsorden.

### 15.3 Hvem har deltaget?

Målet med dataindsamlingen var at få en bredt sammensat gruppe af unge mellem 17 og 25 år, hvis sociale, kulturelle og familiære baggrunde varierede. Men hvordan har vi udvalgt vores informanter og deltagere, og hvad repræsenterer de?

Vi har dog flest deltagere i alderen 18 til og med 23 år. Det skyldes nogle udfordringer ved, at mindreårige under 18 år skal have forældresamtykke for at deltage. Gennemsnitsalderen på de 36 unge er cirka 21 år (se den præcise spredning i tabel 15.1). Kønsfordelingen er meget ligelig, ligesom vi også kan se, at de unge repræsenterer et bredt udsnit af befolkningen i forhold til social-demografiske faktorer. Der er således mange fra, hvad man kan karakterisere som højere middelklasse, middelklasse og arbejderklasse, men dog nærmest ingen, som kommer direkte fra overklasse og underklassen. Vi har her skelet til de definitioner, som man fx kan se på <https://www.klassesamfund.dk/>, og som baserer deres kategorier på basis af jobtype,

Tabel 15.1: De deltagende unges alder ved gennemførelse af det første interview

År	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Total
Antal	2	6	3	8	9	3	4	-	1	36

Gennemsnitsalder: 20,30

Tabel 15.2: Kønsfordelingen blandt interviewede unge

	Mænd	Kvinder
Antal	19*	17
Procent	53 %	47 %

\*Der også inkluderer en transkønnet.

husstandsindkomst og uddannelsesbaggrund. Vores vurdering i forhold til de unge er ikke en eksakt kategorisering, men er et skøn på basis af, hvad vi ved om forældrenes uddannelse, job, boligsituation m.v.

Tabel 15.3: Forældre- og søskendeforhold blandt interviewede unge

Forældre/ søskende	1 søster el. bror	2 el. flere søskende	1 halvbror el. -søster	2 el. flere halvsøskende	Ene- barn	<b>Total</b>
Unge med forældre der er skilt	7	3	-	2	2	<b>14</b>
Enke(r)	2	1	-	-		<b>3</b>
Unge med forældre der er gift og samboende	13	5	-	-	1	<b>19</b>
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>9</b>		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>36</b>

Vi rammer også ret bredt i forhold til familieforhold som illustreret i tabel 15.3, hvor 39 % kommer fra en baggrund med skilte forældre, 53 % fra samboende og gifte forældre, og 9 % har en forælder, der er enke. Som vores analyser i kapitel 5 viser, spiller søskende ofte en vigtig relationel rolle i de identitetsskabende processer, for nogle især i barndommen, for andre også i processen med at etablere sig som ung voksen, der er flyttet hjemmefra. I vores studie har de unge ofte en eller flere søskende, hvor flertallet (61 %) har en søster eller bror, mens kun 10 % er enebarn (se tabel 15.3). Der er syv unge i studiet (19 %), som har en anden etnisk herkomst i første eller andet led, hvor der er repræsentation fra (i alfabetisk rækkefølge): Afghanistan, Colombia, Filippinerne, Kosovo, Albanien, Marokko, Tyrkiet og Vietnam. Vi søgte desuden at interviewe unge, som var flyttet forskellige steder hen i landet, og som etablerede sig i forskellige boformer, således at datamateri-

Tabel 15.4: Geografiske forhold blandt interviewede unge

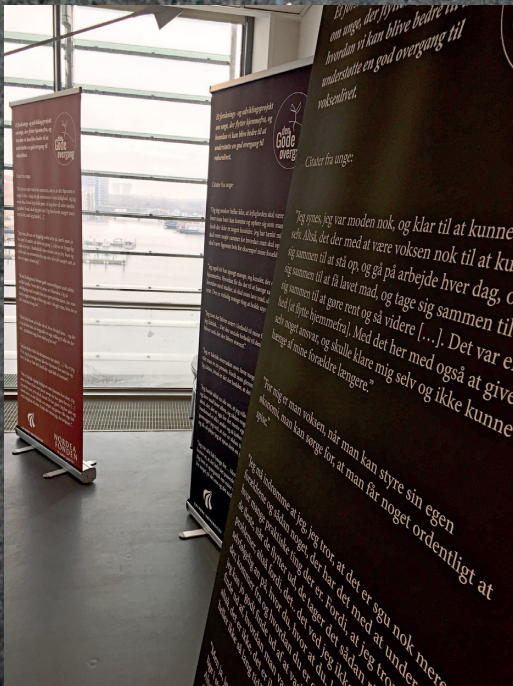
Område / flytning	Fra	Til
København (kommune)	9	16
Hovedstadsområdet	5	5
Sjælland og øerne (ekskl. Kbh. og Hovedstadsområdet)	10	1
Fyn og øerne (ekskl. Odense)	3	1
Jylland (ekskl. Aarhus og Aalborg)	7	6
Aarhus	2	2
Odense	0	3
Aalborg	0	1
Oversøisk		1

alet samlet set kunne give et nuanceret og mættet indblik i unges flytte- og overgangsprocesser. Vi endte med et materiale, hvor omtrent halvdelen af vores informanter flyttede fra provinsen uden for de tre største universitetsbyer. Den overvejende del af de unge flyttede til København, hvilket svarer til de generelle flyttemønstre. Vi havde dog også en pæn repræsentation af unge fra de tre største universitetsbyer. Materialet rummer også en tydelig gruppe af unge, som flytter til især områder i provinsen uden for de større byer, hvilket udtrykker et ønske om at sikre en repræsentation af unge, som bliver i landdistrikter og yderområder.

Det er ikke alle de unge, som har deres forældre med i studiet. Forklaringen er, at det ville skævvride vores materiale, hvis vi kun talte med unge, der ønskede, at vi også interviewede deres forældre. Det ville betyde, at vi ikke ville få adgang til unge, der havde oplevet konflikter og brud med forældrene, og deres perspektiver ønskede vi også at inddrage. I alt blev der gennemført 97 interviews med 104 personer.

På de tre unge-workshops var der mellem 10-12 deltagere på hver og 32 deltagere i alt. De blev rekrutteret gennem organisationer, og specifikt uddannelsessteder, men dog forskellige typer af uddannelsessteder. Der er således deltaget et hold fra en produktionsskole, et hold fra en højskole og et hold 2. semester-bachelorstuderende. Der er som tidligere nævnt ikke krav om repræsentativitet, men vi har som ved interviewene alligevel søgt at få et bredt udvalg af unge på vores workshops. Det lykkedes, idet vi kan se, at der var forskel i deres baggrunde, i forhold til de typer af familieforhold, som de kom fra, uddannelsesniveaut hjemme, økonomisk baggrund, etnicitet m.v. De tre uddannelsessteder lå spredt i Danmark: i en forstad til København, i en midtjysk by og i en by i Nordjylland.

Der deltog også en række organisationer, dels som informanter i tre eksemplariske cases og dels som deltagere på organisationsworkshops. Der er nogle organisationer, som har en stor kontaktflade til unge, som ikke er inddraget her i projektet. Vi har fx ikke inddraget sportsforeninger, selv om vi ser, at nogle sportsforeninger tjener til at imødekomme unges behov for netværk og generel trivsel, hvad end det er at gå til fodbold eller i træningscenter med en medstuderende. Den type aktivitet er dog beskrevet i analyserne. De organisationer, som vi har valgt at tage udgangspunkt i, er dels organisationer, som specifikt har tilbud til unge i overgangsprocessen, dels organisationer, som eksplicit arbejder med udfordringer, som unge oplever at have.



Kilde: Fortælleworkshops med unge om at flytte hjemmefra.



Sådan laver du din egen workshop med brug af personlige videofortællinger og videoskitser

## Uddrag fra platformen: online.praxis.dk

### Undervisningsmateriale:

### "Flytte hjemmefra! Inspiration til at tale om og arbejde med unges flytteprocesser"

The screenshot shows the iPraxis online platform interface. The main content area displays a grid of video thumbnails related to the course 'Flytte hjemmefra! Inspiration til at tale om og arbejde med unges flytteprocesser'. One thumbnail, 'Sådan laver du din egen workshop', is circled in red with an arrow pointing to it. The right sidebar contains text about the project 'Den gode overgang' and logos for VIDEO FORSKNINGSCENTER and cefu | Center for Ungdomsforskning.

Sådan laver du din egen workshop med brug af personlige videofortællinger og videoskitser



Denne type workshop kan bruges, når deltagere skal udvikle personlige videofortællinger om et valgt emne. Deltagerne reflekterer over og udvikler individuelle fortællinger gennem en rammesat undersøgelse- og produktionsproces. Undervejs i forløbet er der dialog og sparring med de andre deltagere og facilitatoren/underviseren, og deltagere kan afprøve forskellige versioner i form af videoskitser. Processen muliggør refleksioner, dialog og viden som deltagere kan bruge i egne overgangsprocesser eller når deres venner står i situationen.

Workshoppen indledes med at deltagerne "møder" forskellige data (fx i form af citater og postkort fra andre unge som findes på denne platform). Formålet er at kickstarte deltageres refleksioner ift. emnet. Nogle deltagere kan vælge at kommentere eksplicit på den præsenterede data, og andre kan vælge at producere deres fortælling uden at gøre brug af direkte henvisninger til data.

Formålet med workshoppen kan være mere procesorienteret og mindre produktorienteret. Dvs. at videofortællingerne ikke nødvendigvis bliver brugt eller delt med andre end deltagerne i workshoppen. Formålet er mere at være del af forløbet, arbejde med materialerne, indgå i dialogerne og derved muliggøre erkendelser ift. tematikken. Typisk afsluttes workshoppen dog med en fælles visning af fortællingerne blandt deltagerne, og her kan facilitatoren/underviseren støtte op om en dialog eller feedback til hver film.

### Inspiration til refleksioner og spørgsmål til deltagerne:

- Hvornår kan jeg flytte hjemmefra?
- Hvordan forestiller jeg mig det at være udeboende?
- Hvordan håndterer jeg alt det praktiske, man skal have styr på?
- Hvordan kan jeg håndtere økonomien?
- Hvad betyder det at bo længere væk fra mine forældre og gamle venner?
- Ny by, ny uddannelse, nye venner – hvordan?
- Det jeg elsker ved at være flyttet hjemmefra er...
- Hvordan kommunikerer jeg med boligselskab, kommune...?
- Skal jeg starte en ny hobby, en ny sport, eller fortsætte med min gamle i en ny forening?
- Hvordan indgår mine forældre i mit nye hjem og liv? Fylder de meget eller lidt?
- Hvordan får jeg tid til uddannelse, arbejde, sport, nye og gamle venner?
- Alt skal være perfekt – eller skal det?

### Tidsforbrug:

- Workshoppen strækker sig optimalt over 1-2 dage, men kan også gennemføres i store træk over nogle timer.

### Inspiration til materialer:

Emnet kan introduceres via generel information og/eller gennem mere personlige beretninger i form af fx:

- Visuelt materiale som postkort og fotos
- Tekst og statistikker, som beskriver emnet
- Citater eller lydoptagelser med udtalelser fra aktører, der selv har erfaringer med relation til emnet
- Videoer eller lyd

Til selve udviklingen og produktionen af videofortællingerne kan anvendes fysiske materialer, som eksempelvis:

- Printede billeder (fra billedsider hvor rettighederne er i orden fx pixabay og creative commons).
- Papir, post-its, sakse, tuscher, ispinde, piberenser, lim, tape og lignende materialer som kan bruges kreativt i udarbejdelsen af videofortællingerne.

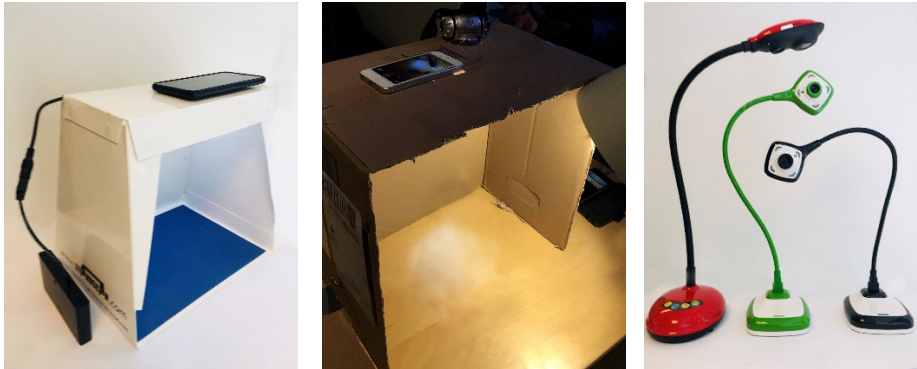
Og til de digitale optagelser af videofortællingerne kan anvendes:

- Mobiltelefon (deltageres egne)
- Videoredigeringsprogram til redigering og deling af videofortællingerne – der findes mange forskellige. Man kan godt lade deltagerne finde/bruge deres eget program, men det kan anbefales at sikre sig adgang til et fælles program inden afholdelse af workshoppen.



Sådan laver du din egen workshop med brug af personlige videofortællinger og videoskitser

- På uddannelsesinstitutioner er der ofte en fælles læringsplatform, man kan dele på, men der er også flere videoredigeringsprogrammer, der inkluderer en fælles platform, hvorfra film kan deles/ses.
- Hvis deltagerne finder/bruger deres eget redigeringsprogram, kan der opstå udfordringer, når og hvis fortællingerne skal deles. Er man dog i samme lokale, og de blot skal fremvises, kan man afspille filmene direkte fra telefonen med brug af forskellige adaptorer (fx lightning til HDMI).
- Tænk også gerne i materialer, som post-it, penne, farvet papir, eller de eksterne kameraer, som kan tilsluttes bærbare computere fx dokumentkameraer, eller noget a la de små bokse, der ses på billedet herunder. Disse "lyskasser" fungerer som et lille "studio", hvor man kan placere mobiltelefonen og optage på scenen. Man kan eventuelt vove sig ud i at udvikle sin egen lyskasse med en papkasse, tape og cykellys.



### Klargøring før workshoppen:

- Lav en række "stationer" på lokalets borde, hvor introduktionsmaterialerne om det valgte emne præsenteres. Optimalt kan deltagerne gå mellem stationerne og blive inspireret.
- Lav et område, hvor materialerne til udarbejdelse af videofortællingerne er tilgængelige – evt. sammen med dokumentkamera og lyskasser.
- Forbered adgang til videoredigeringsprogram, hvis I vælger at bruge dette og overvej, hvordan deltagerne præsenteres for programmet og får adgang.

### Inspiration til et program for digital videofortælling workshop

(obs - husk at tænke pauser ind - også til dialogen)

1. Velkomst med introduktion til programmet.
2. Opvarmningsøvelse – billeddelingsøvelse via mobiltelefon.  
Formål: Forberede deltagerne på personlige fortællearbejde.
  - a. Alle står op 2 og 2.
  - b. De viser og fortæller om et af deres seneste billeder på deres mobiltelefon.  
OBS: Det er vigtigt at have en føling med situationen, fx sig højt, at man vælger et billede, man har lyst til at dele, og som man tænker, modtageren også har lyst til at se (brug fx "tante-testen" – vil du gerne have at din tante ser billedet).  
Facilitator/underviser kan med fordel deltage i disse indledende øvelser.
3. Opvarmningsøvelse – tegneøvelse.  
Formål: Forberede deltagerne på personlige fortællearbejde, at arbejde med at skitsere og tegne, samt dele med med-deltagere.
  - a. Deltagerne finder en ny makker

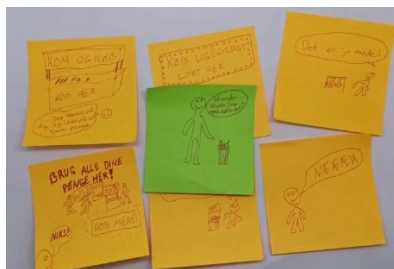
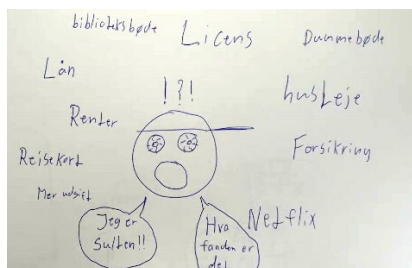
- b. De bruger 5-10 minutter på at tegne et sted som de har en personlig relation til og erfaring med. Det kan fx være deres barndomsgade set fra oven, eller et sted de særligt kan lide at opholde sig.
  - c. De viser og fortæller om deres tegning.  
Igen kan facilitator/underviser med fordel deltage i disse indledende øvelser.
4. Tegne-øvelse med fokus på en positiv og udfordrende oplevelse ift. rammesatte tematik.  
Formål: Fortsat fokus på personlige fortællearbejde, at arbejde med skitser og dele med med-deltagere.  
Ved at lade deltagerne udforme hurtige skitser og tegninger, kan deltagerne potentielt reflektere, erkende, samt bruge tegningerne til tale ud fra, når de indgår i en dialog med andre.
- a. Inviter deltagerne hen til de printede billeder.
  - b. Bed deltagerne om at vælge 2 billeder. 1 billede som minder dem om en positiv oplevelse i forhold til det valgte emne og 1 billede, som minder dem om en udfordrende oplevelse.
  - c. Alle tager papir og tegneredskaber.
  - d. Deltagerne skitserer og skriver stikord til de 2 oplevelser på papiret.
  - e. Derefter finder deltagerne en ny makker og fortæller kort om de 2 oplevelser. Makkeren lytter godt efter idet vedkommende efterfølgende skal gengive én af oplevelserne til den samlede gruppe.
  - f. Alle stiller sig op. Den "lyttende" makker vælger en af oplevelser og fortæller om den i plenum.
5. Besøge opsatte "stationer" med materiale om det valgte emne.
- a. Spørge til: Hvad bliver du nysgerrig på? Hvad undrer du dig over? Er du enig eller uenig?



6. "Tegn eller skriv din historie og lav en videoskitse".
- a. Deltagerne vælger 3 ting fra stationerne og reflekterer over deres fortælling. Spørg fx hvad vil du gerne fortælle, er du enig eller uenig, hvad er dine personlige overvejelser og oplevelser, eller hvad er dine søskende/venners overvejelser og får det dig til at tænke på?
  - b. Individuelle refleksioner imens deltagerne skitserer, noterer og videoptager.  
Overvej hvorvidt deltagerne skal undlade optagelser i starten og først tilføje optagelserne efter de har reflekteret lidt indledningsvis.
  - c. Individuelt gennemse video, imens der laves noter og skitser.  
Bede deltagerne undersøge:
    - i. hvad tænker du er vigtigt for dig, hvad overrasker og hvad vil du arbejde videre med?
    - ii. hvilke dimensioner af fortællingen kan forstørres/fjernes/sammensættes anderledes og hvad ville det gøre ved fortællingen og forståelsen?
    - iii. hvad fungerer som modstand(ere), hjælp(ere) og vendepunkter i fortællingen?

Overvej at udvikle en "refleksionsguide" til deltagerne med en oversigt over de mulige spørgsmål og typer af undersøgelser som deltagerne kan bruge ift. videofortællingerne.

Sådan laver du din egen workshop med brug af personlige videofortællinger og videoskitser



7. Fortællecirklér i de mindre grupper på ca 3 deltagere – fokus på feedback (30-40 min).
  - a. Hver enkelt fortæller deres fortælling og får efterfølgende feedback fra resten af gruppen.
  - b. Den enkelte deltager optager imens de deler deres historie og får feedback.
  - c. Bede deltagerne sammen undersøge:
    - i. hvilke dimensioner af fortællingen kan forstørres/fjernes/sammensættes anderledes og hvad ville det gøre ved fortællingen og forståelsen?
    - ii. evt. også undersøge modstand(ere), hjælp(ere) og vendepunkter i fortællingen.
  - d. Bede de enkelte deltagerne overveje hvordan/hvorvidt de vil inkludere feedback og derefter begynde det endelige manuskript/storyboard. Deltagerne kan også undlade manus/storyboard og gå mere direkte til produktion af egen endelige videofortælling.
  
8. Lave endelige videofortælling (2-3 timer).
  - a. Introduktion til videoredigeringsprogram - spørg evt. ud om, hvordan behovet er. Det kan også være nogle skal have mere individuel støtte, mens andre er selvkørende.
  - b. Deltagerne færdiggør storyboard/manuskript eller går mere direkte til udvikling af videofortælling.
  - c. Deltagerne begynder deres endelige optagelser. De kan overveje at lave justeringer via nye optagelser eller editere i videoen.



Overvej, at inkludere endnu en fortællecirkel i mindre grupper med fokus på feedback undervejs i deltagerens udviklingsproces.

9. Deling i plenum (1-2 timer – afhængigt af antal deltagere).
  - a. Vigtigt at afklare, hvorvidt deltagerne har lyst til og mod på at dele deres videofortællinger i plenum
  - b. Overvej hvorvidt der skal bruges en organisering af dialogen – fx reflekterende teams.

## Vigtigt

Husk, at der er GDPR regler og samtykke, som der skal overholdes, hvis videofortællingerne skal deles uden for workshoppen. Hvis I er en højskole, kommune eller uddannelsesinstitution, skal der også tilladelse til at dele billeder fra dagen på facebook, instagram og hjemmesider.

## 9.2 Refleksioner over fortælleværksteder

Uddragene fra bogudgivelsen beskriver, hvordan videofortællinger og videoskitser blev anvendt til at facilitere deltageres undersøgelsesrum og samtidig inddrage deltagerne i forskningen. Forskningsprojektet Den Gode Overgang søgte at understøtte deltagerinvolvering med afsæt i en designbaseret forskningstilgang, hvor vi søgte at positionere deltagerne som medforskere og meddesignere i udviklingen af potentielle løsninger og viden om feltet. Som beskrevet i del 1 af afhandlingen er designbaseret forskning som eksempelvis Design-Based Research, karakteriseret ved at være en interventionistisk forskningstilgang og netop prioritere høj grad af deltagerinddragelse (Anderson & Shattuck, 2012; Bakker, 2018; Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2021). Vi søgte at facilitere et undersøgelsesrum for deltagerne med størst mulig "båndbredde". Desuden var det vores hensigt at understøtte en forholdsvis direkte audiovisuel forskningsformidling fra deltagerne i forskningsprojektet i form af deltageres videofortællinger.

I det følgende beskriver jeg, hvordan vi har anvendt arbejdet med videofortællinger og videoskitser i forbindelse med forskningsprojektet Den Gode Overgang, inklusive de potentialer og udfordringer, som jeg har identificeret. Indledningsvis beskriver jeg fortælleværkstederne mere detaljeret, og jeg beskriver de analyseiterationer, som blev udviklet med en målsætning om at kvalificere brugen af de deltagerproducerede videofortællinger.

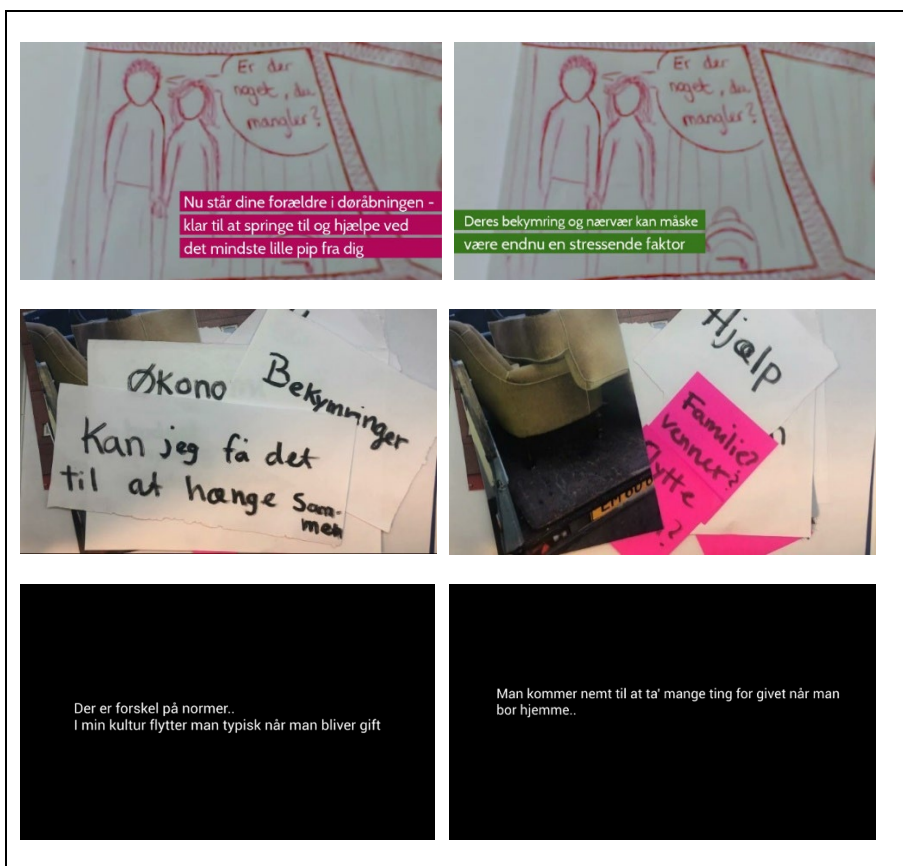
## 9.3 Fortælleværksteder i forskningsprojektet Den Gode Overgang

I forskningsprojektet Den Gode Overgang gennemførte vi i alt 3 fortælleværksteder for unge mellem 15 og 25 år i forskellige ungekontekster. Vi afviklede en 2-dages fortælleværksted på en højskole, produktionsskole og blandt unge studerende på bachelorniveau. Det resulterede i 32 deltagerproducerede film.

På fortælleværkstederne blev deltagerne indledningsvis præsenteret for empiri indsamlet blandt andre unge. Der var eksempelvis citater fra interviews med andre unge, fotos af objekter og lokationer, som andre unge havde taget, lydfiler fra gadeinterviews foretaget med unge på Folkemødet 2018, sms-dialoger med unge (hvor de unge kommunikerede i form af tekst og billeder) og såkaldte ungeportrætter. Ungeportrætterne var, som beskrevet i uddragene, inspireret af persona-metoden (Nielsen, 2013), hvor interviews med unge i projektet var afsæt for udviklingen af fiktive unge karakterer eller såkaldte personaer. Gennem brugen af persona-metoden søgte vi at understøtte en empatidrevet tilgang, hvor deltagerne

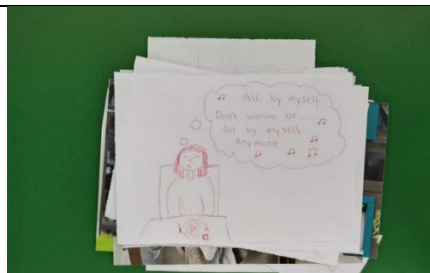
på fortællerværkstederne kunne sætte sig i den andens sted ved at læse om vedkommendes erfaringer, holdninger og udfordringer (Nielsen, 2013).

Hensigten med at præsentere de unge deltagere for den tidligere indsamlede empiri var at sætte fokus på tematikken i forskningsprojektet og kickstarte udviklingen af deltagernes egen personlige videofortælling. De unge kunne vælge at kommentere den præsenterede empiri eksplicit eller udvikle en fortælling uden kobling til den præsenterede empiri. Dvs. at de kunne vælge eksplicit at tage afsæt i empirien, lade sig inspirere eller provokere, eller de kunne vælge at kommunikere noget, der endnu ikke eksisterede i empirien. På figur 15 er vist udsnit af videofortællingerne.



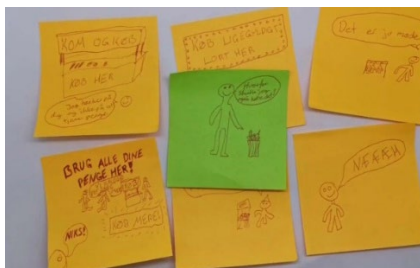
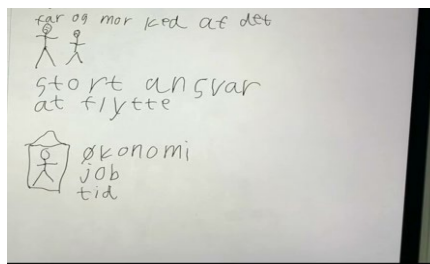
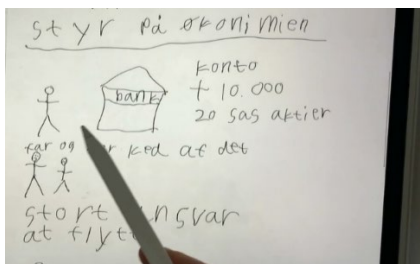
## Nogen siger..

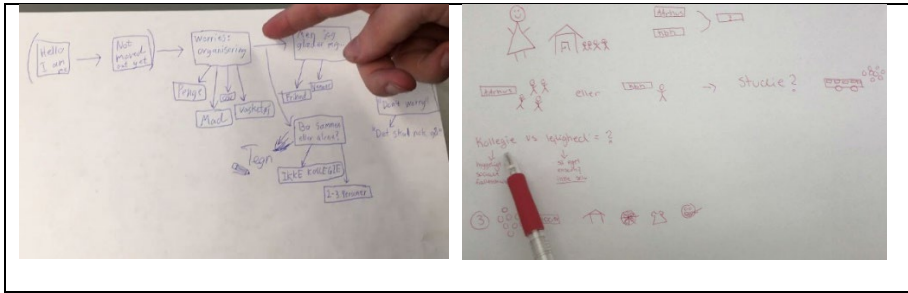
"Jeg kan heller ikke bo derhjemme for altid [...]. Nu er jeg 21 år, og jeg kan ligesom ikke bo hjemme hos min far og bror. Så det er lidt det, fordi det også lidt er normen."



Hey! Uuhh.. Jeg vil gerne dele mine følelser med jer, såå yes.. enjoy!  
Jeg synes det er lidt svært.. Altså det med at være ung, og man gerne vil have sin egen lejlighed når man skal tænke på økonomisk, NEM-ID, udeboende SU, og indtægt... men hvad jeg reelt kan holde til

Sådan nogle tanker er der bare  
Hvad kan man dog gøre?  
Hvis du bliver måske smidt ud?  
Nogle kan måske ikke finde ud af det  
Nogle har brug for hjælp  
Jeg tror virkelig for at være helt ærlig, så tror jeg at Det er det sværeste er at flytte hjemmefra.  
Det er bare det sociale forhold med de personer man lever med i så langtid men så skal man flytte hjemmefra.  
Det kan jo være at det er svært for mange men for mig synes jeg det er hårdt, det er også hårdt mentalt men hvis du er i blandt de personer som gør det godt for dig og gøre dig glad, ligesom en god roomie, en kæreste eller whatever.

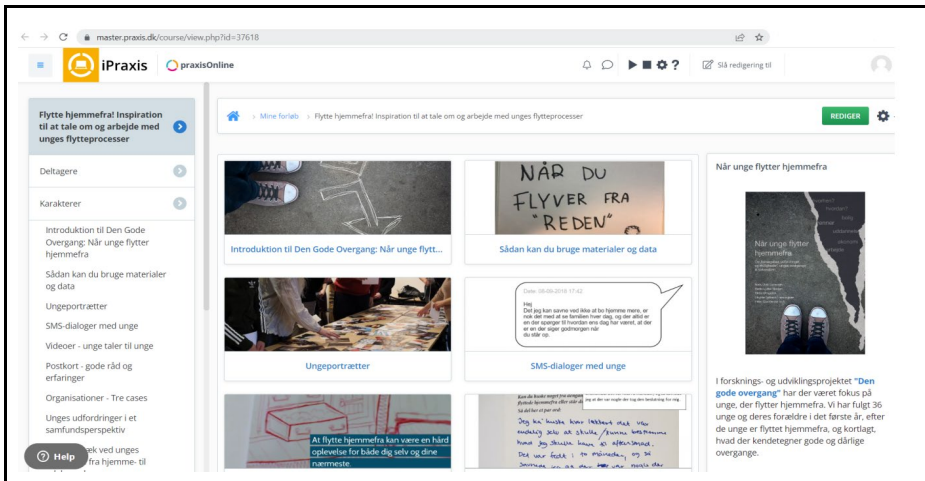




Figur 15: Stillbilleder fra de deltagerproducerede videofortællinger.

Det overordnede formål med at gennemføre fortælleværkstederne var at skabe rammer, tid og rum til, at de unge kunne undersøge og vinkle deres perspektiv på tematikken. Samtidig skulle de unge bidrage til forskningsprojektet i form af ny empiri og et analyseblik på den eksisterende empiri. Dvs. at vi søgte at rammesætte et undersøgelsesrum for deltagerne, samtidig med at vi som forskere søgte at rammesætte en undersøgelse af feltet.

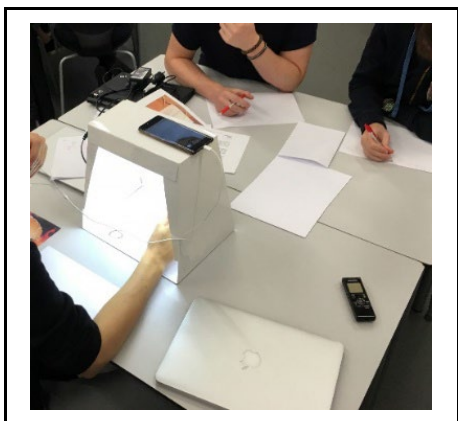
En kollega har tidligere kommenteret, at en 3-5 minutters videofortælling kan virke som et minimalt udbytte af en 2-dages workshop. De korte film fungerer som en kondenseret manifestation af deltagerens refleksioner og deres mulige erkendelser. Desuden gør den kondenserede form af en 3-5 minutters video, distributionen forholdsvis nem. Aktuelt indgår videofortællingerne på online platformen (onlinepraxis, 2022), som led i undervisningsmateriale (figur 16).



Figur 16: Skærbillede af hjemmesiden "praxis online" der viser formidling af forskningsprojektet Den Gode Overgang.

Deltagernes arbejde med videofortællinger var inspireret af digital storytelling (Lambert, 2013) og videosketching (Henningsen et al., 2017). Deltagerne undersøgte og udviklede en personlig videofortælling på 3-5 minutter med selvvalgt fokus inden for den rammesatte tematik. De afprøvede forskellige former for videokitser med korte iterative afprøvninger og deltog i sparringsseancer i form af fortællecirkler eller såkaldte story circles med andre deltagere og lejlighedsvis deltog vi som facilitatorer også i disse sparringer.

Til at stilladsere deltagernes eksperimenter og afprøvninger anvendte de unge forskellige former for artefakter. Deltagerne havde bl.a. mulighed for at anvende lyskasserne som vist på figur 17 nedenfor og som også er beskrevet i tema 1. Lyskasserne fungerede som en afgrænset "scene", hvorpå deltagerne kunne placere objekter, fotos, tegninger, eller hvorpå de tegnede og fortalte. Undervejs optog deltagerne deres fortælling via deres egen mobiltelefon. De brugte håndholdte mikrofoner, høretelefoner med mikrofon eller talte "direkte" til telefonen.



*Figur 17: Fotos af deltagere fra fortælleværksteder der bruger lyskassen i deres videooptagelser.*

Fortælleværkstederne blev afsluttet med en fælles visning og sparring samt evalueringer. Under evalueringen af fortælleværkstederne sad deltagerne individuelt eller gruppevis og skrev refleksioner på post-its. De reflekterede over, hvad der fungerede, og forbedringsmuligheder. Mine kolleger og jeg forlod rummet under deltagernes fælles dialog med fokus på evalueringen af fortælleværkstedet. Deltagernes faste underviser faciliterede i visse tilfælde disse evalueringer. Efter deltagernes interne evalueringssdialog deltog min kollega og jeg i en fælles dialog med deltagerne. Disse fælles dialoger tog afsæt i deltagernes post-its, som de havde grupperet på en tavle. Med denne struktur i evalueringerne søgte vi at skabe et rum for, at deltagerne kunne formulere sig forholdsvist frit, og samtidig muliggøre, at vi kunne spørge ind til evalueringerne.



Udformningen af fortælleværkstederne trækker på inspiration fra Dewey og hans inquiry-begreb (Dewey, 1938). Hensigten er at facilitere et undersøgelsesrum for deltagerne og skabe en konstruktiv forstyrrelse via de forskellige tilgange, brugen af materialer, præsentation af andre unges fortællinger etc. Deltagerne blev derfor indledningsvis præsenteret for andre unges refleksioner og erfaringer, de blev introduceret til forskellige mulige redskaber, som de kunne anvende i deres refleksioner, eksempelvis lyskassen og diverse materialer, og de brugte video. De deltog i flere iterative forløb med forskellige afprøvninger, og de tog afsæt i personlige erfaringer og fortolkninger og indgik i forskellige kollaborative sparringsseancer undervejs.

Beskrivelsen af de mange tiltag for at understøtte et undersøgelsesrum peger på de mange kompetencer, som deltagerne skal være i besiddelse af eller være åbne over for. Det peger ligeledes på en kompleksitet i fortælleværkstedet.

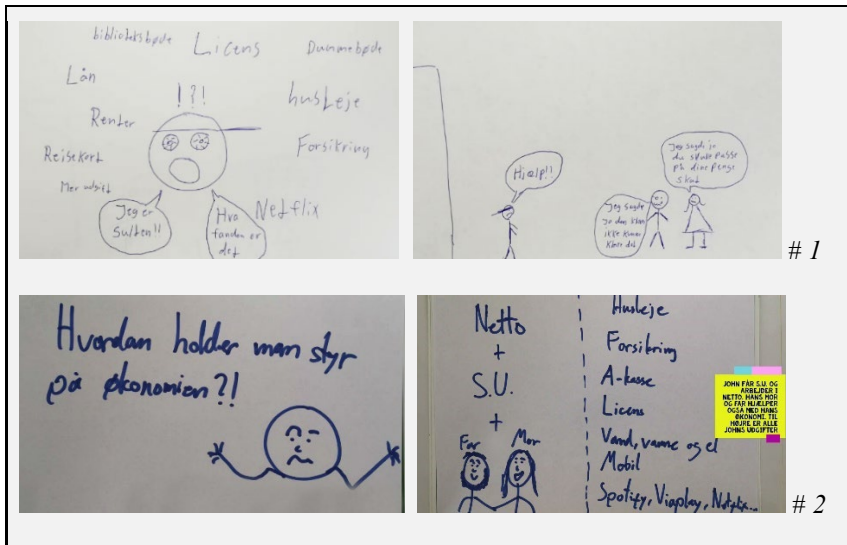
## 9.4 Analyseformater i forskningsprojektet

I det følgende beskriver jeg de analysemetoder, vi udviklede i forskningsprojektet, og som opstod under fortælleværkstederne. Målet var at inddrage deltagerne i analyserne og derved understøtte en kvalificeret brug af de deltagerproducerede videofortællinger i forskningsprojektet.

### 9.4.1 Analyse af videofortællinger – med deltagerinddragelse

I forbindelse med fortælleværkstederne valgte nogle deltagere eksplicit at tage afsæt i den tidligere indsamlede empiri i deres videofortællinger. De reflekterede over og kommenterede de eksisterende data og bidrog derigennem med et perspektiv på eller en form for analytisk refleksion over den eksisterende empiri fra andre unge.

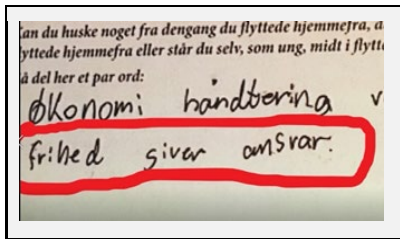
Eksempelvis lavede visse deltagere en “2’er” af en tidligere videofortælling. Idet vi afviklede tre fortælleværksteder, kunne deltagere på de senere fortælleværksteder vælge eksplicit at kommentere tidligere videofortællinger. Eksempelvis videofortællingen om “Bob”. Her relaterede en deltager eksplicit sin videofortælling til en tidligere videofortælling, og figur 18 nedenfor vises der billeder fra de to versioner. Begge videofortællinger beskriver en ung mand, der fester meget og kommer i økonomiske problemer. I “2’eren” præsenterer fortælleren en alternativ slutning af fortællingen og en anden mulig handlestrategi for karakteren, som er i økonomiske problemer. Dvs. 2’eren bidrog med et andet perspektiv på den skildrede problematik.



Figur 18: Billederne viser to versioner af "samme" videofortælling.

Litteraturstudiet i del 1 af afhandlingen viste risici i forbindelse med visuelle metoder og brugen af skitser. Eksempelvis udfordringer, når tegninger overdriver pointer, forvrænger og karikerer uhensigtsmæssigt. De to Bob-videofortællinger rummer begge aspekter af overdrivelse og stereotyper i deres visuelle udtryk. Man kan diskutere, hvorvidt de kan anses som problematiske. Den første version af Bob-filmen rummer flere karikerede tegninger, og den anden version af Bob-filmen bruger flere prangende visuelle effekter i overgangene mellem billederne. Disse forskellige effekter får videofortællingerne til at fremstå komiske, og under fremvisningen blandt de unge grinede flere da også. Denne reaktion virkede til at være hensigten fra skaberne af videofortællingerne. Man kan argumentere for, at fokus bliver fjernet fra det væsentlige, som i dette tilfælde er en svær problematik blandt unge. Samtidig synes komikken at gøre pointerne mere "spiselige" for de andre unge, mindre "pædagogisk korrekte" og "forstørre" pointerne, så de blev bedre kommunikeret. "På trods af" komikken i de to versioner kunne vi, som tilknyttede forskere, stadig udpege relevante problematikker og løsningsforslag til brug i forskningsprojektet i vores analyse af videofortællingerne.

Andre eksempler på deltagere, der eksplicit valgte at tage afsæt i den tidligere indsamlede empiri i deres videofortælling, er illustreret figur 19. Billedet viser en deltager, der har anvendt et postkort fra den tidligere indsamlede empiri. Deltageren markerede noget af teksten på postkortet med en rød streg for at gøre særlig opmærksom på dette og kommenterede sætningen i sin voiceover. I andre eksempler havde deltageren klippet sætninger af printede interviews. Deltageren udvalgte og grupperede citatudklippene og kombinerede dem med fotos fra andre unge, som var tilgængelige på fortællerværkstederne.



Figur 19: Eksempler på deltagerproducerede videofortællinger som tager eksplicit afsæt i tidligere indsamlet empiri.

Et andet analysegreb, som ligeledes inddrog deltagerne i analysen af videofortællingerne, var fælles dialoger om videofortællingerne under fortælleværkstederne. Der var to former for fælles dialoger. Det var 1) gruppedialoger, hvor deltagerne gruppevis reflekterede over de enkelte videofortællinger undervejs gennem fortælleværkstedet, og hvor vi som facilitatorer deltog lejlighedsvis, samt 2) de afsluttende fælles plenumdialoger, hvor alle deltog i en samlet visning og fælles refleksion over de enkelte videofortællinger.

Gruppedialogerne undervejs i fortælleværkstedet var inspireret af digital storytelling-metodens story circles. I disse fortællecirkler gav de unge hinanden sparring, de undersøgte forskellige forståelser af videofortællingerne og mulig videreudvikling af fortællingerne.

De afsluttende plenumdialoger på fortælleværkstedet startede med, at fortælleren fortalte om sin motivation for videofortællingen, hvorefter deltagerne i plenum reflekterede over videofortællingen sammen med facilitatorerne. De talte bl.a. om, hvordan de forstod pointerne, og hvordan de selv kunne relatere sig til videofortællingen.

En udfordring, som vi identificerede i forbindelse med plenumdialogerne, var en stor forskel i deltagelse. Der var stor forskel på, hvordan og hvorvidt deltagerne indgik i fællesdialogerne. Vores empiri fra fortælleværkstederne i form af debriefingnoter efter endt fortælleværksted samt deltagernes kommentarer undervejs og evalueringer via post-its peger på forskellige årsager til denne ikkedeltagelse. En af grundene var træthed og "mæthed" oven på en intens workshopdag. En anden grund var, at de unge i visse tilfælde oplevede, at det var udfordrende at give feedback på de personlige film.

I samarbejde med kolleger har jeg udviklet og afprøvet initiativer mhp. at håndtere udfordringerne med deltagelse i plenumdialogerne. Vi har eksempelvis rammesat de afsluttende plenumdialoger med inspiration fra metoden reflekterende teams (Andersen, 1996). På en workshop afviklet på læreruddannelsen på Grønland har vi bl.a. afprøvet brugen af reflekterende teams. Initiativet er således afprøvet i en anden sammenhæng, men også blandt unge. Brugen af reflekterende teams viste sig at skabe struktur og understøtte dialogerne, hvor eksempelvis deltagere, der endnu ikke

havde bidraget til samtalen, fik eksplicit taletid. Der er dog også en “indbygget ulykke” (Virilio, 2007) i brugen af reflekterende teams. Eksempelvis kan det opleves som en overdreven grad af kontrol med samtalerne.

#### 9.4.2 Analyse af videofortællinger – uden deltagerinddragelse

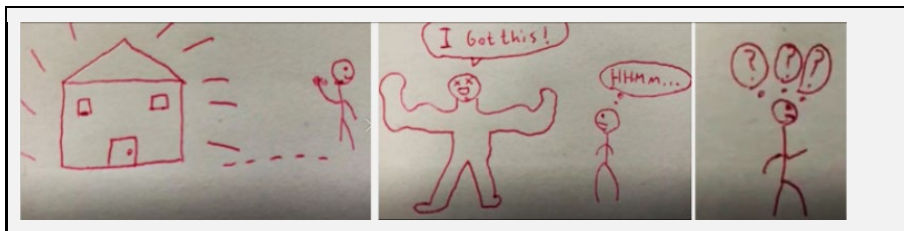
Et analysegreb, som ikke inddrog deltagerne, var vores kollaborative analysedialoger blandt de tilknyttede forskere. Selvom deltagerne ikke indgik i denne form for analyse af videofortællingerne, vil jeg gerne præsentere analyseformen. Det skyldes at jeg har identificeret potentialer i denne form for analyse, som ville kunne anvendes i forbindelse med deltagerinddragelse.

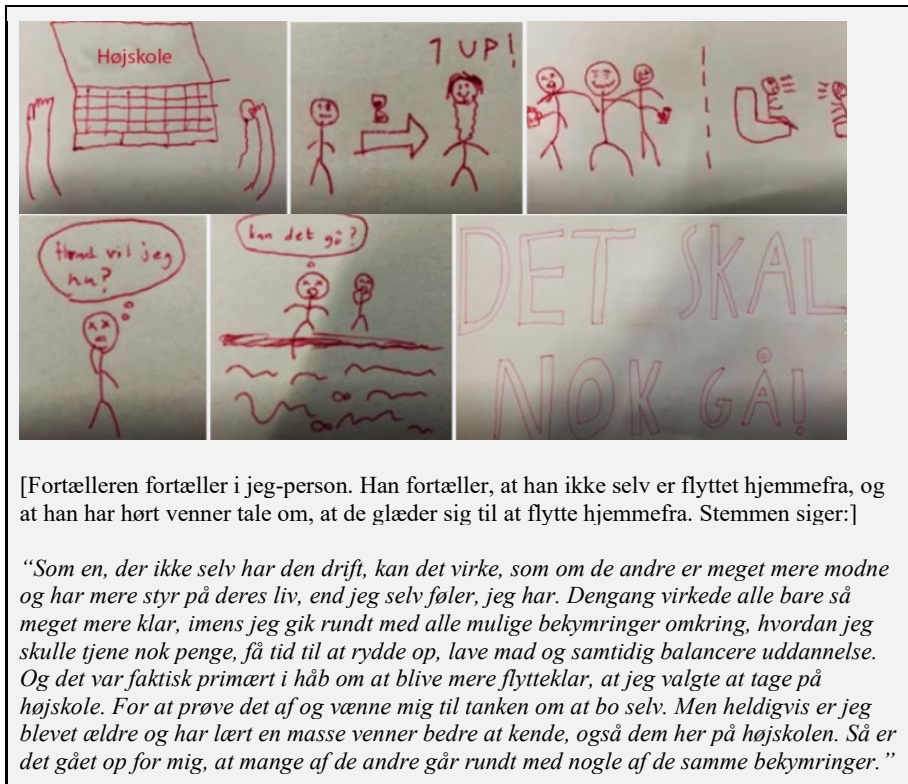
I denne analyseform i forbindelse med forskningsprojektet Den Gode Overgang startede de tilknyttede forskere med at gennemse videofortællingerne i fællesskab og reflekterede over dem. Ungdomsforskerne bidrog med fagspecifik viden om feltet. Metodeforskerne bidrog med kontekstsensitiv viden, idet vi havde afviklet fortælleværkstederne og deltaget i analysedialogerne med de unge. Dermed kunne vi bidrage med et indblik i de unge, som havde deltaget i fortælleværkstederne. Derefter samledes vi omkring mobile tavler med storyboards over videofortællingerne. De forskellige storyboards er udformet via skærbilleder af videofortællingernes ”scener” og derefter printet ud, så de var “flytbare”.



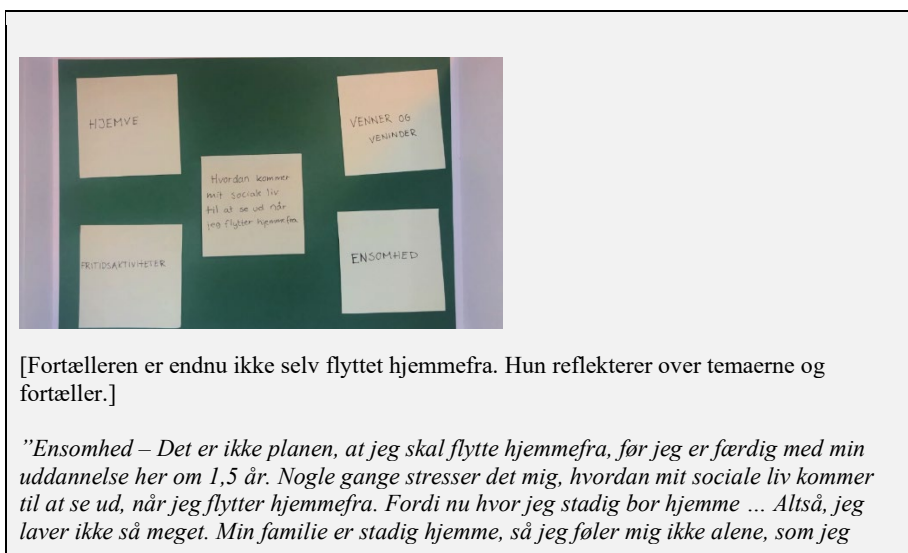
Figur 20: Mobile tavler med storyboards over de enkelte videofortællinger.

Nedenfor på vises eksempler på storyboards. Det inkluderer stillbilleder af en videofortællings forskellige scener og en kort transskription af videofortællingens lydside, som oftest var i form af en voiceover.





Figur 21: Storyboard over en deltagerproduceret videofortælling.



*måske vil gøre, når jeg flytter hjemmefra. Jeg tror, jeg måske er bange for at føle mig for ensom, når det er, jeg flytter hjemmefra.”*  
*”Hjemve – Da jeg for nogle år siden skulle på efterskole, da led jeg rigtig meget af hjemve. Og skolen lå kun 20 km væk fra, hvor mine forældre boede, så det trak rigtig meget i mig, at jeg skulle tage hjem og besøge dem, fordi det var så tæt på. Så jeg tænker på, når jeg flytter ud, så vil jeg helst undgå at komme hjem til mine forældre for tit, fordi det måske gør, at man savner sine forældre lidt mere. Så jeg så hellere, at de kom og besøgte mig.”*  
*[...]*

Figur 22: Storyboard over en deltagerproduceret videofortælling.

Udfordringen ved brugen af storyboards var, at æstetiske, sanselige og affektive dimensioner omkring videofortællingerne delvist forsvandt. Der skete en reduktion og oplevelsen af at ”møde” personen bag videofortællingen blev begrænset. Eksempelvis kunne man ikke længere høre ikke tonefald og eventuel accent i fortællerens stemme. Reduktionen kan delvist afværges ved løbende at genbesøge videofortællingerne i deres oprindelige modalitet som levende billeder.

De enkelte storyboards på de fungerede som en form for hukommelsesmarkør ”ned” i de enkelte film, så man kunne huske detaljer fra hver enkelt videofortælling. I det storyboardene blev hængt op på mobile tavler, fik vi et visuelt overblik på tværs af de enkelte videofortællinger. Vi kunne få et ”samtidigt” blik ud over de individuelle videofortællinger, hvormed vi kunne navigere mellem filmene. Vi kunne pege på billederne undervejs i fællesdialogerne, flytte rundt og gruppere storyboardene, placere post-its på storyboardene osv. mhp. at facilitere analysen af videofortællingerne. De mobile tavler stod i lokalet, og det gjorde videofortællingerne let tilgængelige, så de kunne genbesøges i den periode, hvori forskningsprojektet blev afviklet.

De ophængte storyboards gjorde det muligt at identificere mønstre på tværs af videofortællingerne og relatere videofortællingerne til den tidligere indsamlede empiri i forskningsprojektet. Eksempelvis identificerede vi fund i videofortællingerne som spejlede sig i den oprindelige empiri. Vi kunne derfor bruge videofortællingerne til at ”mætte” den tidligere indsamlede empiri. Vi identificerede ligeledes modsigelser og fravær af perspektiver, når vi sammenlignede med den tidligere indsamlede empiri. De kollaborative analysedialoger blandt forskerne vekslede mellem at være deduktive og induktive, og de blev fastholdt via lydoptagelser og efterfølgende transskriberet.

Fællesanalyserne blandt forskerne blev fulgt op med en klassisk tematisk kodning (Braun & Clarke, 2006) med afsæt i et kodetræ, som blev revideret løbende gennem forskningsprojektet. Kodetræet tog udgangspunkt i forskningsprojektets teoretiske afsæt og de induktivt identificerede kategorier. Eksempler på tematikker var: Boformer og mad, Praktiske udfordringer og økonomi, Ansvar og selvstændighed, Ensomhed. Vi inkluderede også kodekategorier, som fokuserede på de unges refleksioner over mulige tiltag og udviklingsmuligheder.

Vi havde som metodeudviklere et vist indblik i deltagerne, idet vi gennemførte fortælleværksteder med de unge, hvorimod ungdomsforskerne gennemførte interviews med andre unge. Dvs. at vi indgik i dataindsamlingen på forskellige tidspunkter og med forskellige unge. Denne involvering med de unge deltagere understøttede analysedialogerne på tværs af forskergruppen og gjorde, at filmene ikke “stod alene” i analyserne. De forskere, som ikke havde deltaget i fortælleværkstederne, kunne bl.a. fra en mere ekstern position stille spørgsmål til facilitatorernes indforståede opfattelse af, hvad der var foregået på fortælleværkstederne.

#### 9.4.3 Supplerende refleksioner over analyseformater ift. videofortællinger

Når man ser mere generelt på analyse af audiovisuelt materiale, så eksisterer der mange forskellige analyseformater inden for billed- og filmanalyse. Eksempelvis har Gillian Rose (2016) kortlagt analysetyperne, som inkluderer kompositorisk analyse med fokus på synsvinkler, lyd, lys og rytme, psykoanalytisk analyse, der undersøger drift, seksualitet og fantasi, diskursiv analyse, der undersøger magt og sociale hierarkier, og socialsemiotisk og multimodal analyse, der undersøger tegn og mulige betydninger af de anvendte tegn i den specifikke sociale kontekst samt samspillet mellem de forskellige modaliteter.

Visse teoretikere argumenterer for, at det ikke er muligt at lave en analyse, der udelukkende er centreret om materialet, idet kontekstens betydning for forståelsen af det visuelle materiale, bliver overset (Rose, 2016) og andre advokerer for, at etnografiske metoder bør inddrages i samspil med analyser af de konkrete visuelle materialer (Pauwels & Mannay, 2020). Udfordringen ved at inddrage konteksten er, at kompleksiteten øges idet konteksten ofte er “messy” (Shaw, 2016). I vores analysetilgange har vi søgt at inkludere konteksten i form af viden om de specifikke unge, som deltog i fortælleværkstederne, men også i form af fagspecifikt domænekendskab til ungdomslivet qua de tilknyttede ungdomsforskere.

Analysen med brug af mobile tavler og printede storyboards bliver understøttet gennem brug af fysiske artefakter, som kan flyttes og sorteres. Andre analyseformater inddrager ligeledes fysiske artefakter. Eksempelvis kan deltagerne se en video igennem sammen, samtidig med at de har en dialog og placerer objekter som en fælles fortolkning af det sete. Derved bliver en taktile dimension og en spatial forståelse af filmene inkluderet. De fysiske materialer i analysedialogerne kan altså understøtte samarbejdsdimensionen i fælles undersøgelser af det sete og potentielt udligne hierarkier (Mannay, 2020). Materialerne kan virke dragende og få deltagere til at røre og dermed deltage. De kan potentielt fungere som “talking sticks”, og understøtte sammenligningsprocesser og ejerskab (Buur et al., 2018). I vores analysetilgange har vi søgt at inkludere brugen af materialer både for deltagerne i forbindelse med deres undersøgelser og i forskernes analysedialoger omkring printede storyboards på mobile tavler.

Inden for digital storytelling eksisterer der forskellige analysetilgange. Nogle har udelukkende fokus på de specifikke film, andre inkluderer konteksten omkring udviklingen af filmene, og nogle inddrager deltagerne. Eksempelvis bliver deltagerne inddraget via story circles (Hakanurmi, 2017). Det muliggør viden om både deltagerne og filmene, og anses derfor som en form for fokusgruppeinterview. I andre analyseformater anvendt i forbindelse med digital storytelling, lader man deltagerne genbesøge deres film efter ét år mhp. at lade dem genfortolke deres film (Flicker & MacEntee, 2019). Visse analyseformater centrerer sig om de specifikke film, eksempelvis med fokus på at afdække appelformerne patos, etos og logos (Eide, 2012), eller en kortlægning af narrativer som eksempelvis hvorvidt der er tale om lukkede narrativer, åbne narrativer eller eventuelle modnarrativer (Hakanurmi, 2017). I fremtidige forskningsprojekter ville det være interessant at afprøve flere af disse forskellige analyseformater. Særligt ville jeg gerne afprøve formatet, hvor deltagerne genbesøger deres videofortællinger efter ét år. Det ville muliggøre et andet tidsperspektiv i analyse og forståelse af videofortællingerne.

#### 9.4.4 Analyse af videofortællinger – muliggjorde forskellige fund

Videofortællingerne er, som beskrevet ovenfor, blevet analyseret på forskellig vis hhv. med deltagerinddragelse og uden deltagerinddragelse. Diverse fund blev mulige gennem disse forskellige analyseiterationer. Der blev identificeret nye perspektiver, skabt nuanceringer af tidligere perspektiver, identificeret ”modsigende” perspektiver og fravær af perspektiver.

Et eksempel på en videofortælling, som synliggjorde aspekter, som ikke tidligere var blevet identificeret i empirien, var en videofortælling, hvor fortælleren peger på udfordringer mht. at tale med eksempelvis viceværten, elselskabet, kommunen eller lægen. Oplevelsen for fortælleren er at mangle et sprogligt repertoire, når hun skal i dialog med disse instanser. Fortælleren giver udtryk for at være nervøs for at sige noget forkert og ikke kunne forstå, hvad der bliver sagt, når hun møder den voksne i den faglige sammenhæng. Nervøsiteten bliver forstærket af, at samtalen kan være afgørende for den unges muligheder. Eksempelvis beskriver fortælleren i videofortællingen, at det kan være svært at bruge borgerservice, når man føler, at man ikke kan stille de ”rigtige” spørgsmål. Flere deltagere bekræftede denne oplevelse i plenumdialogerne efter visningen af videofortællingen. Netop denne videofortælling gjorde os opmærksomme på unges oplevelse af manglende sprogligt repertoire og kompetencer mht. at navigere i specifikke sammenhænge som borgerservice, sundhedssystemet etc. Dette var ikke identificeret i den tidligere indsamlede empiri.

Et andet eksempel på en videofortælling, som bidrog med nye perspektiver, var en deltager med anden etnisk baggrund, som beskrev overgangsprocesserne i sin kultur som anderledes end de overgange, som var beskrevet i den præsenterede empiri. Under fortællerværkstedet havde jeg i min rolle som facilitator løbende kontakt med denne deltager, idet deltageren havde tekniske udfordringer og ikke kendte til



videoprogrammet. I analyserdialoger med de andre forskere kunne jeg derfor bidrage med min oplevelse af deltagerens pointer og agenda med sin videofortælling. Desuden nuancerede deltageren sine pointer i de løbende gruppdialoger. Deltageren oplevede, at hans normer ikke var repræsenteret i den tidligere empiri, og han ønskede derfor at bidrage med et nyt perspektiv. Han skrev bl.a. følgende i sin videofortælling:

*Der er forskel på normer ... I min kultur flytter man typisk, når man bliver gift.*

Andre videofortællinger "forstørrede" eksisterende perspektiver, så vi som forskere blev særligt opmærksomme på disse perspektiver. Et eksempel er en videofortælling, hvor fortælleren beskriver, hvordan han oplever, at andre unge har styr på deres liv og flytteproces i modsætning til ham selv. Via denne videofortælling blev vi i forskergruppen opmærksomme på unges (vrang)forestillinger om andre unge. Hvordan de unge forestiller sig, at andre unge har det bedre og nemmere. Ungdomsforskerne kunne, med afsæt i videofortællingens pointer, identificere relevante teorier. De blev opmærksomme på, at teorier om såkaldte flertalsmisforståelser og sociale overdrivelser var oplagte (fx Balvig, 2011; Balvig & Holmberg, 2014). Idet disse teorier inkluderer mulige tiltag mht. at løse unges flertalsmisforståelser, blev disse tiltag inkluderet i forskningsprojektets oversigt over mulige løsningsforslag.

Brugen af storyboards på mobile tavler kombineret med forskernes analysedialoger synliggjorde desuden tematikker, som var fraværende og ligesom manglede blandt videofortællingerne. Vi identificerede eksempelvis et gennemgående og tankevækkende fravær af refleksioner over strukturelle samfundsmæssige præmisser. Det blev synligt, at de unge havde individuelle handlestrategier og ikke inkluderede refleksioner over de grundlæggende strukturelle præmisser, eksempelvis vilkårene på boligmarkedet. Dette fund omkring et fravær af fokus på strukturelle vilkår resulterede i forskellige metodeovervejelser. Spørgsmålet var, hvorvidt metodernes fokus på personlige fortællinger fik deltagerne til at reflektere "indad" og ikke inkluderede refleksioner over omgivende strukturelle rammer? Eller, hvorvidt vores facilitering kunne have understøttet et særligt individuelt blik. Eller om målgruppen, altså unge, generelt havde tendens mod et mere indadrettet blik og dermed mindre fokus på de strukturelle betingelser. Ungdomsforskerne kunne bekræfte, at der blandt unge er en tendens til at reflektere mere "indad" end "udad". De har en tendens til at overveje deres egen rolle og deres egen formåen frem for at anlægge en mere udadrettet optik. Min afprøvning af metoderne i andre kontekster viser målgrupper som inkluderer refleksioner over omgivende præmisser. Dvs. arbejdet med personlige fortællinger betyder ikke absolut, at deltagerne mister fokus på strukturelle omgivende vilkår i deres undersøgelsesprocesser og videofortællinger.

## 9.5 Formidling i forskningsprojektet

I forskningsprojektet Den Gode Overgang afprøvede vi forskellige former for formidling. Vi søgte at inddrage deltagerne i formidlingen gennem brug af deres videofortællinger, hvor videofortællingerne fremstod forholdsvis uredigeret, når de blev brugt. Målet var at lade videofortællingerne "tale for sig selv".

Videofortællingerne er aktuelt tilgængelige på en online platform (onlinepraxis, 2022). Desuden er de formidlet i forskningsprojektets bogudgivelse i form af transskriptioner af videofortællingerne voiceover, beskrivelser af videofortællingerne stemning og stillbilleder fra videofortællingerne mhp. at understøtte en mere visuel formidling af fortællingerne.

De unge har således ikke selv deltaget på konferencer eller lignende i forbindelse med formidlingen og derfor kan diskutere, hvorvidt deltagerne reelt bliver inddraget. Deltagerne i forskningsprojektet Den Gode Overgang udtrykte ikke interesse i yderligere involvering. Det skal dog tilføjes, at de heller ikke blev spurgt direkte om yderligere deltagelse. Alligevel er spørgsmålet, hvorvidt større grad af deltagerinddragelse ville have været realistisk i forskningsprojektet og hvordan det i så fald kunne gennemføres. I fremtidige projekter vil jeg gerne afprøve større grad af deltagerinddragelse i forbindelse med formidling af forskning.

Videofortællingerne blev, som nævnt, formidlet på forskellig vis i forskningsprojektets bogudgivelse. Bl.a. blev de formidlet i form af beskrivelser af videofortællingerne. Nedenfor er indsat et eksempel fra bogudgivelsen, som beskriver en videofortælling, der bliver relateret til teoretiske perspektiver fra ungdomsforskning.

*Unge på vores fortælleworkshops fortæller også om genstande fra deres barndomshjem eller deres hjemegn, som skaber forbindelseslinjer mellem det gamle og det nye i flytteprocessen. Eksempelvis viser Frederikke på 20 år i sin film, hvordan en bamse fra hendes barndom bliver en slags overgangsobjekt, der skaber sammenhæng mellem hendes gamle liv og det nye liv, hun står over for at skulle indtage. I filmen har hun bamsen i hånden den dag, hun flytter fra sit barndomshjem. Den er med i bilen på vej til det nye sted, og den sidder efterfølgende på sengen i den nye bolig. I fortælleworkshoppene ser vi en række eksempler på den slags overgangsobjekter, der har været en del af det liv, de unge forlader, og nu placeres på en særlig plads i den nye bolig, hvilket er med til at bygge bro og skabe sammenhæng mellem det gamle og det nye i den overgangsfase, de befinder sig i.*

[senere i bogen]

*Ting er hermed ikke bare ting. Ting vækker billeder og følelser,*

*som kan være afgørende for, om de unge oplever et tilhørsforhold og føler sig hjemme i deres nye bolig, og om de kan se sig selv som den person, de ønsker at være i boligen (Ahmed 2004). Der er imidlertid forskelle på, hvilke billeder og følelser ting og møbler vækker hos de unge. Der er således en gruppe af de unge, som lægger særlig vægt på at flytte ting og møbler fra deres barndomshjem med ind i deres nye bolig, da de forbinder disse ting med noget trygt og positivt, som er afgørende for dem at fastholde i deres nye livssituation. Andre unge har ikke oplevet deres barndomshjem som trygt og positivt, og de forsøger at distancere sig fra de billeder og følelser, som tingene fra barndomshjemmet vækker hos dem. Denne gruppe unge ønsker derfor at efterlade det gamle for at kunne starte på en frisk (Nielsen et al. 2020).*

Figur 23: Uddrag af forskningsprojektets bogudgivelse der formidler pointer fra en videofortælling.

Forskellige udfordringer opstod i forbindelse med formidlingen af videofortællingerne. Eksempelvis i forbindelse med offentliggørelse. I forskningsprojektets indledende faser havde vi afklaret en samtykkeerklæring med kontraktenheden på Aalborg Universitet, som vi kunne bruge i forbindelse med offentliggørelse af deltagerne videofortællinger. Denne første version af samtykkeerklæringen anvendte vi til at få indsamlet samtykke fra deltagerne. Senere i forskningsprojektet viste det sig, at denne første version af samtykkeerklæringen var utilstrækkelig grundet den nye GDPR-lovgivning. Efter nye afklaringer med kontraktenheden på Aalborg Universitet blev der fundet en løsning omkring offentliggørelse af videofortællingerne. Dog krævede det anonymisering, hvor persongenkendelige tegn skulle fjernes fra videofortællingerne. Eksempelvis blev videofortællinger med voiceover genindspillet med nye stemmer, og personlige kendetegn som en tatovering på hånden eller navns nævnelse blev redigeret ud af videofortællingerne. Disse ændringer resonerede ikke med bevæggrunden for at bruge "personlige" videofortællinger. Vi ønskede jo netop at prioritere en umiddelbar og uredigeret formidling fra personen selv i form af egen stemme med egne betoning etc. Denne dimension blev delvist fjernet fra videofortællingerne, for at vi kunne offentliggøre dem på online platformen.

En anden udfordring, som opstod i forbindelse med formidlingen af videofortællingerne, var ifølge kontraktenheden på Aalborg Universitet den personlige vinkling i videofortællingerne. Denne personlige vinkling resulterede i, at videofortællingerne fik status af at være "værker". Derfor skulle vi forholde os til ophavsretslig lovgivning, og igen var samtykkeerklæringerne utilstrækkelige. Det betød, at samtykkeerklæringerne skulle suppleres med erklæringer om ophavsret, hvilket var en udfordring, idet vi havde anonymiseret filmene og skulle genfinde

alle deltagere på fortælleværkstederne. Dvs. at der kan opstå adskillige udfordringer i forbindelse med offentliggørelse af personlige videofortællinger (!).

Trods disse udfordringer har det altså været muligt at offentliggøre nogle af videofortællingerne på online platformen i redigerede udgaver. Videofortællingerne formår trods de redigeringer udgaver stadig at formidle de centrale pointer, erfaringer og spekulationer, som de unge bag videofortællingerne ønskede at formidle.

Som humanistisk forsker, der anvender deltagerorienterede tilgange, kan det opleves besynderligt, at kontraktenheden og de juridiske rammer skelner så stærkt mellem typer af empiri. Udtalelser fra et interview og eventuelle notater på post-its i en fokusgruppesamtale, som er blevet transskriberet, kan skrives forholdsvis direkte ind som citater i forskningsformidling. Men når lignende er formidlet via en videooptagelse, som deltageren selv har lavet, og som er faciliteret af forskerne, så får det status som et værk. Der er selvfølgelig en pointe i, at vi inddrager en særlig personlig vinkling i vores metoder, og at videofortællingerne er eksplicit deltagerproducerede, men man kan argumentere for, at begge typer er funderet i samskabelse, og at begge er faciliteret af os som forskere (?).

Praksissen på Aalborg Universitet er dog nu blevet ændret grundet de juridiske udfordringer i forbindelse med offentliggørelsen af videofortællingerne i forskningsprojektet. Der er udviklet samtykkeerklæringer, som i højere grad kan rumme deltagerproduceret materiale. Der er nu blevet godkendt to skabeloner for hhv. persondata og brugsret, som begge skal underskrives ift. med sådanne workshops.

## 9.6 Refleksioner over deltagerinddragelse

I ovenstående er forskellige potentialer og udfordringer blevet beskrevet i forbindelse med deltagerinddragelse i analyse og formidling af forskningsprojektet Den Gode Overgang. I det følgende supplerer jeg med yderligere risici og udfordringer identificeret i forbindelse med forskningsprojektet, samt udfordringer identificeret i andre studier med fokus på deltagerinddragelse i forskning.

En udfordring bestod i at finde deltagere til fortælleværkstederne. Det var svært finde deltagere, idet mange institutioner og unge generelt syntes af være tidspressede. En anden udfordring opstod når deltagere fokuserede på en anden tematik end den intenderede i deres videofortællinger, og derved kunne disse videofortællinger ikke anvendes direkte i forskningsprojektet. Desuden kunne det være krævende og omfangsrigt at gennemføre fortælleværksteder.

Forskellige kritikere (Buckingham, 2009; Milne, 2016; Milne & Muir, 2020; Shaw, 2012; Thomson, 2008; Walsh, 2016) diskuterer risici ved den stigende grad af

deltagerinvolvering og forestillingen om, at man kan “give stemme” til involverede unge og relevante aktører ud fra tanken om, at de har svar og vigtig viden, som de kan bidrage med. Spørgsmålet er eksempelvis, hvorvidt deltagerne altid har noget at sige. Måske oplever de, at de ikke har noget at sige, ikke har de svar eller bidrag, som efterspørges. Eller deltagerne kan opleve et pres mht. at skulle fortælle ud fra deres synsvinkel eller om deres egne erfaringer, som de enten ikke ønsker at dele eller som de tilrettelægger i en forceret dramaturgisk form for at være interessant for andre. De kreative processer, som følger den inddragende forskning, risikerer desuden at udarte sig til metodologisk fetichisme (Berger, 2002), med en risiko for, at sofistikerede metoder bruges til at undersøge forholdsvis trivielle emner, og at metoderne “vokser over” det, som skal undersøges. Og mht. at trække viden ud af de deltagerproducerede film peger nogle kritikere på risikoen for, at eksterne parter, eksempelvis politiske beslutningstagere, uforvarende kan komme til at misforstå filmene og derved forstærke stereotype opfattelser, på trods af at den inddragende forskning netop ønsker at ændre stereotype antagelser (Milne & Muir, 2020).

Hvad angår problematikken om, hvorvidt deltagerne har noget at sige i form af svar og erfaringer, søger vi i vores fortællesteder at “klæde deltagerne på” indledningsvis. Deltagerne præsenteres for og oplever andre deltagers erfaringer via lydklip, postkort og persona-fortællinger, hvorefter de udvikler deres egen videofortælling om samme tematik. Ud over at deltagerne bliver klædt på via mødet med tidligere indsamlede data, undersøger deltagerne deres egne erfaringer og opfattelser gennem undersøgelsesprocesserne mhp. at understøtte et ejerskab og tildele dem en vis definitionsret. Deltagerne undersøger, hvad der skal fortælles, hvordan og hvorvidt noget skal fortælles. Den indledningsvise præsentation af anden empiri rummer selvfølgelig også definitionsmagt og har indflydelse på deltagernes videofortællinger. Dog ser vi, at visse videofortællinger modsiger den præsenterede empiri, hvilket kan pege på en vis myndighed blandt deltagerne til at definere deres synsvinkel.

Hvad angår kritikken af forestillingen om, at deltagerne skulle få særlig mulighed for at give deres stemme til kende gennem brugen af de deltagercentrerede metoder, har vi i forskningsprojektet haft mere fokus på at skabe et personligt undersøgelsesrum. Vi er inspirerede af tanken om at give deltagerne stemme, men mere fokuserede på at understøtte et eksperimenterende undersøgelsesrum, hvori deltagerne reflekterer over egne erfaringer gennem brug af redskaber og initieret via indledende forstyrrelser. Dvs. der er særlig fokus på at facilitere deltagernes processer. Måske understøttes dette fokus af vores daglige rolle som undervisere på et universitet, hvor vi er optaget af de studerendes lære- og undersøgelsesprocesser.

Som nævnt tidligere kan man diskutere frivilligheden i vores fortællerværksteder, idet deltagerne ikke selv havde tilmeldt sig. De deltog qua deres tilknytning til en uddannelsesinstitution, hvor aftalen om workshoppen var indgået med deres underviser. Vi erfarede da også på særligt ét fortællerværksted, at præmissen for deltagelsen var uafklaret indledningsvis mellem deltagerne og os facilitatorer, idet aftalen var etableret gennem en underviser. Deltagerne stillede derfor en del

spørgsmål til formålet med workshoppen, og på andendagen af fortællerværkstedet var nogle deltagere fraværende. Det peger på et centralt dilemma i forbindelse med deltagerinddragelse. Hvis deltagelsen er baseret på deltagernes egen tilmelding, risikerer man at "tiltrække" en særlig gruppe og begrænse mangfoldigheden i det empiriske materiale. Hvis man derimod baserer deltagelsen på tilknytning til en organisation som eksempelvis en uddannelsesinstitution, så risikerer man at deltagerne oplever sig tvunget til at deltage og ikke forstår bevæggrunden for at deltage.

Her slutter tema 3, hvor jeg har haft fokus på hvordan deltagerinddragelse i forskning konkret kan organiseres og identificeret potentialer og udfordringer i forbindelse med vores tilgang til deltagerinddragende forskning. I det følgende tema 4 undersøger jeg metoderne anvendt i forbindelse universitetsundervisning med særlig fokus på online og hybrid undervisning.

## 10 Tema 4:

### Brugen af videofortællinger og videoskitser til at understøtte læreprocesser blandt universitetsstuderende med særlig fokus på online læringsrum

I dette tema vender jeg tilbage til at fokusere på universitetsundervisning. Jeg undersøger hvordan brugen af videofortællinger og videoskitser kan understøtte læreprocesser i undervisning på universitetet med særlig fokus på online og hybrid undervisning. Der indgår detaljerede beskrivelser af hvordan undervisning med brug af videofortællinger og videoskitser konkret kan foregå, og der indgår to forskningsartikler i temaet.

Den første forskningsartikel har titlen “ Inquiry-based learning and well-being in online environments - Learning activities based on personal stories and video sketching”. Artiklen er i 2. review ved tidsskriftet E-Learning and Digital Media, og den er skrevet i samarbejde med min kollega Rikke Ørngreen. Forskningsartiklen centrerer sig om online undervisning på et universitet, hvor jeg var involveret som underviser. Målet med projektet var at undersøge, hvordan videofortællinger og videoskitser kan facilitere undersøgende læring samt trivsel blandt de studerende i online læringsmiljøer. De empiriske data i forskningsartiklen stammer fra didaktiske design, som er udviklet og afprøvet blandt dags- og masterstuderende i universitetsregi. I analysen inddrages pragmatisme i form af John Dewey og hans forståelse af læring (bl.a. Dewey, 1916, 2008; Brinkmann, 2006). Forskningsartiklen konkluderer, at de anvendte metoder kan understøtte faglig læring og stimulere trivsel, bl.a. grundet en oplevelse af læringsfællesskab blandt de studerende. Resultaterne viser dog også udfordringer. Eksempelvis bliver visse studerende udfordret, når læringsformatet er uvant, og når almindelige grænser mellem det akademiske og det private bliver opløst. Forskningsartiklen præsenterer afslutningsvis studiets samlede fund i form af designprincipper.

Den anden forskningsartikel har titlen “Creative Audio-Visual Approaches Applied in Online and Hybrid Educational Designs”. Artiklen er peer reviewed og udgivet i forbindelse med European Conference on e-Learning 2021. Den er skrevet i samarbejde med mine kolleger Heidi Hautopp og Rikke Ørngreen. Forskningsartiklen fokuserer også på udvikling af online undervisningsformater på Aalborg universitet, hvor jeg var tilknyttet som underviser. Målet med dette studie var at videreudvikle online undervisning med afsæt i de tidligere fund og erfaringer. Vi anvendte brugen af videofortællinger og videoskitser, hvor vi inkluderede grafisk facilitering (inspireret af fx. Sibbet (2001) og Smith (2014)) mhp. at give de studerende en vis fortrolighed med at tegne og skitsere. I forskningsartiklen præsenterer vi et didaktisk læringsdesign, som bliver diskuteret i forhold til

universitetets fundering i en projekt- og problembaseret læringstilgang. Forskningsartiklen konkluderer, at det didaktiske læringsdesign potentielt kan stimulere en eksperimenterende og undersøgende læringstilgang, og at de studerende over tid sætter pris på de kreative audiovisuelle tilgange. Samtidig identificerer vi i stil med studiet i den foregående forskningsartikel, at visse studerende bliver udfordret af de uvante undervisningsformater.

De 2 forskningsartikler er indsat i det følgende.

### 10.1 Forskningsartikel:

#### Inquiry-based learning and well-being in online environments - Learning activities based on personal stories and video sketching

Henningsen, B., & Ørngreen, R. (2022) [i 2. review], E-Learning and Digital Media, SAGE

### 10.2 Forskningsartikel:

#### Creative Audio-Visual Approaches Applied in Online and Hybrid Educational Designs

Ørngreen, R., Henningsen, B. S. & Hautopp, H., okt. 2021, Proceedings of the 20th European Conference on e-Learning ECEL 2021: a Virtual Conference Supported by University of Applied Sciences HTW Berlin Germany. Busch, C., Steinicke, M., Friess, R. & Wendler, T. (red.). Academic Conferences and Publishing International, s. 329-338



Obs - Forskningartiklen "Inquiry-based learning and well-being in online environments - Learning activities based on personal stories and video sketching" indgår ikke i denne version af afhandlingen. Artiklen vil være tilgængelig online efter endelig udgivelse og publicering.



Aalborg Universitet

**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

## **Creative Audio-Visual Approaches Applied in Online and Hybrid Educational Designs**

Ørngreen, Rikke; Henningsen, Birgitte Sølbeck; Hautopp, Heidi

*Published in:*

Proceedings of the 20th European Conference on e-Learning ECEL 2021

*Publication date:*

2021

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Ørngreen, R., Henningsen, B. S., & Hautopp, H. (2021). Creative Audio-Visual Approaches Applied in Online and Hybrid Educational Designs. I C. Busch, M. Steinicke, R. Friess, & T. Wendler (red.), *Proceedings of the 20th European Conference on e-Learning ECEL 2021: a Virtual Conference Supported by University of Applied Sciences HTW Berlin Germany* (s. 329-338). Academic Conferences and Publishing International.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# Creative Audio-Visual Approaches Applied in Online and Hybrid Educational Designs

Rikke Ørngreen, Birgitte Henningsen and Heidi Hautopp

Research Center for Video at the Research Group for IT and Learning Design, Department of Culture and Learning, Aalborg University, Denmark

[rior@hum.aau.dk](mailto:rior@hum.aau.dk)

[bsh@hum.aau.dk](mailto:bsh@hum.aau.dk)

[hhau@hum.aau.dk](mailto:hhau@hum.aau.dk)

DOI: 10.34190/EEL.21.096

**Abstract:** This research deals with creative audio-visual approaches applied in online and hybrid formats to support learning and inquiry in higher education. The objective of this study is to describe, explore and evaluate an educational design in which the students are introduced to creative approaches, to design and to the use of video activities, through visual facilitation, sketching, personal narratives and collaborative video production. The educational design is centred around inquiry processes and project- and problem-based learning. The empirical data consists of teaching observations, students' video productions and students' reflection entries in the Learning Management System during the course and written evaluations after completing the course. The analysis outlines the development of the educational design based on previous online teaching sessions and feedback from students. The findings show that while some students were initially challenged by the unusual teaching format, most appreciated the creative audio-visual approaches and high degree of experimentation. They responded positively to the use of various tools and collaborative activities and expressed that they have applied or plan to apply elements from the educational design to their own practices.

**Keywords:** visual facilitation, personal narrative, video sketching, collaboration, educational design, online

---

## 1. Introduction

The use of video activities for learning and collaboration is growing and is applied in many ways, such as using video as a tool for reflection and dissemination or for video meetings and instructions. For many years, there has been an elective at the master's programme in Information and Communication Technologies and Learning (MIL) that focuses on designing video activities. For the first four years, it was a course solely on video meetings and video conferencing applying creative workshop methods in general (Ørngreen and Mouritzen, 2013). In the following two years, the elective was run (in 2018 and 2020–21), it has become a broader course, which includes new creative audio-visual methods. In this explorative case study, the research-based educational design of the latest iteration of the course was investigated. In this section, the theoretical framework is presented according to the context of the course and the online setting in which it is taught.

### 1.1 Problem-Based learning

The overall pedagogical thinking of the course was rooted in problem-based learning (PBL). PBL can take many forms: from students working with smaller problems to more complex problem solving, or from problems and contexts provided for students to formats in which students themselves identify the context and the problem they wish to work on. The problem can be real-life problem investigated in collaboration with organisations or a hypothetical problem in an imagined context. PBL can take place in one teaching session or serve as the foundation of a complete teaching programme or even of a university's teaching approach (see, e.g., de Graaff and Kolmos, 2007, Jonassen and Hung, 2011, Sipes, 2017, Savin-Baden, 2007).

The course in this research applies several of these PBL aspects. It stems from the master's degree education being rooted in problem-based learning (PBL) and hosted by a PBL university (in collaboration with other universities). The course focuses on real-life settings, such as the students' own work contexts, throughout the course but also allows the students to use imagined problems (if, for example, their work context does not currently use video activity). The purpose is to support a design mode and exploration of opportunities.

Though PBL in this form is based in practice, subject matter theories, models and concepts are needed for students to work reflectively and academically (Jonassen and Hung, 2015). The teachers function as *facilitators* who organise a learning environment, which involves different activities, such as instructions, students' self-directed learning, presentations and feedback sessions (Newman, 2005). From a teacher perspective, the role is

different from instructional design, as the control is given to the students. This means that teachers do not know beforehand which problems the students will tackle, and the theoretical foundations and the theory-practice and theory-empirical inquiries that the students address can therefore take various directions within the framework and learning objectives of the course (Dirckinck-Holmfeld, 2009). The teacher's ability to decipher the students' needs and to improvise is therefore often needed. In an online learning setting, it can be difficult to achieve a sense of where the students are in the learning process (Salmon, 2003), and it becomes vital to have both competences and tools that support students' projects to go in various directions.

## 1.2 Graphic facilitation for visual-supported video activities

Graphic facilitation is often used to describe what consultants do when visually leading group processes (Sibbet, 2001; Hautopp & Ørngreen, 2018). The method was initially inspired by the ways in which designers and architects utilise visualisations and sketching with clients. Analogue drawing techniques in face-to-face (f2f) meetings are referred to as the typical way of doing graphic facilitation, but in recent years, online and digital possibilities have been investigated in the field (e.g. Smith, 2014; Blijsie, Hamons and Smith, 2019). Smith (2014) explored how graphic facilitation can be applied with the aim of creating virtual meetings that are effective and increasing engagement among participants. In educational design, this perspective on graphic facilitation was a focus when introducing students to the theme of online meetings and visually supported video activities.

## 1.3 Personal video narratives

The personal video narratives in this research are inspired by digital storytelling (developed at storycenter.org) and focus on supporting personal voice (Lambert, 2013). Participants explore and produce a personal three-to-five-minute video story. Individual and collaborative reflective processes scaffold the narrative inquiry and video production, including so-called story circles where participants get feedback from peers. Studies identify that digital storytelling-inspired approaches can scaffold learning, collaboration and self-knowledge and support participatory research (Jamissen et al., 2017; Wu & Chen, 2020; de Jager et al., 2017). In online educational environments, where there is a risk of students feeling isolated, the use of personal video narratives can promote well-being and a sense of community (Henningsen & Ørngreen, 2021).

## 1.4 Video sketching

Video sketching draws on various investigative sketching approaches to support inquiry into problem setting, solving and dialogue (Goldsmith, 2003; Schön, 1992; Olofsson & Sjöln, 2007; Barak & Albert, 2017; Ørngreen et al., 2017). In a video sketching session, participants use rapid iterative sketching processes that include pen, paper or other artefacts to materialise their ideas. The sketches are recorded, which means the video itself constitutes a form of temporal sketch – a video sketch. The video sketch is revisited, re-recorded and potentially rethought. Participants scaffold their reflective practice by shifting between mindsets inspired by the four different design genres: investigative, explorative, explanatory and persuasive (Olofsson & Sjöln, 2007). In a video sketching session, the different approaches aid explication of ideas, dialogue with peers and interaction with the material, which can lead the participants to new insights.

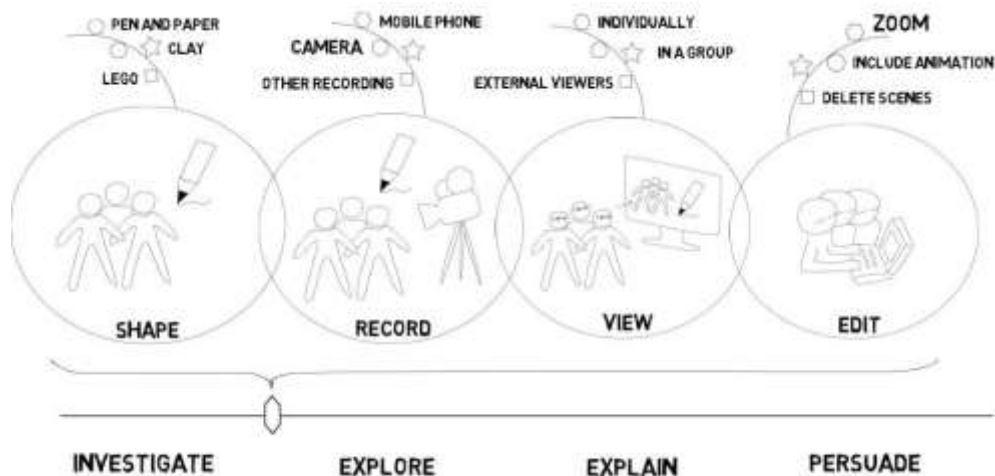
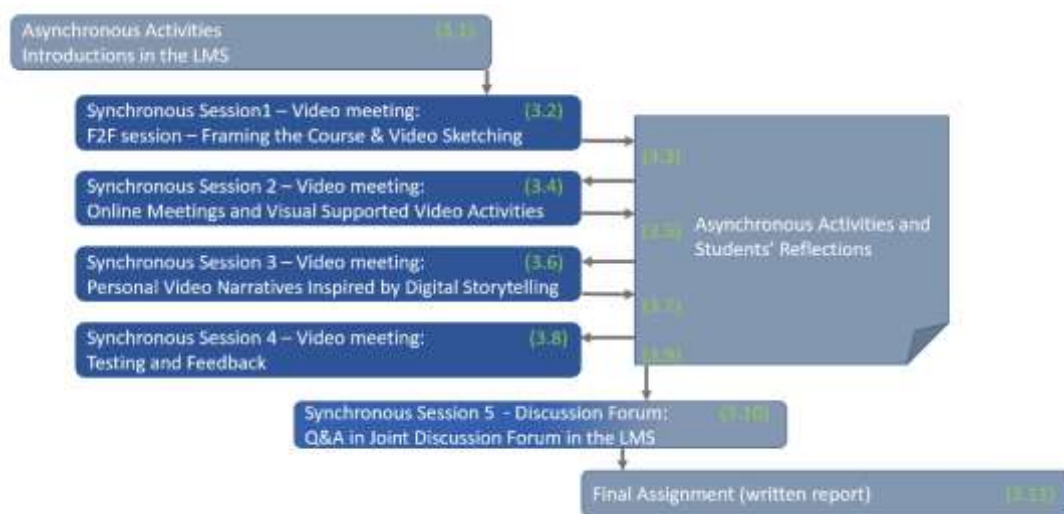


Figure 1: From Ørngreen et al. (2017), p.423

## 2. Research design and context

This is an exploratory case study (Yin, 2017), in which the research objective is to describe, explore and evaluate the educational design, investigating the creative audio-visual approaches mentioned above in online and hybrid formats. The elective course was conducted in the MIL master’s programme, which addresses the research, development and implementation of digital learning designs in a range of organisational and educational settings. The students are often enrolled in the master’s programme alongside their daily occupation. The study is a continuing research process, with inspiration from participatory action research (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2013) and educational design approaches, as framed in the introduction. The authors were both teachers of the course and researchers of the exploratory case.

The educational design was implemented during a 12-week elective course in the winter term of 2020–2021, with 20 students. This title was ‘Design and Use of Video Activities for Learning and Collaboration Processes’. Here, the students are introduced to different audio-visual methods, which they explored and reflected upon in different PBL-based settings. The teaching was organised in the learning activities shown in Figure 2, where the numbers refer to the sub-paragraphs in the following analysis (in Section 3).



**Figure 2:** Overview of the educational design (the green font indicates the corresponding analysis paragraphs in the following section)

The educational design was based on the aforementioned theoretical framework of video and dialogical sketching processes, graphic facilitation and personal video narratives. The teachers worked with ways to support students to be reflective, examine situations and practices, break thinking habits and work patterns, and find their own voice through such exploration.

The first session, a five-hour f2f-session, took place during the day on a weekend. The online synchronous teaching sessions was scheduled on weekdays from 7–10 p.m. The students were organised into six groups of four to five participants. Between the online synchronous teaching sessions, the students were tasked with sharing a reflection exercise that took place asynchronously in the Learning Management System (LMS) of the education, the Moodle platform (see Figure 2). The asynchronous activities and reflections took the themes of the synchronous sessions as a starting point, and the students used different modalities in their uploads, such as written text, photos, drawings, videos and animations.

In the following section, the educational design and empirical data are presented and analysed. The empirical data includes participatory observations during teaching sessions and students’ reflections on Moodle, as well as the students’ PBL reports. Furthermore, a qualitative structured email interview (8 respondents) was collected in the months after the course, as well as a formal evaluation conducted by the university (in SurveyXact, with quantitative and qualitative questions, 11 respondents).

### **3. Presentation and analysis of the educational design**

#### **3.1 Asynchronous activities and students' reflections – introductions in the LMS**

Prior to the first synchronous activities, the course commenced with an online period, which took place asynchronously in Moodle. In this period, students could familiarise themselves with the layout of the course, the reading list, and learn the teachers' expectations about active student participation. This involved the students being expected to write comments and reflections on Moodle, deliver hand-ins during and write a final assignment.

Similar to Gilly Salmon (2003) and her five-stage model, in which the first step is access and motivation and the second is online socialisation, this course used resources on scaffolding motivation and 'getting to know each other'. In this period, participants were asked to write a few sentences about their experiences and/or the expectations they had for the course. They often also wrote about where they worked and with what, in relation to the course subject. They were asked to outline what they expected to work on during the course. In the teachers' facilitation (Newman, 2005), it was underlined that this was considered a starting point and that the students could rethink, redesign and be inspired by the subjects of the course, by each other's points of departure and what they find together in groups. Likewise, they were informed that the entries would be read and used at the first synchronous f2f session. The aim of these initial student reflections was to work towards either a cluster of students who could work loosely together on the same problem, but on each individual project, or groups of students who would work jointly on the same PBL-project. The intention was to establish the expectations that things could change during the course, as their problems were formulated, framed and reframed (Schön, 1992). However, the experience was that for some students, it felt quite challenging to decide on subjects and be placed in a group so early in the process, even though it was explicitly written and despite the emphasis given to the possibility of change.

#### **3.2 Session 1: F2F – framing the course and video sketching**

The first session was a f2f session of five and a half hours, which both served the purpose of introducing the pedagogical frame and subject matter of the course and initiated participant collaboration through problem-based learning and inquiry activities. All MIL electives begin at the same time with a f2f event, which takes place at a MIL seminar. At this MIL seminar, the majority had already attended activities for other courses, which meant they were quite 'tired and satiated', as expressed in their own words. Others came to the seminar only for this elective and were not part of the general MIL programme. Furthermore, it was a diverse group of people coming from quite different work practices and from different stages in their education. Establishing common ground and a feel for the culture of this specific course was important but also challenging.

To establish rapport in-between the students, start explorations on the problem space of PBL and commence the process of working with the theoretical and practical aspects of video methods, the video sketching model was used (Figure 1 and Ørngreen et al., 2017). The model had been successfully used in the previous year of the course, but there were also challenges with students struggling to draw and sketch. There was a need to provide them with a quick way to establish a language for sketching, visual thinking and graphic facilitation (Smith, 2014; Hautopp & Ørngreen, 2018). Through a small interactive drawing session, the participants became acquainted with sketching, drawing variations of figures, situations and process diagrams (e.g. stick figures, star-men, abstractions exercises, etc.; see students' sketches in Figure 3).

After a short presentation and dialogue about the video sketching model, PBL and collaborative design thinking, participants elaborated on their ideas orally while sketching and recoding the video on their mobile phones or computers. They did this in small groups of two to three people. One presented, and the others asked questions about the sayings and drawings. They then individually listened to their own recordings (i.e. their own presentation of the idea and comments from group members). This process sparked reflections on the following questions: *What is important to me? Why? How can I elaborate on this idea? What do I know about this problem or opportunity? What do I need to find out?* Throughout the processes, the students were prompted to switch between different design genres, such as exploratory and explanatory (Olofsson & Sjölen, 2007). The purpose was for the students to experience the iterative process of designing video activities for their own work contexts (Savin-Baden, 2007).

### Creative Audio-Visual Approaches Applied in Online and Hybrid Educational Designs

A process of sharing the drawings and thinking took place in a plenary session (see Figure 3). The intention was to use this sharing to show the broad spectrum of design ideas and problems, to give comments on how these can function as PBL projects that explore the course objectives and to find connections among participants and thus commence the clustering of groups. Though originally planned as a 100% f2f seminar, the session took place in the wake of the first Covid-19 wave. A little less than a week before, it was therefore decided to grant permission to those few participants who could not attend, to participate from their home/work, whereas the majority were on campus. The design of the day tried to encompass this, which is also seen in Figure 3.



Figure 3: Montage of two screenshots illustrating the collaborative and plenary f2f/hybrid session and sketches

### 3.3 Asynchronous activities and students' reflections

Prior to Session 2, the students were prompted to revise their video sketching exercise from Session 1 and post a reflection on their initial expectations about how to design and apply video activities in their own work. When reading the students' reflections on Moodle, it became evident that several were interested in both instructional videos and in the audio-visual aspects of producing videos. Furthermore, in Session 1, some students mentioned that they would like to see teacher-produced videos as part of the course content and discuss these. The teachers found these ideas relevant and adjusted the teaching accordingly. From a PBL perspective, these adjustments to the educational design can be viewed as improvisation from teachers addressing students' interests within the frame and learning objectives of the course (Dirckinck-Holmfeld, 2009).

As preparation for Session 2, students were provided with two videos produced by the teachers about (1) using visual presentation drawings in a PowerPoint presentation with a teacher's talking head and (2) using visual templates and drawings *in situ* by recording the hands with a document camera (see Figure 4). The purpose was to exemplify different ways of working with graphic facilitation in virtual meetings (Smith, 2014) and video activities as a point of departure for pedagogical and didactical discussions in Session 2.



Figure 4: A screen dump from Video 1 (right) and Video 2 (left).

### 3.4 Session 2: Online meetings and visual-supported video activities

The themes of this three-hour session were online meetings and how visual approaches can support learning activities. Students were introduced to different video-based approaches, discussing how both teacher and students experience these online activities (e.g. Sablic et. al., 2020). They were also introduced to the use of graphic facilitation in different settings: f2f, remote, online and hybrid (Smith, 2014).

The session started with an overall introduction to online video-based meetings, with a focus on both pedagogical and technical considerations. Concrete examples from the teacher's own experiences were

### ***Creative Audio-Visual Approaches Applied in Online and Hybrid Educational Designs***

presented and discussed in relation to theoretical perspectives and the master's students' experiences. Afterwards, the teachers framed a group discussion about different visual approaches to online meetings in relation to the two video examples (Figure 4) and the theoretical perspectives. Awareness about the use of different modalities (e.g. Smith, 2014) as well as teachers' experimentations with hi-fi and low-fi video productions (e.g. Jelsbak et al., 2018) were discussed. The students were tasked with reflecting upon how visual elements were used differently in the two videos as well as to consider the benefits and challenges of applying these approaches in virtual meetings.

After the group discussion, the students were introduced to various aspects of applying film theory, such as camera angles, lightning, sound and other audio-visual perspectives. The purpose was to provide inspiration for both technical and pedagogical choices when students explored different video and sketching techniques in their group work. Thereafter, the students discussed in groups how the themes and activities of the session, the visual approaches to online meetings and video techniques could be applied as further exploration in their groups.

The session ended with an online bingo game: the teacher guided a contest in which students were prompted to show different objects in front of their screen, such as a cup, a book, hand sanitiser, a picture or a snack. The objects should be within reach on their desk, and the first student to reach 5 objects won. The aim of this exercise was to show an example of a relatively easy energizer exercise, which also contributes to building social space online (Salmon, 2003).

### **3.5 Asynchronous activities and students' reflections**

Before Session 3, focused on personal video narratives, the students individually created the outline for a story in the form of text, sound file, video or storyboard. They reflected on the course to an imaginary friend who did not have academic insights into the specific field. They were encouraged to include reflections on why certain subjects were of interest and on issues they found to 'disturb their thinking' or were puzzled by. The purpose of this was to prompt personal reflections and investigative story work, exploring possible subject-specific challenges and obstacles usable in their upcoming assignment. The analysis showed that this also aided in bridging the course context with outside contexts (Savin-Baden, 2007). As preparation, the students were also tasked with finding an object symbolising a specific personal experience of the year 2020 and to watch a video produced by the teacher introducing the method of digital storytelling.

### **3.6 Session 3: Personal video narratives inspired by digital storytelling**

The theme of this online session was personal video narratives inspired by digital storytelling (Lambert, 2013), and investigative sketching approaches were used to support inquiry in the story work (Henningesen & Ørnrgreen, 2021). To prompt personal stories and the social and learning experience of sharing, the students initially shared a photo from their mobile phone in pairs in separate online rooms by holding their phone up to the webcam. They also shared their artefact symbolising an experience in the year 2020. Then followed:

- 1. A 15-minute presentation on narrative approaches by one of the teachers.
- 2. A 15-minute workshop (#1) developing a storyboard or manuscript individually. The students were encouraged to explore their story by uncovering narrative elements (e.g. potential helpers, opponents, and moments of change) and/or using Systematic Inventive Thinking categories (Barak & Albert, 2017) enlarging or removing certain aspects, change relations and centres of attention. Their inquiries were scaffolded by sketching or using artefacts or Post-It notes. Post-Its made it possible to change dependencies and various dramaturgies and thereby explore different understandings. The students were encouraged to tell their stories in a first-person narrative.
- 3. A 20-minute 'story circle' session, in which students shared and received peer feedback. The students were organised into clusters of four students in separate online rooms. The students were encouraged to explore the stories by asking for alternative helpers or opponents, other structures, concrete situations from which the story could depart, emotional elements (to clarify the point of view), describing elements (to 'expand' the story) and actional elements (to drive the story forward) and overall explore what they experienced was at stake in the story.
- 4. A 10-minute introduction to video editing for students interested in the topic.



## ***Creative Audio-Visual Approaches Applied in Online and Hybrid Educational Designs***

- 5. A 20-minute workshop (#2) producing a three-minute personal video narrative individually, in which the students included the feedback. Some students created their story in a one-take video on their mobile, which they recorded with a voiceover. They did no editing but rerecorded the story if they wanted to make changes. Others used video editing software.
- 6. A 60-minute sharing and feedback from the plenary group.

### **3.7 Asynchronous activities and students' reflections**

Prior to Session 4, the students were asked to work together in their groups on planning a presentation or testing of their video activity designs with another group. The group could use the other participants as guinea pigs, as if they were part of the target group of these video activities, or they could present and receive comments on their designs. While planning this feedback session, the students could discuss it with their supervisor in a meeting or via written comments. Before the session, the students had to inform the other participants and supervisor about whether there was a specific role they had to imagine or take into consideration, if there were prior preparations, and where they wanted the activity to take place.

### **3.8 Session 4: Testing and feedback**

This online session focused on students testing out designs in progress and receiving feedback. Other groups acted as guinea pigs and gave feedback drawing on course literature and their own experiences. The synchronous session was a three-hour gathering in which the six groups met up pairwise with one of the three teachers, who was also their supervisor. One group facilitated their testing and received feedback during a 45-minute session, then switched roles with the other group. After this, all six groups met in a plenary room and had a joint dialogue on their feedback and experiences during their testing.

The groups brought their various problem orientations to the table. One group tried a series of small two-to-three-minute instructional design videos, in which they had experimented with different genres and audio-visual effects with the same content of explaining planetary orbit. Another group tried out a design for motivating students to make their own videos as a way of learning specific concepts and words in Ancient Greek. Others were interested in how to, for example, moderate online meetings in the pairwise activity. All three teachers found it had been a lively session, with a good atmosphere and academically relevant discussions in the feedback sessions, and this corresponded with experiences from previous years. At the return to plenary, however, the session lost its momentum. The liveliness was replaced with a bit of fatigue and a one-person-speaks-at-a-time setting.

### **3.9 Asynchronous activities and students' reflections**

Students posted individual reflections as a written post, short video sketches, a sound file or an animation in relation to their upcoming assignment, experiences from the course or comments on literature or on another student's previous posts.

### **3.10 Session 5: Q&A online chat in the joint discussion forum**

During this online session, students could chat in written text with the teachers in real time in a 3-hour time slot. They could also choose to post questions the weekend prior, which were answered in this time slot. Students asked questions relating to the upcoming assignment and could follow the different threads of reflections in the joint online discussion forum.

### **3.11 Final assignment**

The course ended with the students submitting a final written group assignment as a summative evaluation. They submitted their assignments to the joint discussion forum so each group could see each other's submissions and be inspired by each other's work for future use in their own practices (Dirckinck-Holmfeld, 2009). Much of the written assignment took its point of departure in the Moodle post reflections on a personal note, on the video activities explored, on literature or on general course discussions.

#### **4. Findings and discussion**

The educational design consisted of the above-presented sessions and activities. The formal evaluation immediately after the course showed that the students evaluated the course as academically meaningful. In the structured email interviews some months after the course, students expressed that the workshop approach resonated well with them, and several highlighted the hands-on creative productions qualified by feedback sessions. Analysis of their reports found that they had adopted the methods in their own work practice, applied the theories, and worked PBL-informed. Some comments included: 'I learned something every single time' and 'Overall, I've learned a whole lot.' The analysis also showed that the high degree of variation, including the creative audio-visual approaches combined with a pedagogical PBL-framing, supported inquiry and a 'form of voyage of discovery', as one student expressed it.

However, there were also challenges identified, which relate to those identified in the PBL and online learning literature (section 1.1). Several students struggled at the beginning with the structure of the course, as it seemed chaotic to follow, until they found their personal focus and problem orientation. One student commented, 'It seemed somewhat messy [...] After completing the elective course, things feel much better connected'. The analysis showed that these initial challenges stem from insufficient insight into the purpose of the initial exercises, the variety of unfamiliar creative approaches (see Sections 1.2–1.4 and the literature referenced therein) and due to the nature of the educational design including ongoing adjustments. For some students, these adjustments were a motivating factor, as they experienced their specific problem orientation being acknowledged. For others, it created challenges. One student stated that his learning preference was a more linear and instructional pedagogy, not the collaborative and PBL approach. As the PBL approach in this course demanded complex inquiry and hands-on processing, students with other learning preferences can be challenged pedagogically or simply irritated and find it difficult to navigate.

Workable solutions to address these initial frustrations were pinpointed by the students through the evaluation. This included clear communication around the purpose and structure behind the investigative processes and continuous activities to scaffold a consistent focus. One student wrote, 'We were kept to the bonfire [with ...] activities to be done for each week.' These continuous activities included regular sharing of reflections among the students. This scaffolded a sense of community and inspiration when frustration occurred. As one student expressed, 'It was enriching to read the thoughts and reflections of others, just as it was hugely inspiring to watch the videos of others.' Such findings may be relevant for other learning designers when working with establishing social ties in online communities and e-learning settings.

The educational design was built on a logic of hands-on experiences with creative audio-visual and video methods through a workshop format. Students in the mail interviews mentioned that they appreciated these approaches, which opened their mind so they could see teaching as a 'playground'. The videos and audio-visual elements were also motivators for the more traditional course activities, such as reading and giving feedback, as they felt they needed this knowledge to do the workshop. Some students were first surprised and others sceptical about the act of sketching, but many saw it as a useful experience later: 'It was surprisingly productive to be allowed to think with your hands in a new way. The experience made me very curious about it, and I have worked with it a lot since then [...] I have used all elements several times subsequently in my own teaching.'

The educational design strives to frame an experimental space with sufficient disturbance (from a Deweyan perspective). A student experienced it as 'organised chaos, kaleidoscopic, inspiring and exciting. At first, I was extremely confused; later, I was confused on a higher level. I actually see this as very positive. That's what I want to achieve with my own students. Not to give a whole lot of results, but to animate to think further.' This showed that teaching of this kind demands awareness from the teachers to navigate in chaotic open processes and create safe settings in which students can explore, push boundaries and share. As one student stated, 'It was with trembling heart that I shared on Moodle, as the video was far from perfect.'

All three teachers chose to be present during the online sessions, which meant there was always the necessary professional knowledge and overview present. The students experienced this as a 'luxury', but as teachers, it was also a positive experience both in planning and execution. Thus, it was not necessary to work to a very tight form, and it supported a looser atmosphere, with room for different opinions and laughter. However, there was also organisational framing with division of tasks. For example, there was always one teacher who had the main responsibility for specific tasks or subjects during the synchronous sessions, and the groups had each a specific

teacher assigned as supervisor. In general, the students reported that they found the atmosphere pleasant, and given the very honest but decent comments during the video meetings and in the post, the course seemed to have established a room of confidence. Two students commented: 'There was a pretty cool relational energy on the course' and 'There was an extremely good atmosphere'. In settings with larger class sizes, other organisational setups may be needed to ensure everyone is heard and to navigate the many asynchronous activities taking place. The research indicates that teachers need competencies in how to navigate in both the social and subject matter utterings in a sensible manner and they need to obtain a focus on establishing and keeping the good atmosphere in both the synchronous and asynchronous activities. Teaching in a team may help with this, and teaching a couple of such courses, may, for some teachers, be less demanding than having to teach a full course of their own. The feeling of 'having each other's back' and 'having someone to exchange ideas, experiences and subject matter knowledge with' can be a powerful and motivational part of the teaching experience, even when the needed coordination resources rise somewhat.

## 5. Conclusion

This empirical study explores an educational design in which creative audio-visual approaches were applied and continuously developed throughout an online and hybrid format in higher education. The objective was to describe, explore and evaluate the educational design, and specifically the use of video activities, through visual facilitation, sketching, personal narratives and collaborative video production through inquiry processes and project- and problem-based learning. The findings showed that most of the students appreciated the creative audio-visual approaches and high degree of experimentation but that some students were initially challenged by the unusual teaching format. To navigate and facilitate the emerging frustration into workable learning inquiries was sometimes a challenging task for both the teachers and the students. Students responded positively to the use of the various tools and the collaborative activities in the evaluation and explained how they had applied or planned to apply elements from the educational design to their own practices. This paper described and analysed the educational design in detail with the aim of inspiring researchers and teachers teaching these approaches to students in online/hybrid educational contexts.

## References

- Barak M and Albert D (2017) Fostering systematic inventive thinking (SIT) and self-regulated learning (SRL) in problem-solving and troubleshooting processes among engineering experts in industry. *Australasian Journal of Technology Education* 4: 14p.
- Blijssie J, Hamons T and Smith RS (eds) (2019) *The World of Visual Facilitation: Unlock Your Power to Connect People & Ideas*. Holland: The Visual Connection Publishers.
- de Jager A, Fogarty A, Tewson A, Lenette C, and Boydell KM (2017) Digital storytelling in research: A systematic review. *The Qualitative Report* 22(10).
- Dirckinck-Holmfeld L (2009) Innovation of problem-based learning through ICT: Linking local and global experiences. *International Journal of Education and Development Using ICT* 5(1): 3–12.
- Goldschmidt G (2003) The backtalk of self-generated sketches. *Design Issues* 19(1): 72–88.
- Graaff E and Kolmos A (2007) Management of change: Implementation of problem-based learning in engineering. In: Graaff E and Anette K (eds) *Management of Change, Implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering*. Rotterdam: Sense, 1–8.
- Hautopp H and Ørngreen R (2018) A review of graphic facilitation in organizational and educational contexts. *Designs for Learning* 10(1): 53–62.
- Henningsen B and Ørngreen R (2021) Inquiry-based online learning through personal narratives and dialogical video sketching, 15p. (submitted and under review at journal)
- Jamissen G et al. (2017) *Digital Storytelling in Higher Education: International Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Jelsbak V, Buus L, and Thorsen J (2018) God kvalitet i livestreamet undervisning—fra underviserens point of view. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)* 11(18): 27p.
- Jonassen DH and Hung W (2015) All Problems are not equal: Implications for problem-based learning. In: Walker A, Leary H, Hmelo-Silver CE, and Ertmer PA (eds) *Essential Readings in Problem-Based Learning*, 7-41.
- Kemmis S, McTaggart R, and Nixon R (2013) *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer Science & Business Media.
- Lambert J (2013) *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, 4th edition. New York: Routledge.
- Newmann M (2005) Problem-based learning: An introduction and overview of the key features of the approach. *Journal of Veterinary Medical Education*: 12-20.
- Olofsson E and Sjöln K (2007) *Design Sketching*. KEEOS Design Books AB.
- Ørngreen R, Henningsen B, Gundersen PB, and Hautopp H (2017) The learning potential of video sketching. Mesquita IDA and Peres DP (eds) *Proceedings of the 16th European Conference on e-Learning ECEL 2017*. Academic Conferences and Publishing International, 422–430.

### ***Creative Audio-Visual Approaches Applied in Online and Hybrid Educational Designs***

- Ørngreen R and Mouritzen P (2013) [Teaching Desktop] Video conferencing in a collaborative and problem-based setting. In: *Proceedings of the 12th European Conference on e-Learning*. Academic Conferences and Publishing International, 360–368.
- Salmon G (2003) *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Psychology Press.
- Savin-Baden M (2007) Challenging perspectives and models of problem-based learning. In: *Management of Change, Implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering*. Rotterdam: Sense, 9-29.
- Schön D (1992) Designing as reflective conversation with the materials of a design situation. *Knowledge-Based Systems* 5: 3–14.
- Sibbet D (2001) A graphic facilitation retrospective. In: *Proceedings of the International Association of Facilitators: The Art and Mastery of Facilitation – Navigating the Future*. IAF Conference, Minnesota, USA, May 2001, 11p.
- Sipes SM (2017) Development of a problem-based learning matrix for data collection. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 11(1).
- Smith RS (2014) Collaborative bandwidth: Creating better virtual meetings. *Organization Development Journal*, 32(4).
- Yin RK (2017) *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.
- Wu J and Chen DTV (2020) A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education* 147: 16p.

## 10.3 Refleksioner over forskningsartiklerne

De to forskningsartikler præsenterer interventioner gennemført i forbindelse med universitetsundervisning. Med inspiration fra designbaseret uddannelsesforskning og tilgangens intervenserende paradigme (Anderson & Shattuck, 2012; Bakker, 2018; Van den Akker, 2006) udviklede vi interventioner i form af forskellige didaktiske læringsaktiviteter. Vi gennemførte vores interventioner på dagsstudier og masteruddannelser på Aalborg Universitet. Universitetets årshjul med gentagen undervisning i forhold til semestre og årgange viste sig at være en velegnet ramme til at arbejde iterativt med de didaktiske læringsdesign. Vi kunne derved løbende afprøve læringsaktiviteterne samt identificere potentialer og udfordringer, som dannede afsæt for den efterfølgende videreudvikling og iterationer. Metodisk ville det have været interessant med "gengangere" blandt de studerende, som kunne have deltaget i en sammenligning på tværs af iterationerne samt være indgået som meddesignere i de iterative processer. Dette var dog ikke muligt, idet de studerende ikke "gentog" kurserne. I stedet gennemførte vi afprøvninger med forskellige studerende på de forskellige årgange. Potentialet i denne tilgang var, at de studerende ikke var biased eller trak på forskellige forforståelser qua tidligere involvering.

Når man ser overordnet på online undervisning, så er det blevet aktuelt qua Covid-19-pandemien som vi også skriver i forskningsartiklerne. Pandemien har skubbet til behovet for udvikling af online læringsmiljøer i uddannelsesverdenen (Chan, Bista & Allen, 2021; Pokhrel & Chhetri, 2021). Ifølge en global undersøgelse gennemført på tværs af universiteter har to tredjedele af de deltagende institutioner erstattet klasseundervisning med fjernundervisning (IAU, 2020), og i USA planlagde 268 colleges og universiteter i foråret 2021 at afvikle mere end halvdelen (55 %) af deres undervisning overvejende online i 2021 (ACE, 2020). Meget af den undervisning, der er foregået, kan karakteriseres som nødundervisning, hvor undervisere er blevet tvunget til at omstille sig til online praksisser uden at have de fornødne kompetencer. Studier viser, at pandemien ligeledes har haft stor indflydelse på undervisningen i en dansk kontekst, hvor deltagelsesroller er blevet ændret, og der er opstået et behov for at gentænke tilstedeværelsesformer og kompetencer i online læringsrum (Christensen et al., 2021). Dvs. at behovet for at gentænke online læringsrum er særlig aktuelt.

I det følgende reflekterer jeg over pointer fra forskningsartiklerne, udfolder empirien fra interventionerne og relaterer til supplerende studier, som jeg har gennemført siden færdiggørelsen af forskningsartiklerne.

### 10.3.1 Personlige fortællinger i et fagligt online læringsrum

Forskningsartiklerne peger på potentialer ved at inkludere personlige fortællinger i det faglige læringsrum. Eksempelvis kan det understøtte et ejerskab over det fagfaglige, det kan understøtte en sammenhæng mellem det formelle læringsrum og de studerendes praksiskontekst, og det kan understøtte de studerendes

gruppedannelsesprocesser. Gruppedannelsen bliver understøttet af, at de studerende har et forholdsvis nuanceret indblik i deres medstuderendes tilgang til og forståelse af det fagfaglige via de personlige videofortællinger. Disse potentialer viser sig særligt brugbare i online læringsrum, hvori studerende har en større risiko for at blive koblet fra det fagfaglige og det sociale læringsrum.

Også udfordringer blev identificeret. Eksempelvis når uvante og mere personlige metoder blev introduceret i et fagligt akademisk læringsrum. Flere studerende oplevede, at det var uvant og svært at blande et mere formelt læringsrum med personlige fortællinger. Vi har søgt at håndtere denne udfordring ved indledningsvis at prioritere flere introduktioner til et personligt fortællerum. Det inkluderer bl.a. introøvelser, hvor de studerende deler et billede fra deres telefon i starten af undervisningen. Denne øvelse kommenterer flere studerende som særligt velfungerende. Eksempelvis beskriver en masterstuderende det således:

*Jeg synes, at Birgittes lille start med icebreaker, hvor vi skulle fortælle 2 min. om det sidste billede på mobilen til en anden person, fungerede meget eksemplarisk. Den var et eksempel på at skabe god social interaktion. Simpel, hurtig og enkel øvelse, hvor jeg kom til at snakke med [XX], som jeg ellers ikke er i gruppe med. Jeg fik en sjov og dejlig historie med fra hendes undervisningshverdag, omhandlende, hvordan hendes elever meget illustrativt havde beskrevet begrebet tomhed. Den icebreakerøvelse kommer jeg helt sikkert til at anvende fremadrettet.*

Vi har erfaring med, at disse introøvelser ikke behøver at tage lang tid. Empirien viser desuden at det er vigtigt at prioritere disse “opvarmningsøvelser” før arbejdet med personlige fortællinger. Det skyldes at den personlige dimension ikke kommer naturligt på banen i et mere akademisk læringsrum. Der hersker ofte andre diskurser omkring et formelt læringsrum, som en masterstuderende, som underviser på en erhvervsskole, beskriver det i det følgende:

*Ideen med digital storytelling og brugen af det narrative til at fortælle en oplevelse eller en historie eller andet synes jeg, er positiv. Men jeg har svært ved at se det passe ind ret mange steder i min verden på en erhvervsskole. Ofte beder jeg mine elever om at pakke deres følelser og holdninger lidt væk og fokusere på deres professionelle side som fagpersoner, når de vurderer og handler på problematikker, som de skal løse.*

Citatet beskriver en diskurs i formel uddannelse, hvor personlige fortællinger bliver sidestillet med følelser, personlige holdninger og affektivt ladede pointer, og hvor disse ofte opfattes som upassende i et mere formelt, fagligt og rationelt akademisk læringsrum (Bloch, 2017:256). Som det formuleres i studier med fokus på den personlige fortælling i academia: “While cognition is embraced and nurtured in HE [Higher Education], emotion and close interpersonal relationships are aspects that, despite the literature advocating their relevance, still tend to be disregarded in

favour of more traditional approaches to teaching and learning, as these are considered private and beyond the scope of HE” (Ribeiro et al.,2014:181).

At academia fravælger følelser og personlige fortællinger, skyldes forskellige historisk indlejrede forestillinger om følelser (Ribeiro et al.,2014). Eksempelvis eksisterer der en dikotomi mellem det private og det offentlige, hvor følelser opleves som intime og tilhørende den private sfære, hvorved de bliver fravalgt i en mere offentlig uddannelsesmæssig kontekst. Følelser bliver desuden ofte associeret med en dimension af personligheden, som folk skal lære at styre. Følelser stemmer generelt ikke overens med akademias stræben efter fornuft og viden. Derfor fravælges følelser og emotionelle pointer oftest i en mere rationel akademisk sammenhæng. Alligevel advokerer undervisere og forskere, som anvender personlige fortællinger (via digital storytelling) i uddannelsesregi, for et mere personligt universitet – ”a more personalized Higher Education” (Ribeiro et al.,2014: 180) – hvor personlige fortællinger inklusive emotioner anvendes eksplicit mhp. at understøtte ejerskab og læring (Jamissen et al., 2017).

Én af de konkrete udfordringer, som vi identificerede, når vi kobledede et fagligt læringsrum med personlige fortællinger, var udfordringen med at give sparring og feedback i et mere personligt sparringsrum. Som en masterstuderende formulerer det, så er det svært,

*Særligt når det drejer sig om personlige produktioner og refleksioner. Også selv om det ikke er specifikt personligt, men selve produktionen er jo personligt udformet. Det kan være svært at give feedback på, idet evalueringskriterierne måske bliver utydelige. Det kan måske også være svært at modtage feedback.*

Citatet peger på, at de personlige produktioner har flere forskellige personlige dimensioner, som kan være svære at give sparring på. Det handler ikke blot om selve indholdet, altså selve den personlige fortælling, men også om det formmæssige i videoproduktionen. Der er truffet personlige valg mht. lydsiden, klipningen, kameravinkel osv., som kan være svære at give feedback på. Håndteringen af denne udfordring med feedback på personlige fortællinger har vi søgt at understøtte med en refleksionsguide og den viste sig brugbar som struktur i de studerendes indbyrdes sparring. Refleksionsguiden præsenterede forskellige tematikker, som de studerende kunne vælge at fokusere på i deres sparring. I guiden indgik eksempelvis narrative greb som graden af patos, logos og etos i fortællingen, en undersøgelse af mulig(e) modstand(ere), hjælp(ere) og vendepunkt(er), brugen af lukket, åbent eller modnarrativ, brugen af audiovisuelle virkemidler og relationen mellem tre dimensioner i fortællingen: 1) handling med fokus på at drive fortællingen fremad, 2) følelser med fokus på at gå “ind” i karaktererne og afdække deres synsvinkler og 3) beskrivelser (med fokus på at “udvide” fortællingen og give indblik i nuancer i kontekster). De kunne også vælge at undersøge fortællingerne med afsæt i nogle mere eksperimenterende greb, eksempelvis systematic inventive thinking (Barak & Albert, 2017), hvor de reflekterede over muligheden for at fjerne

elementer, forstørre elementer, sammensætte og relatere elementer anderledes. Eller de kunne vælge at undersøge fortællingerne med afsæt i en mere personlig tilgang, hvor de relaterede fortællingen til deres egne lignende erfaringer eller eventuelle modstridende erfaringer. Empirien viser, at refleksionsguidens “tænkeformater” kunne støtte sparring mellem deltagerne. Den kunne ligeledes understøtte og guide deltagerens egne individuelle undersøgelser. Dog kan der være visse refleksioner som bliver udelukket qua rammesætningen i refleksionsguiden og dermed begrænses undersøgelsen.

### 10.3.2 Kroppen og håndens epistemologi i et online læringsrum

Inspireret af Deweys læringsforståelse og hans prioritering af hele kroppen i erkendelsesprocesser samt Brinkmann og Tanggaards begreb om håndens epistemologi (Brinkmann & Tanggaard, 2013) advokerer vi i forskningsartiklerne for en prioritering af “læring gennem hånden” frem for den dominerende prioritering af “læring gennem øjet”. I et online læringsrum bliver kroppen ofte reduceret til et “talking head”, hvor kropsliggjorte erfaringer gennem brug af fx artefakter i refleksions- og læringsprocesser har en tendens til at blive negligeret.

I vores læringsdesign inkluderer vi formgivnings- og skitseringsprocesser, hvor de studerende tegner, og hvor de bruger post-its og papirer, som de arrangerer rumligt, og tilgængelige artefakter i rummet, fx deres børns legetøj og køkkenting. Også underviserne anvender artefakter og tegninger. Vi bruger dertil snabelkameraer, som filmer hånden imens der tegnes. Nedenfor på figur 24 er kameraet vist og ligeledes en underviser, der illustrerer, samtidig med at hun underviser.



Figur 24: Eksempler på kameraer anvendt i forbindelse med synkron og asynkron online undervisning.

Den kropslige dimension i online læringsrum har vi søgt at prioritere yderligere. Med inspiration fra Mark Johnson og hans pragmatisk-fænomenologisk inspirerede tilgang til kroppen som basis for meningssskabelse (fx i Johnson, 2007; Brinkmann & Tanggaard, 2013) har vi videreudviklet læringsdesignet. Johnson peger på, at en sprogliggørelse af kroppens funktioner og brugen af kropslige metaforer kan understøtte en kropslig tilgang i erkendelsesprocesser. Med en målsætning om at



“skrue op for” den kropslige tilstedeværelse i online læringsmiljøer og understøtte et mere kropsliggjort undersøgelsesrum har vi derfor suppleret vores brug af artefakter med en eksplicit brug af kropslige metaforer i vores faciliteringsprocesser. Dvs. at vi har opmærksomhed på italesættelse af kroppens funktioner. Ifølge Johnson kan kropslige metaforer aktivere kropslige billedskemaer og dermed skabe en større kropslig forankring af forståelsen.

### 10.3.3 Håndtering af modstand mod at tegne via introduktion til visuelt “sprog”

Forskningsartiklerne beskriver, hvordan vi på tværs af de fortløbende iterationer fokuserede på udfordringen med studerende, der havde modstand mod at tegne og skitsere med pen og papir i refleksionsprocesserne. I den første iteration identificerede vi udfordringen. I den anden iteration udviklede vi en mulig løsning ved at inkludere undervisning i grafisk facilitering (inspireret af fx. Sibbet, 2001; Smith, 2014). Formålet var at de studerende fik et visuelt repertoire og “sprog”, der kunne understøtte en grundlæggende tegnekompetence.

Empirien indikerer, at introduktionen til grafisk facilitering fungerede efter hensigt. De studerende udtrykker, at de fik adgang til at kunne tegne hurtige skitser i deres efterfølgende undersøgelser. Introduktionen til grafisk facilitering blev varetaget af en underviser, der var ekspert i grafisk facilitering. Denne ekspertise gav mulighed for at håndtere udfordringer, som opstod, og tilpasse introduktionen til den specifikke kontekst. I senere iterationer havde vi ikke adgang til den specifikke underviser. Derfor afprøvede vi i stedet en flipped classroom-tilgang, hvor de studerende så introduktionsvideoer om grafisk facilitering forud for undervisningen. De studerende udtrykte efterfølgende, at denne form for introduktion ligeledes åbnede for et visuelt sprog og motiverede dem til at bruge hurtigt tegnede skitser i deres undersøgelser. Dvs. begge typer introduktion viser tegn på at kunne understøtte en adgang til basale tegnekompetencer.

Man kan kritisere brugen af grafisk facilitering (inspireret af Sibbet, 2001; Smith, 2014) eller lignende visuelle “sprog” for at rammesætte og begrænse de studerendes refleksioner. Grafisk facilitering bygger nemlig på en specifik visuel og ikonisk logik (Sibbet, 2001), hvor eksempelvis en person, processer og dialoger er illustreret på en bestemt måde, og det bygger på en grundlæggende vestlig forståelse. Denne definitionsmagt i tilgangen er vigtig at have for øje og kan eventuelt blive håndteret ved at introducere forskellige visuelle praksisser.

Jeg har afprøvet andre typer introduktioner til at arbejde visuelt. Disse bygger ikke på et specifikt visuelt sprog som grafisk facilitering. De fungerer i stedet som en form for associativ tegneprocess, hvor deltagerne skitserer hurtige tegninger med afsæt i et ord, som facilitator siger. Det kan eksempelvis være ord som: *system*, *ustruktureret*, *tungt*, *sammensat*, *fragmenteret*, *komplekst*, *varmt*, *energisk*, *stille*, *overraskende*. Der indgår ligeledes ord som relaterer sig til den rammesatte faglige tematik for undervisningen. Hensigten er at vænne de studerende til at tegne hurtigt

og ikke tænke for meget, før de tegner. De skal i stedet “tænke, imens de tegner”. Der gives kun 5-10 sekunder til hver tegning. Deltagerne opfordres til at arbejde med illustrationer uden brug af letgenkendelige ikoner. Deltagere udtrykker, at denne hurtige associative tegnepraksis opleves uvant og frustrerende indledningsvis. Dog understøttede denne introduktion en kultur, hvor deltagerne spontant anvendte skitsetegninger i forbindelse med deres refleksioner. Det blev en mere “normal” del af deres praksis, og det blev accepteret at deltagerne kunne tegne videre på hinandens tegninger.

#### 10.3.4 Håndtering af indledningsvis forvirring via reflekterende teams

Forskningsartiklerne beskriver en indledningsvis frustration og forvirring blandt de studerende på kurserne bl.a. grundet de uvante metoder. Inspireret af Dewey og hans læringsforståelse har vi været interesserede i en tilpas forstyrrelse mhp. at initiere et undersøgende og eksperimenterende læringsrum. Men forstyrrelsen skal ikke blive overvældende. Empirien viser, at størstedelen af deltagerne blev forstyrret og blev initieret til refleksion. Men flere studerende beskriver, som nævnt tidligere, også en overvældende forvirring indledningsvis. Som en masterstuderende beskriver det i forskningsartiklen:

*Det var organiseret kaos, kalejdoskopisk, inspirerende og spændende. Først var jeg ekstremt forvirret, senere var jeg forvirret på et højere plan. Det ser jeg faktisk som meget positivt. Det er det, jeg vil opnå med mine egne elever. Ikke for at give en hel masse resultater, men for at animere til at tænke videre.*

Citatet er et godt eksempel på denne type empiri, hvor studerende beskriver en indledningsvis forvirring og senere oplever det som meningsfuldt. Forvirringen skyldes bl.a. et utilstrækkelig indblik i formålet med og strukturen bag de mange uvante kreative tilgange. I rollen som meddesignere foreslår studerende i den anden iteration en tydeligere kommunikation om formål og struktur fra undervisernes side. Dette har vi afprøvet, og vi har desuden eksplicit italesat, at de studerende kan forvente at blive forstyrrede og forvirrede indledningsvis. Denne eksplicite italesættelse af forventninger har vist sig at være brugbar og afhjælper nogle af udfordringerne. Vi har ligeledes afprøvet alternative tiltag, mhp. at de studerende kan navigere i frustrationen.

Et alternativt tiltag, som vi også har afprøvet i senere iterationer, fokuserer på gruppedialogerne. Som beskrevet kort i tema 3, har vi afprøvet at skabe en struktur omkring gruppedialogerne gennem brug af metoden reflekterende teams (Andersen, 1996). Metoden er oprindeligt udviklet af Tom Andersen (1996) og den fokuserer på, at deltagerne skifter mellem forskellige positioner gennem fælles reflekterende dialoger. De veksler mellem at være aktive og deltagende i dialogen eller mere lyttende og observerende på de andres dialoger. Når deltagerne er aktive i dialogen, kan de tale forholdsvis uforstyrret. Når de lytter, kan de iagttage de andre. De får en “tænkepause”, hvor de kan reflektere over det, der foregår. Tom Andersen, der bl.a.

trækker på Gregory Bateson, peger på, at reflekterende teams kan understøtte fælles refleksion, en undersøgelse og muligheden for at forstå sammenhænge. Han pointerer bl.a. vigtigheden af tid. Han taler om en "langsom samtaleform" med tid til at lytte, tid til at iagttage andres reaktioner og tid til at undersøge forskelle og forstå.

Metoden reflekterende teams blev jeg opmærksom på via observationer på Oslo Universitet, hvor underviserne anvendte reflekterende teams i forbindelse med digital storytelling-forløb. Mit miljøskifte under ph.d.-forløbet foregik på Oslo Universitet på Institutt for sosialfag under Fakultet for samfunnsvitenskap. Jeg oplevede, hvordan underviserne på uddannelsen anvendte reflekterende teams i deres afsluttende visninger af de studerendes videofortællinger (Arnesen, 2018). Processen med brug af reflekterende teams startede med, 1) at en videofortælling blev vist i plenum. Derefter 2) samledes den lille gruppe af studerende, som havde fulgtes ad gennem workshoppen og givet hinanden sparring undervejs. De satte sig i midten af lokalet, således at de andre studerende kunne se og høre deres dialog. Skaberen af videofortællingen deltog ikke i gruppens dialog, men iagttog den. Skaberen kunne dog indledningsvis kommentere sin egen videofortælling. Efter den lille gruppes dialog 3) talte plenumgruppen og reflekterede over hhv. videofortællingen og gruppedialogen. Afslutningsvis 4) kunne skaberen af videofortællingen tage ordet og kommentere det sagte.

I vores iterationer har vi anvendt reflekterende teams i dialogerne om videofortællingerne. Formålet var at strukturere de undersøgende dialoger og understøtte taletid til alle. Selve indholdet i gruppedialogerne søgte vi at stilladser via guiden som beskrevet tidligere. Brugen af guiden var frivillig og blev præsenteret som en mulighed. Empirien viser, at de fleste studerende valgte at følge guiden. Potentialet ved at kombinere brugen af reflekterende teams og refleksionsguiden var, at vi kunne skabe en "ligelig" opmærksomhed og faglig refleksion om hver af de enkelte videofortællinger. Desuden kunne vi håndtere et mere personligt sparringsrum, som indimellem kunne opleves udfordrende. De reflekterende teams sikrede altså en tidlig og faglig struktur, hvor de forskellige studerende fik taletid og kunne bidrage med deres analytiske pointer. Dermed blev en vis systematik og analytisk opmærksomhed stilladseret omkring de enkelte videofortællinger.

Vores afprøvninger med afsluttende analysedialoger via reflekterende teams-modellen har vist forskellige potentialer. Bl.a. fik de studerende et større indblik i hinandens bagvedliggende motivationer og pointer med deres videofortællinger. Disse pointer kunne efterfølgende blive diskuteret i gruppen og i plenum. Derved kom mange forskellige analytiske pointer og stemmer til orde. Desuden oplevede vi, at undervisere, som deltog på sidelinjen, fik et bredere indblik i dem af deres studerende, som deltog i en workshop. Én af underviserne blev opmærksom på nogle studerendes faglige udfordringer, som hun ikke havde været bekendt med tidligere.

Der var også udfordringer ved brugen af reflekterende teams. Eksempelvis identificerede vi, at nogle deltagere syntes at føle sig "tvunget" til at sætte ord på og få en opmærksomhed, som de ikke ønskede. Vi oplevede, at disse studerende bidrog positivt i refleksionerne, men spørgsmålet er, hvorvidt disse studerende også trivedes i refleksionerne, idet de blev mere eller mindre tvunget til at bidrage. Med afsæt i Dewey er spørgsmålet, om disse studerende blev for forstyrrede via reflekterende teams-tilgangen. Derfor er det vigtigt fremover at overveje, hvordan disse studerende skal understøttes, når de udfordres af eksponering.

En anden udfordring, som vi har identificeret under vores afprøvninger med reflekterende teams, er, at enkelte deltagere bruger den frie taletid til at kritisere den viste videofortælling på mindre konstruktiv vis. Når den ukonstruktive kritik blev for dominerende, var det sværere at understøtte et undersøgende rum og dialog. Nogle studerende syntes at lukke ned for deres bidrag, når mindre konstruktiv kritik blev dominerende. I denne sammenhæng er det derfor vigtigt at overveje, hvordan en undersøgende dialog kan sikres. Inspireret af Dewey skal uenigheder ikke undgås, men understøttes, så de bliver et potentiale i dialogen frem for et bremsende element. Vi søgte at håndtere mindre konstruktive udmeldinger ved at opfordre de studerende til at "kvalificere" og begrunde deres pointer med afsæt i eksempelvis refleksionsguiden. På den måde var der mulighed for at nuancere pointer, se "bag om" argumenterne og på den måde understøtte en større forståelse og afdække bagvedliggende motiver. Desuden indgik vi som facilitatorer i dialogerne, hvor vi også relaterede til vores egne personlige erfaringer mhp. at skabe et mere symmetrisk og uhierarkisk sparringsrum.

Når vi identificerer udfordringer i læringsdesignet, er det værd at overveje, hvorvidt der skal udvikles tiltag til at håndtere alle udfordringerne fra undervisernes side. Empirien viser, at de studerende med fordel selv kan forhandle og håndtere nogle af udfordringerne. Eksempelvis udviklede de studerende en kultur omkring brugen af reflekterende teams, som passede til den specifikke gruppe af studerende. Facilitatorer og undervisere kan derfor med fordel inkludere studerende som meddesignere af deres gruppedialoger. Det forudsætter, som vi også skriver i forskningsartiklerne, at underviserne evner at navigere i potentielt kaotiske åbne processer og samtidig kan skabe trygge rammer, inden for hvilke de studerende kan undersøge og rykke grænser.

Hermed slutter del 2 af denne afhandling, hvor metoderne er beskrevet i forbindelse med anvendelse i forskellige kontekster. Følgende del 3 af afhandlingen rummer et sammendrag af identificerede fund på tværs af kontekster struktureret ud fra forskningsspørgsmålet bag afhandlingen. Der indgår principper for anvendelse, som andre facilitatorer og undervisere kan oversætte til brug i lignende læreprocesser og deltagerinddragende forskning og hele afhandlingen runder jeg af med refleksioner over mulige fremtidige initiativer i kølvandet på mit ph.d.-studie.

## DEL III

# 11 Konklusion og perspektivering

I denne afhandling har jeg undersøgt, hvordan videofortællinger og videoskitser kan undersøgte læreprocesser og deltagerinddragende forskning, og hvilke potentialer og udfordringer de rummer. Brugen af videofortællinger er inspireret af digital storytelling (Lambert, 2013), hvor deltagere arbejder med personlige fortællinger i forhold til en tematik. Brugen af videoskitser bygger på videosketching (Henningsen et al., 2017): en videobaseret skitsemetode, som jeg har udviklet i samarbejde med kolleger, og som er inspireret af skitseprocesser i design- og udviklingsprocesser (fx Buxton, 2007; Goldsmith, 2003; Schön, 1992).

Metoderne har jeg afprøvet i forskellige sammenhænge, og det har muliggjort en sammenligning på tværs af kontekster. Min analysestrategi har taget afsæt i informed grounded theory (Thornberg, 2012), og jeg har derfor gennemført en induktiv kodning kombineret med deduktiv kodning. Jeg har anvendt programmet Nvivo i mine kodninger mhp. at skabe overblik, struktur og sammenligning på tværs af kodekategorier og domæner (Iversen, 2017; Kristiansen, 2020). Løbende har jeg zoomet ind på det specifikke i mine analyser og relateret disse specifikke enkeltdele til helheden og sammenhænge på tværs. Det har jeg gjort ud fra forestillingen om, at helheden kun kan begribes gennem en undersøgelse af de enkelte dele, og at de enkelte dele omvendt kun kan begribes gennem en samtidig opmærksomhed på den overordnede helhed, jævnfør mit videnskabsteoretiske afsæt i hermeneutikken (Pahuus, 2014).

I det følgende præsenterer jeg et sammendrag af mine fund, struktureret ud fra forskningsspørgsmålet bag denne afhandling, nemlig: Hvordan videobaserede metoder med brug af videofortællinger og videoskitser kan understøtte læreprocesser og deltagerinddragende forskning, og hvilke særlige potentialer eller udfordringer rummer metoderne? Jeg præsenterer først potentialer og udfordringer og beskriver derefter, hvordan metoderne kan anvendes. Denne rækkefølge skyldes, at jeg har udviklet tiltag, der søger at håndtere visse identificerede udfordringer. Dvs. at visse udfordringer danner afsæt for hvordan metoderne kan blive anvendt.

## 11.1 Hvilke potentialer rummer metoderne?

Analyserne viser forskellige potentialer, og i det følgende beskriver jeg de identificerede potentialer opdelt i hhv. læreprocesser og deltagerinddragelse.

### 11.1.1 Læreprocesser

Analyserne viser tegn på, at kombinationen af videofortællinger og videoskitser muliggør et undersøgelsesrum, som er personligt involverende og samtidig eksperimenterende. Metoderne muliggør et undersøgelsesrum, der eksplicit tager afsæt i deltagerne oplevelser og fortolkninger og samtidig prioriterer en eksperimenterende tilgang med brug af iterative videobaserede skitser og kollaborativ sparring. Metoderne muliggør et undersøgelsesrum, hvor deltagerne oplever at kunne gå på opdagelse, at kunne begå fejl og kan opnå ny indsigt.

Fleere deltagere fremhæver brugen af materialer og videooptagelser som afgørende for deres eksperimenter og associationer. De taler om en bevægelse fra noget "blankt" mod en konkretisering og afklaring. De beskriver, at ord bliver materialiseret gennem skitserne og optagelserne, og at de derved kan "tygge sig igennem" forskellige typer af forståelser. Modaliteterne giver dem et overblik, som de iterativt kan modificere. Materialerne og skitserne kan fungere som et landkort eller en log over deres udviklingsproces, som understøtter transparens ind i tidligere tilvalg og fravalg.

Med afsæt i afhandlingens indledende litteraturstudier kan man tale om, at deltagerne "konverserer med sig selv" gennem materialerne og optagelserne. En deltager oplever eksempelvis at blive overrasket over egne illustrationer, og det motiverer til yderligere undersøgelser. Materialerne giver "modstand" (Tanggaard, 2014) og fungerer som en form for "backtalk" (Goldsmith, 2003). En dialogisk dynamik med medspil og modspil fra materialerne og videoskitserne bliver muliggjort for den enkelte deltager. Materialerne får derved en produktiv rolle (Hansen & Dalsgaard, 2012), og tegningerne fungerer som en form for tænketegninger (Buxton, 2007), der understøtter deltagerne undersøgelsesproces. Der sker en "reflective conversation with the material" og en "reflective conversation with the situation" (Schön, 1992:4). Mine afprøvninger viser, at eksempelvis karikerede fremstillinger kan skabe en forstyrrelse og overraskelse, som motiverer deltagerne til at undersøge egne bagvedliggende forståelser.

De forskellige materialer, tegninger og videooptagelser rummer forskellige modaliteter og affordances. Det giver deltagerne mulighed for at vælge inden for et repertoire af redskaber. De kan arbejde 2-dimensionelt, 3-dimensionelt og 4-dimensionelt. Derved får deltagerne en vis definitionsret, og de får mulighed for at udforske og kommunikere på flere "båndbredder".

Inspireret af Deweys læringsforståelse og hans prioritering af hele kroppen i erkendelsesprocesser samt Brinkmann og Tanggaards (2013) begreb om håndens epistemologi søger vi at prioritere "læring gennem hånden" gennem at inddrage materialer i metoderne. Analyserne viser, at dette er særlig brugbart og har potentiale i forbindelse med online læringsmiljøer. Online læringsmiljøer rummer nemlig en øget risiko for, at kroppen bliver reduceret til et "talking head", og at brugen af materialiteter bliver udeladt i læreprocesserne.

Eventuelle udfordringer i forbindelse med at skulle tegne eller udtrykke sig visuelt blandt deltagerne kan afhjælpes via introduktioner til et visuelt "sprog". Analyserne viser potentialer, når man introducerer deltagerne til eksempelvis grafisk facilitering (inspireret af fx Sibbet, 2001; Smith, 2014). Derved kan deltagerne få adgang til basale tegnekompetencer. Analyserne viser, at deltagerne oplever i højere grad at kunne illustrere deres refleksioner og oplever det som en mere "normal" del af deres praksis, når de er blevet introduceret til et visuelt sprog. Efter introduktionerne bruger de skitseringer i deres individuelle arbejde og accepterer i højere grad, at meddeltagere tegner videre på deres skitser i de kollaborative processer. Dvs. at der er potentiale i at introducere deltagerne til et visuelt tegnsystem forud for skitseringsprocesserne.

Ifølge mit litteraturstudie er der risici i forbindelse med deltagers begrænsede tegnekompetencer. Det kan resultere i karikaturer og uhensigtsmæssig simplificering af begreber (Hansen & Dalsgaard, 2012), og det kan skabe forvrængede forståelser (Tversky & Suwa, 2009). Disse forvrængede forståelser kan have indflydelse på ikke bare tegnerens egen forståelse, men også andres. Dog viser mine afprøvninger, at karikaturer også rummer potentialer. De kan have en produktiv effekt, idet de kan overraske deltageren selv og derved initiere en undersøgelsesproces. Det kan ligeledes skabe undren blandt meddeltagere i de kollaborative processer. Meddeltagerne stiller derfor spørgsmål til bagvedliggende motivationer for illustrationerne.

Videoformatet rummer særlige affordances i forbindelse med at skabe et undersøgelsesrum. Det giver mulighed for at optage, fastholde og genbesøge tidlige stadier af de udviklede skitser og dialogerne om skitserne. Deltagere beskriver, hvordan optagelserne synliggør fænomener, som de ikke havde været opmærksomme på forinden. Eksempelvis beskriver en deltager, hvordan han bliver opmærksom på, at han ikke lytter til de andre. Andre deltagere beskriver, hvordan de bliver opmærksomme på faglige problemfelter, som ikke "får plads" i deres fælles refleksioner. Dvs. at relationelle forhold kan blive synlige, idet deltagerne ser sig selv "udefra". De iagttager deres egen rolle i forhold til andre, og samtidig kan faglige aspekter i de tidligere associationer blive synlige. Deltagere beskriver også, at de "bedre kan høre, hvad de andre sagde", og "bedre kan høre sig selv" gennem optagelserne. Dvs. at videooptagelserne muliggør observation af en selv, de andre og faglige perspektiver. Igen foregår der en form for "backtalk" (Goldsmith, 2003), og der er mulighed for en refleksion med situationen (Schön, 1992).

Adskillige andre domæner anvender ligeledes video til at synliggøre fænomener og understøtte en undersøgelse (fx Buxton, 2007; Major & Watson, 2018; Raudaskoski, 2020; Vistisen, 2016; Yliriski & Buur, 2007). Mine fund er derfor ikke overraskende. De bekræfter eksisterende viden. Metoderne i denne afhandling differentierer sig på visse punkter fra eksisterende metoder. De adskiller sig qua kombinationen af personligt fortællearbejde inspireret af digital storytelling (Lambert, 2013) med videosketching (Henningsson et al., 2017) inklusive

tænkeformater som systematic inventive thinking (Barak & Albert, 2017) og narrative greb.

Brugen af lyskasser rummer potentialer i forhold til at skabe et undersøgelsesrum for deltagerne. Analyserne viser, at lyskasserne kan centrere fokus og stilladsere en rammesætning af undersøgelsesprocesserne. Lyskasserne synes at skabe en produktiv afgrænsethed for undersøgelsen og kan fungere som en "lille idiotsikret scene". Desuden kan lyskasserne lede opmærksomheden væk fra eventuel blufærdighed og "forføre" deltagerne til at ville skitsere og formgive. Lyskasserne har jeg afprøvet på tværs af kontekster, og der er overvejende positive tilkendegivelser fra deltagerne. En masterstuderende har fået udviklet lignende lyskasser i træ til sine gymnasieelever og bruger nu lyskasser i sin undervisningspraksis. Alternative teknologier har jeg også afprøvet. Eksempelvis snabelkameraer, der tilknyttes en computer. Disse teknologier bliver ikke udpeget som særlige eller omtalt eksplicit positivt sammenlignet med lyskasserne. Lyskasserne synes derfor at rumme et særligt potentiale.

Kollaborative processer blandt deltagerne kan potentielt blive understøttet gennem brug af metoderne. Brugen af materialer og videoskitser fungerer som et samlingspunkt, hvormed dialogerne kan centrere sig. Deltagere beskriver brugen af materialer og videoskitserne som et fælles tredje, der understøtter en centrering af de undersøgende dialoger og en afklaring blandt dem. Her kan lyskassen ligeledes spille ind. En deltager beskriver, hvordan lyskassen giver en oplevelse af at blive inviteret ind i den andens rum og understøtter en oplevelse af intimitet i filmene. Deltagernes kollaborative processer understøttes også gennem brug af videoformatet. Videooptagelserne muliggør, som beskrevet, et indblik i egen adfærd og samspillet i gruppen. Deltagere kan opleve bedre at kunne lytte til de andre. Desuden kan gruppemedlemmer, som ikke deltog i optagelserne, opleve de andres dialog og skitseringer via videoskitserne. På den måde kan ikke-deltagende gruppemedlemmer opdatere sig og følge med trods fravær. Idet optagelserne ikke bliver redigeret, men fremstår umiddelbare og "rå", kan det understøtte transparens og give mulighed for, at andre kan følge med i mellemregningerne i en udviklingsproces. Deltagere taler om "et smugkig ind i andres læringsrum og ind i deres hjerner". Dvs. at det kan give en oplevelse af at komme tæt på den anden.

Brugen af personlige videofortællinger inspireret af digital storytelling kan potentielt understøtte den sociale sammenhængskraft blandt deltagerne. Deltagerne beskriver på tværs af mine afprøvninger en oplevelse af et styrket fællesskab og en oplevelse af at være kommet tættere på hinanden. Dvs. at selvom deltagerne udforsker personlige forståelser i det personlige fortællearbejde, bliver fællesskabet potentielt prioriteret samtidig. Andre studier har identificeret lignende potentialer i forbindelse med digital storytelling-inspirerede processer. De peger på mulighederne for at udvikle fællesskaber og "dybere kontakt" mellem deltagerne via en vægtning af personlige refleksioner og deling af personlige refleksioner (Ribeiro et al., 2014). Dvs. at afprøvninger i forbindelse med denne afhandling bekræfter disse eksisterende studier.



Gruppedannelser kan potentielt blive understøttet gennem brug af videofortællinger. Et indblik i de andres tilgange og forståelser, eksempelvis faglige perspektiver, bliver muliggjort via arbejdet med personlige videofortællinger. Det betyder, at deltagerne kan få et forholdsvis nuanceret indblik i deres meddeltageres forud for gruppeprocesser og fælles projektarbejde. Dette indblik i meddeltagere viser sig som frugtbart i forbindelse med kollaborativt arbejde i online læringsmiljøer, idet disse læringsmiljøer rummer en særlig risiko for, at deltagere bliver koblet fra det sociale læringsrum.

Sparring mellem deltagerne og de afsluttende plenumdialoger kan faciliteres gennem brug af reflekterende teams (Andersen, 1996). Derved er der potentiale for struktur i dialogerne. Det giver deltagerne eksplicit taletid og kan understøtte en "ligelig" opmærksomhed på de enkelte videofortællinger. Deltagernes sparring kan ligeledes understøttes gennem brug af en refleksionsguide. Den muliggør nuanceret faglig refleksion over hver enkelt videofortælling. Den kan også understøtte en håndtering af eventuel ukonstruktiv kritik blandt deltagerne. Det skyldes, at deltagerne skal "kvalificere" deres kritik og begrunde deres pointer med afsæt i refleksionsguidens forskellige kategorier. Og endelig kan refleksionsguiden understøtte deltagerne, når de skal navigere i at give sparring om mere personligt materiale.

Brugen af personlige fortællinger rummer potentiale med hensyn til at understøtte et fagligt læringsrum. Analyserne viser, at det personlige fortællearbejde muliggør ejerskab over det fagligt-teoretiske og understøtter en sammenhæng mellem det teoretiske og deltagerens praksiskontekst. At digital storytelling giver en stærkere kobling mellem uddannelse og praksis, er identificeret i andre studier. De advokerer for "a more personalized Higher Education" (Ribeiro et al., 2014: 180), hvor personlige fortællinger bliver inkluderet netop mhp. at understøtte ejerskab og generelt understøtte erkendelsesprocesser (Jamissen et al., 2017).

Metoderne muliggør refleksion over egen praksis. Eksempelvis kan masterstuderende reflektere over deres professionspraksis, dagsstuderende kan reflektere over praktikforløb, og metoderne kan anvendes som en del af kompetenceudvikling, hvor medarbejdere kan reflektere over egen praksis. Deltagerne kan opnå indsigt i egen position og udviklingsmuligheder samt udfordringer i egen praksis, hvilket kan initiere en forandringsambition. Trods eventuelle vanskeligheder med at implementere reelle forandringer i deres praksis kan deltagere opleve, at den ændrede opfattelse af egen praksis i sig selv er udbytterig. Den ændrede opfattelse kan understøtte en oplevelse af, at de *har* rykket sig, selvom det ikke afspejler sig konkret i egen praksis. Der er i stedet en oplevelse af forandring i dem selv.

Opsummerende, med afsæt i Deweys forståelse af læreprocesser, opstår et behov for at undersøge og søge indsigt, når vanemæssig tænkning bliver udfordret og forstyret. Gennem en inquiry-proces ændrer situationer, der forstyrrer, og som

opleves som "ubestemte", sig mod at være stabile, "bestemte" og håndterbare (Dewey, 1938:104). Situationerne bliver derved tilgængelige, mulige at mestre og lære af. Man kan afprøve løsningsmuligheder og relatere erfaringer (Elkjær, 2012). Mine analyser af empirien viser, at metoderne opleves som uvante blandt deltagerne. De bliver udfordret på forskellig vis, og der er mulighed for at nå frem til nye erkendelser. Følgende citat fra en masterstuderende beskriver det meget kort:

*Det var organiseret kaos, kalejdoskopisk, inspirerende og spændende. Først var jeg ekstremt forvirret, senere var jeg forvirret på et højere plan. Det ser jeg faktisk som meget positivt.*

### 11.1.2 Deltagerinddragelse i forskning

Analyser af empirien viser, at metoderne rummer et potentiale mht. at understøtte inddragelse af deltagere i forskning. Gennem brug af metoderne i form af fortælleværksteder kan deltagere blive inddraget i hhv. problemidentifikation, dataindsamling, analyse, formidling og udvikling af tiltag. Deltagerne inddrages ved at bidrage med deres forståelse af problematikken inden for den rammesatte tematik. De inddrages i analysen af tidligere indsamlet empiri, de indgår som med-designere af fremtidige tiltag og indgår i formidling af projektet qua deres videofortællinger. Desuden kan videofortællingerne indgå som en del af forskningsprojektets empiriske materiale.

Deltagerne undersøger og udvikler en videofortælling med en personlig vinkling inspireret af digital storytelling (Lambert, 2013). De bruger videokitser, hvor de reflekterer gennem brug af materialer, videooptagelser og forskellige tænkeformater som systematic inventive thinking (Barak & Albert, 2017). Gennem dette bidrager deltagerne i forskningsprojektet, og de kan samtidig få en større forståelse af den rammesatte tematik gennem deres undersøgelser.

De deltagerinddragende analyser kan foregå på forskellig vis, og de kan potentielt understøtte nye forståelser, nuancere eksisterende forståelser, bidrage med modsigende forståelser og understøtte en synliggørelse af et eventuelt fravær af dimensioner i det eksisterende empiriske materiale. I de deltagerinddragende analyser kan deltagerne vælge eksplicit at tage afsæt i præsenteret materiale, når de udvikler deres videofortælling. De reflekterer over og kommenterer således direkte empirisk materiale. Analyserne kan også foregå gennem dialog om videofortællingerne. Deltagerne reflekterer således over videofortællingerne og det bagvedliggende empiriske materiale gruppevis gennem et fortælleværksted (inspireret af digital storytelling-metodens "story circles") og i de afsluttende plenumdialoger. Analyse af videofortællingerne kan også foretages ved brug af printede storyboards, der bliver hængt op side om side på en mobil tavle. De fungerer som "flytbare" hukommelsesmarkører for de enkelte videofortællinger, og derved kan man navigere mellem filmene og undersøge mønstre på tværs. I afhandlingens tema 3 analyserer forskere kollaborativt videofortællingerne med afsæt i printede storyboards. Deltagerne medvirkede ikke i disse analyser. I

fremtidige projekter vil jeg gerne afprøve denne metode blandt deltagere, idet metoden viste særlige potentialer. Eksempelvis kan de printede storyboards understøtte et “samtidigt” visuelt overblik over fortællingerne, og det styrker muligheden for at kortlægge mønstre på tværs.

Deltagerinddragelse i formidlingen af et forskningsprojekt kan foregå ved at bruge deltagerens videofortællinger. Disse kan eksempelvis indgå som en del af et undervisningsmateriale på en online platform. Potentialet er, at deltagerne gennem udviklingen af deres egen videofortælling kan kommunikere forholdsvis frit til andre. Deltagerne vælger selv materialebrug, betoning i deres voiceover, narrativ struktur i deres fortælling, eventuel brug af musik til at understøtte en stemning ect. Andre kan derigennem få et vist indblik i fortællerens refleksioner, spekulationer og forslag til udviklings tiltag i forhold til den rammesatte tematik. Deltagerinddragelse i formidlingen kan ligeledes foregå ved at bruge uddrag af deltagerens videofortællinger i en bogudgivelse. Eksempelvis stillbilleder fra videofortællingerne, transskriptioner af videofortællingernes voiceover og beskrivelser af videofortællingernes stemning.

Adskillige udfordringer kan opstå, når metoderne bliver anvendt i forbindelse med deltagerinddragelse i forskning. Særligt i forbindelse med offentliggørelse af videofortællingerne. I det følgende beskriver jeg de identificerede udfordringer i hhv. læreprocesser og deltagerinddragende forskning.

## 11.2 Hvilke udfordringer rummer metoderne?

### 11.2.1 Læreprocesser

Analysen af empirien viser forskellige udfordringer, når metoderne bliver anvendt til at understøtte læreprocesser. En udfordring er den store grad af kompleksitet i metoderne. Der indgår forskellige modaliteter og forskellige tænkeformater, som hver især åbner for forskellige “båndbredder” og typer af kommunikation. Samtidig har deltagerne en stor grad af definitionsret, som de skal håndtere, og metoderne er ofte uvante for deltagerne. Dvs. at metoderne kræver mange typer kompetencer, som deltagerne skal navigere i. Den store grad af kompleksitet og de uvante metoder kan skabe frustration. Visse deltagere kan opleve en frustration og forvirring, som de bliver overvældet af, særligt indledningsvis. Set i Deweys optik er der derfor en risiko for, at visse deltagere bliver for forstyrret, og det kan modvirke en læreproces (Dewey, 1916/2008).

Metoderne lægger op til, at deltagerne formgiver via materialer og optagelser. Dog kan deltagerne blive udfordret i disse formgivningsprocesser. Det kan vække en blufærdighed og en oplevelse af manglende formgivningskompetencer. De oplever, at det er svært at oversætte levede problemstillinger til visuelle billeder. En mulig løsning er at introducere deltagerne til et visuelt “sprog” og derved give dem adgang

til basale tegnekompetencer. Eksempelvis grafisk facilitering (Sibbet, 2001; Smith, 2014). Disse introduktioner rummer dog også udfordringer. Der er en risiko for at begrænse deltagernes refleksioner qua den logik, der ligger i det specifikke visuelle system. Personer, processer og dialoger bliver illustreret på en bestemt måde, som bygger på en særlig vestlig forståelse (Sibbet, 2001). Det er altså en rammesætning, som kan begrænse deltagernes undersøgelsesprocesser. Mine analyser viser, at de fleste deltagere valgte at anvende det visuelle system, som de var blevet introduceret til. De “overtog” så at sige det visuelle sprog, som de var blevet præsenteret for, og tegnsystemet har derfor præget deres processer.

Analyserne viser forskellige udfordringer forbundet med brugen af video. Video rummer en risiko for at synliggøre og eksponere uhensigtsmæssigt. Det kan opleves som en blottelse både fagligt og personligt. Deltagere, som selv er undervisere, beskriver, at de møder denne blufærdighed blandt deres egne elever, når de afprøver metoderne i deres egen undervisningspraksis. Blufærdigheden synes at være særlig aktiv, når deltagere deler videoskitser blandt andre, som ikke indgår i deres egen gruppe. Dermed kender iagttagerne ikke de interne præmisser for optagelserne. Videoskitser synes derfor at være velegnede til intern brug i en gruppe og mindre velegnede til ekstern brug. Når videoskitserne bruges internt, synes deltagerne at have en større fornemmelse af, hvordan optagelserne vil blive modtaget, og det kan påvirke villigheden til at reflektere frit. Når videoskitserne anvendes eksternt, er der en risiko for, at deltagerne oplever at fremstå mere “nøgne”.

Video giver mulighed for at optage og høre egen stemme. Flere deltagere beskriver, at det vækker et ubehag at høre ens egen stemme. Analyserne viser en vis forskel omkring oplevelsen af egen stemme i hhv. videofortællinger og videoskitser. Deltagerne synes at være mere opmærksomme på egen stemme i forbindelse med de personlige videofortællinger. I disse videoer indgår der oftest kun skaberens egen fortællestemme, hvor der i forbindelse med de mere kollaborative videoskitser indgår flere gruppemedlemmers stemmer. I gruppesammenhæng synes udfordringen med at høre egen stemme at være mindre, idet deltagernes stemme indgår i et større “kor” af stemmer.

En anden udfordring i forbindelse med brugen af video er video anvendt i korte iterative skitseprocesser. Denne brug af video kan overraske visse deltagere, idet deres erfaringer med video er mere som dokumentation eller produktion. Dvs. at de ikke kender til video anvendt som et procesredskab. Særligt i videoskitser bliver videoformatet positioneret som et procesredskab, et iterativt procesredskab med små hurtige afprøvninger, og hvor video italesættes som en skitse. Der kan derfor opstå misforståelser omkring brugen af teknologien, idet brugen af video strider mod den gængse forståelse af videomediets anvendelse.

Video optaget på mobiltelefoner og computer kan nemt slettes. Det betyder, at videoer kan blive fjernet, når de ikke lever op til bestemte standarder og kulturelle koder. Derved bliver muligheden for transparens og et bredt indblik i tidligere handlinger frafalt. Kun bestemte videoer bliver “godkendt” og gemt.

Videoformatet kombineret med umiddelbare skitser kan fremstå som “et smuglig ind i andres hjerner”. Det kan give en oplevelse af at komme tæt på den anden og give et særligt indblik. Dog har videoformatet ikke en særlig sandhedsstatus, selvom optagelserne er lavet hurtigt og spontant. Dvs. at det kræver en opmærksomhed på, at publikum kan opleve det viste som særlig autentisk og sandfærdigt. Derved kan videooptagelserne få større indflydelse blandt beskuerne end intenderet. Oplevelsen af “et smuglig ind i hjernen” kan ligeledes påvirke skaberen af videooptagelserne. Det kan opleves som en udstilling.

Lyskassen rummer få udfordringer ifølge mine analyser. Eksempelvis kan der være en vis tøven indledningsvis, idet lyskassen opleves som uvant og måske barnlig. Jeg har undersøgt min indsamlede empiri i forhold til eventuelle oplevelser af metodefetichisme (Berger, 2002) blandt deltagerne ift. lyskassen. Kan man tale om, at lyskassen “larmer” og bliver central i deltagerens refleksionsprocesser frem for det indholdsmæssige? Det synes ikke at være tilfældet. Jeg har identificeret deltagere, som er optaget af lyskassen indledningsvis. Derefter bliver deltagerne optaget af det indholdsmæssige.

Reflekterende teams (Andersen, 1996), som vi bruger til at organisere plenumdialoger, rummer ligeledes visse udfordringer. Der er en risiko for, at deltagerne føler sig udstillede og oplever kontrol omkring samtalerne via faciliteringen. Desuden viser analyserne, at visse deltagere udnytter den “frie taletid” til at kritisere på mindre konstruktiv vis.

En udfordring, som særligt knytter sig til arbejdet med personlige fortællinger, er koblingen af personligt fortællearbejde med et akademisk fagligt læringsrum. Empirien viser, at flere deltagere oplever, at det er uvant og svært at blande et formelt læringsrum med personlige erfaringer og fortolkninger. Andre studier af digital storytelling anvendt på videregående uddannelser viser lignende udfordringer. Deltagere kan føle sig udstillede og opleve, at deres private sfære bliver overskredet (Haug et al., 2012; Ribeiro et al., 2014). Denne spænding mellem et fagligt læringsrum og det personlige fortællearbejde peger på diskurser på videregående uddannelser. Personlige fortællinger kan blive sidestillet med følelser, personlige holdninger, affektivt ladede pointer, og de bliver opfattet som upassende i et fagligt og rationelt akademisk læringsrum (Bloch, 2017). Dvs. at når personligt fortællearbejde bliver introduceret i formelle læringsrum, er der en risiko for at møde modstand i form af diskurser og værdisystemer, som anser personligt fortællearbejde som fremmedartet og ikke relevant. En anden udfordring, som særligt knytter sig til arbejdet med personlige fortællinger, er udfordring i forbindelse med at give sparring og feedback på personlige fortællinger.

Analyser af empirien viser, at deltagerens refleksion kan foregå med et fokus “udad” på de strukturelle betingelser eller “indad” på egne personlige forhold som egne forforståelser og egen adfærd. Visse grupper kan have en tendens til udelukkende at reflektere indad. Man kan derfor som facilitator være opmærksom på at tydeliggøre

denne forskel for deltagerne og derved muliggøre et bredere grundlag for deres refleksion.

Der er udfordringer i forbindelse med vores brug af begreber i visse forskningsartikler. Eksempelvis bruger vi begrebet "eksternalisering". Når jeg relaterer begrebet eksternalisering til mit læringsteoretiske afsæt i pragmatismen, opstår der en diskrepans. Med begrebet eksternalisering bliver der skabt en skelnen mellem ekstern og intern. For at man kan tale om, at noget er eksternt, må der eksistere noget internt. Derved skelnes der mellem et ydre og indre. Dewey søger netop at ophæve denne traditionelle skelnen og dualisme mellem et indre og ydre (Brinkmann, 2006). Begrebet eksternalisering konnoterer ligeledes en forståelse af "noget indre, som skal udtrykkes". En bevægelse af noget eksisterende, iboende og defineret, som skal ytres. Derved risikerer man at overse sprog og dialog som noget samskabt og som vævet ind i konteksten. Jeg har derfor fravalgt at bruge begrebet eksternalisering efter udarbejdelsen af forskningsartiklerne.

Mine analyser viser altså adskillige udfordringer i forbindelse med brugen af videofortællinger og videoskitser til at stilladsere læreprocesser. Jeg vil slutte med et citat fra en deltager, som selv er underviser. Hun peger på en bekymring om, at metoderne kan synes krævende, omfangsrige, og at de risikerer at tage tid ud af en i forvejen presset undervisningspraksis:

*Jeg synes, at det er processer, som, hvis de skal udføres godt, tager en del tid, og tid har jeg desværre alt for lidt af i min undervisning. Vi har meget få uger til at lære rigtig meget pensum, og det er i forvejen meget svært for eleverne.*

### 11.2.2 Deltagerinddragelse i forskning

Analyserne viser, at metoderne rummer forskellige udfordringer, når de bliver anvendt mhp. deltagerinddragelse i forskningsprojekter. Visse udfordringer minder om de udfordringer, som er beskrevet ovenfor. I fortællerværksteder er der således også en risiko for, at deltagere føler sig udstillede i fælles refleksioner om deres videofortælling. Der er en risiko for, at deltagere bliver udfordret af manglende tegnekompetencer, de kan blive frustrerede grundet kompleksiteten i metoderne, og der er en risiko for, at metoderne overtager frem for indholdet i en form for metodefetichisme (Berger, 2002).

Deltagerinddragelse i forskning rummer generelle udfordringer, som også spiller ind i forbindelse med fortællerværkstedet. Det drejer sig om deltagerens frivillighed ift. at medvirke. I forskningsprojektet Den Gode Overgang meldte deltagerne sig ikke til frivilligt. De deltog qua deres tilknytning til en uddannelsesinstitution. Man kan derfor sætte spørgsmålstegn ved, om deltagerne havde en reel interesse i at deltage. Analyserne viser, at nogle deltagere havde en oplevelse af ikke at have noget at sige i forhold til den rammesatte tematik indledningsvis på fortællerværkstedet. Andre o

vervejede, hvorvidt deres refleksioner var for banale og dermed ikke interessante for andre. Deltagere kan altså opleve et pres i forhold til at skulle fortælle og tilrettelægge deres fortælling, så den fremstår interessant for andre.

Der kan opstå udfordringer i forbindelse med videofortællingernes indhold. Risikoen er, at deltagere udvikler videofortællinger, som ikke behandler den intenderede og rammesatte tematik for fortælleværkstedet. Det kan betyde, at videofortællingerne ikke kan bruges i forbindelse med forskningsprojektet som planlagt.

Deltagerinddragende analyser rummer risici. En mulig udfordring opstår, når nogle deltagere ikke deltager i analyseaktiviteterne, eksempelvis i de afsluttende plenumdialoger. Når visse deltagere ikke indgår i dialogen, udebliver deres bidrag i analyserne. Deres eventuelle behov og pointer udebliver dermed i forskningsprojektet. Graden af deltagelse kan dog være forskellig fra aktivitet til aktivitet. Deltagere, som ikke medvirker i plenumdialogerne, kan deltage aktivt i udformningen af deres egen videofortælling. Dvs. at deltageres pointer og bidrag kan indgå på forskellig vis i et forskningsprojekt, men der er også en risiko for, at visse deltageres pointer udebliver.

Videofortællinger kan blive analyseret gennem brug af printede storyboards på mobile tavler. Risikoen ved denne tilgang er, at videofortællingerne bliver reduceret i deres udtryk. Aspekter af videofortællingernes æstetiske, sanselige og affektive pointer forsvinder.

Formidling af videofortællingerne rummer også udfordringer. Offentliggørelse af videofortællinger på en online platform kan blive udfordret grundet GDPR og ophavsretlig lovgivning. En mulig løsning på disse udfordringer er at anonymisere persongenkendelige tegn i videofortællingerne. Denne løsning rummer dog et dilemma mellem på den ene side at bruge videofortællinger med en prioritering af det personlige og på den anden side at fjerne personlige kendetegn for at kunne offentliggøre videofortællingerne. Formidling af videofortællingerne kan også foregå gennem brug af stillbilleder i bogudgivelser eller forskningsartikler. Ligesom ved problematikken med printede storyboards er der en risiko for, at videofortællingerne bliver reduceret uhensigtsmæssigt, idet billederne bliver taget ud af deres oprindelige sammenhæng i videofortællingen.

Afslutningsvis kan man konkludere, at metoderne rummer adskillige udfordringer, når de bliver anvendt mhp. deltagerinddragelse i forskningsprojekter. Generelt rummer metoder og redskaber en indbygget ulykke (Virilio, 2007), og derfor kan brugere af metoderne med fordel være opmærksom på de potentielle risici, når de skal anvende dem.

## 11.3 Hvordan kan videobaserede metoder med brug af videofortællinger og videoskitser understøtte læreprocesser og deltagerinddragende forskning?

I det følgende beskriver jeg principper, som andre facilitatorer, undervisere og forskere kan bruge til at facilitere lignende lære- og undersøgelsesprocesser. Mere udfoldede beskrivelser finder læseren under del 2 i denne afhandling, hvor særligt forskningsartiklerne, bogkapitlet, samt uddrag fra online platformen beskriver workshopformater med anvendelse af metoderne.

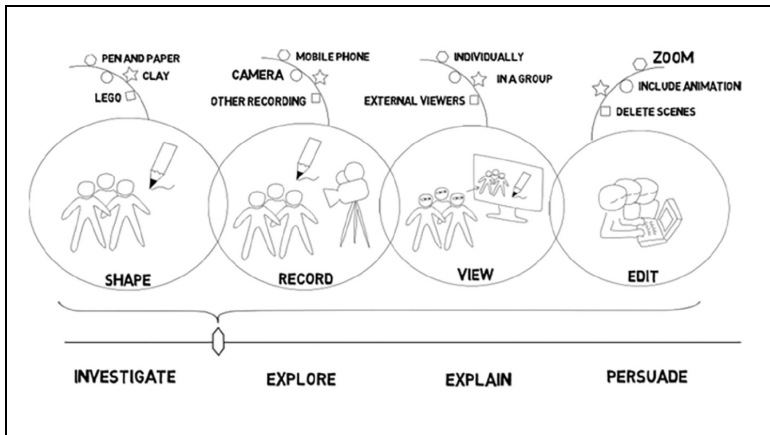
### 11.3.1 Læreprocesser understøttet gennem brug af metoderne

Metoderne kan blive kombineret og vægtet forskelligt. Brugen af videoskitser kan være mere fremtrædende, og det personlige fortællearbejde kan træde mere i baggrunden. Man kan også vælge udelukkende at anvende eksempelvis videoskitser. Dog viser mine analyser fordele ved at kombinere metoderne. Eksempelvis kan en mere eksperimenterende og vedkommende undersøgelse understøttes, når iterative videoskitser bliver kombineret med deltagerens personlige fortællinger fra egen praksis.

#### *11.3.1.1 Videoskitser*

Brugen af videoskitser bygger på videosketchingmetoden (Henningsen et al., 2017): en videobaseret skitsemetode som søger at stilladsere et undersøgelsesrum med fokus på eksperimenter og dialog. Deltagerne videooptager deres refleksionsprocesser, hvor de anvender forskellige materialer som eksempelvis pen, papir, pap, post-its, LEGO eller andre artefakter. Refleksionsprocesserne foregår iterativt, hvor deltagerne laver videooptagelser af deres associationer, som de derefter gennemser. De laver justeringer og nye skitseringer, som de optager på ny. Deltagerne vælger mellem forskellige tænkeformater eller faciliteringsgreb til at understøtte deres refleksioner. Eksempelvis tænkeformater inspireret af Olofsson og Sjöln (2007), hvor de vælger at være udforskende eller mere formidlende eller systematic inventive thinking (Barak & Albert, 2017), hvor deltagerne afprøver perspektiver gennem at fjerne, forstørre, sammensætte eller relatere elementer på forskellig vis. Nedenfor (figur 25) vises en model over videosketchingprocessen (Henningsen et al., 2017).





Figur 25: Model, som illustrerer elementer i videomaking (Henningsen et al., 2017).

### 11.3.1.2 Videofortællinger

Brugen af videofortællinger er inspireret af digital storytelling (Lambert, 2013). Deltagerne arbejder med egne fortællinger i forhold til en tematik, hvor de undersøger egne tidligere erfaringer eller forståelser gennem udvikling af en 3-5 minutters videofortælling. De indgår i forløb, hvor de udvikler en form for manus, de optager en voiceover og udvælger visuelt materiale til deres videofortælling. De forskellige elementer bliver sammensat til en kortfilm, som bliver delt med de andre deltagere afslutningsvis på workshoppen. Undervejs i disse processer deler deltagerne udviklingen af deres fortælling i såkaldte story circles eller fortællecirkler, hvor deltagerne får sparring fra de andre deltagere og facilitatorerne.

Der indgår forskellige faser. En indledende fase, deltagerne starter med nogle ”komme-ind-i-temaet”- og ”komme-ind-i-det-personlige”-øvelser. Her deler deltagerne eksempelvis et billede på deres telefon, skitserer en lokation eller en situation, som de deler med en meddeltager. I næste fase identificerer deltagerne, hvilken fortælling de vil arbejde med inden for workshoppenes rammer. Derefter starter en narrativ udforskning af deres fortælling, hvor deltagerne eksempelvis undersøger potentielle hjælpere, modstandere, mulige vendepunkter og forandringsfaktorer. De skitserer eller bruger håndgribelige rekvisitter, mens de afprøver forskellige scenarier. Desuden indgår deltagerne i feedbackseancer i mindre grupper. Dvs. at der indgår en narrativ udforskning, hvor deltagerne undersøger og udvikler deres fortælling, hvor de bruger fysiske materialer og digital teknologi. Der er en produktionsfase, og der er løbende kollaborative faser, hvor deltagerne giver og får sparring fra de andre deltagere og facilitatorer.

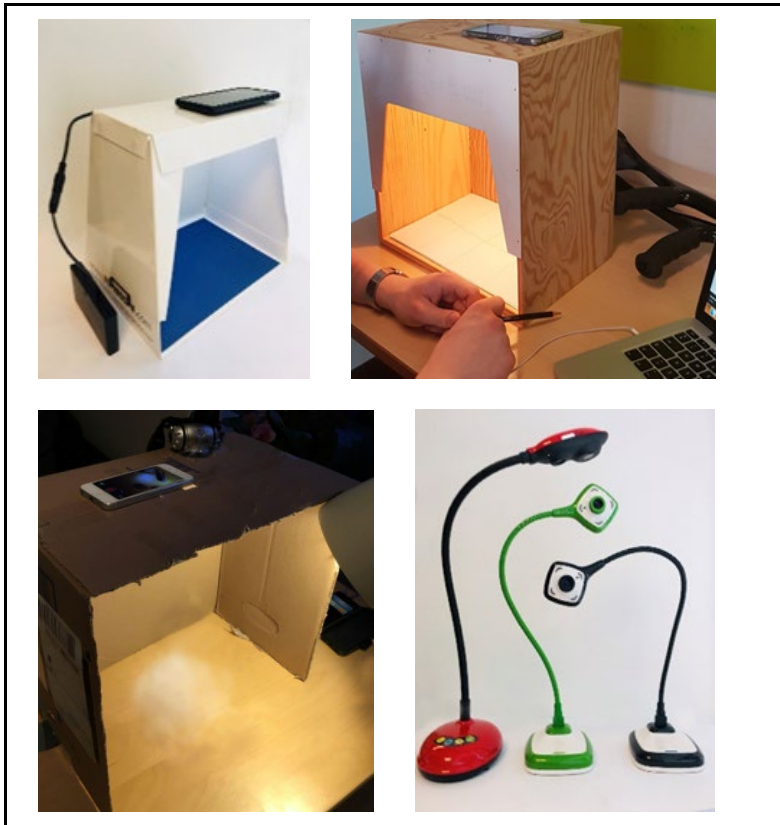
### ***11.3.1.3 Redskaber og en prioritering af læring gennem hånden***

Begge metoder prioriterer “læring gennem hånden” og muligheden for at “konversere gennem brugen af materialer og videooptagelser” til at skabe et undersøgelsesrum. Derved kan deltagerne arbejde og eksperimentere på flere “båndbredder” både individuelt og kollaborativt.

Deltagerne kan arbejde 2-dimensionelt, 3-dimensionelt og 4-dimensionelt. De vælger selv (dog inden for et givent repertoire) og har dermed en vis definitionsret, ift. hvordan de vil udforske og kommunikere. I de 2-dimensionelle skitser bruger de eksempelvis pen og papir, i de 3-dimensionelle skitser bruger de eksempelvis LEGO, og i de 4-dimensionelle skitser bruger de videooptagelser, hvor de laver videooptagelser via egne mobiltelefoner eller snabelkameraer, som er sluttet til deres computer.

Formgivningsprocesserne kan opleves udfordrende for deltagerne. Det kan være svært at oversætte problemstillinger til visuelle billeder, og deltagerne kan møde en blufærdighed. Nogle af disse udfordringer kan håndteres gennem introduktioner til et visuelt sprog. Det muliggør en lettere indflyvning til arbejdet med skitseringer og formgivning. Eksempelvis kan man anvende en ikonisk logik inspireret af grafisk facilitering (Sibbet, 2001; Smith, 2014). Alternativt kan man anvende en associativ tegneprocess, hvor deltagerne skitserer hurtige tegninger med afsæt i et ord, som facilitator siger. Eksempelvis ord som *system*, *tungt*, *sammensat* eller *varmt*. Disse ord kombineres med ord, der relaterer sig til tematikken for workshoppen. Dermed afprøver deltagerne at illustrere hurtigt og forsøger “at tænke, imens de tegner”.

Brugen af lyskasser under videooptagelserne kan stilladsere en rammesætning og produktiv afgrænsethed i undersøgelserne. Det er muligt at udvikle egne lyskasser som vist på billederne nedenfor, hvor en deltager har fået lavet en lyskasse i træ, eller man kan bruge en papkasse, tape og et cykellys. Alternativt kan man bruge snabelkameraer, der tilknyttes computeren. Lyskasserne er dog at foretrække frem for snabelkameraerne, idet de rummer et særligt potentiale. Eksempelvis kan de afhjælpe eventuel blufærdighed i forbindelse med formgivningsprocesserne.



Figur 26: Eksempler på lyskasser og snabelkameraer.

Den kropslige dimension i erkendelsesprocesserne kan blive understøttet yderligere gennem brug af kropsmetaforer. En italesættelse med brug af kropslige metaforer muliggør aktivering af kropslige billedskemaer og derved en større kropslig forankring af refleksioner og forståelser (Johnson, 2007; Brinkmann & Tanggaard, 2013).

I onlinelæringsmiljøer kan kombinationen af redskaber, hvor deltagere kan “lære gennem hånden”, med brugen af kropsmetaforer understøtte et mere kropsliggjort lærings- og undersøgelsesrum. Online læringsmiljøer rummer nemlig en risiko for, at kroppen bliver reduceret til et “talking head”, og brugen af materialiteter bliver oftere udeladt i læreprocesserne.

#### ***11.3.1.4 Tænkeformater***

Undersøgelsesprocesserne kan blive faciliteret gennem diverse tænkeformater. Brugen af videoskitser inkluderer tænkeformater som førnævnte systematic

inventive thinking (Barak & Albert, 2017), hvor deltagerne afprøver perspektiver gennem at fjerne og forstørre elementer samt sammensætte og relatere elementer anderledes.

Arbejdet med personlige fortællinger inkluderer narrative tænkeformater, hvor deltagerne undersøger eksempelvis modstand(ere), hjælp(ere) og vendepunkt(er) i deres fortælling. De kan kortlægge modnarrativer eller afprøve brugen af et lukket og åbent narrativ til deres fortælling. De kan ligeledes undersøge graden af handling, følelser og beskrivelser. Det betyder, at de undersøger, hvordan fortællingen bliver drevet frem, hvordan fortællingen giver indblik i karakterernes synsvinkler og emotionelle ladning, og hvordan konteksten bliver "udvidet" via beskrivelser af konteksten. Og endelig kan de undersøge og afprøve forskellig vægtning af patos, logos og etos i deres fortælling. Disse narrative greb i undersøgelses- og udviklingsprocessen betyder ikke, at deltagerne skal udforme en klassisk narrativ. Videofortællingerne kan også fremstå som "mosaikker" og montager med forskelligartede associationer.

Når deltagerne undersøger modstand(ere) i deres videofortælling, så kan de eksempelvis kortlægge spændinger og interessekonflikter i egen praksis. Her kan deltagerne med fordel blive guidet til at undersøge "indad" med fokus på personlige "iboende" udfordringer og "udad" med fokus på udfordringer i organisatoriske og strukturelle niveauer. Denne kortlægning af modstand, udfordringer og eventuelt konflikt kan fungere som en konstruktiv forstyrrelse, der rummer læringspotentiale (Dewey, 1922) og kan motivere til at skabe forandringer (Engeström et al., 2014).

Når deltagere arbejder med personligt materiale, kan der opstå udfordringer. Det kan være, når deltagerne skal give hinanden sparring på personlige erfaringer og eventuelt konfliktfyldt materiale. Her kan kombinationen af tænkeformater understøtte arbejdet. Eksempelvis kan brugen af systematic inventive thinking (Barak & Albert, 2017) kombineret med kortlægning af mulig modstand i en personlig fortælling understøtte en form for konstruktiv og distanceret ramme for sparring om personligt materiale.

Deltagerne kan opleve, at der er mange forskellige tænkeformater, som de skal forholde sig til. Derfor kan brugen af en oversigt over de mulige tænkeformater være en fordel. Den kan fungere som en refleksionsguide, som giver struktur i de individuelle deltagers undersøgelser og i deltagerens indbyrdes sparring samt i facilitatorernes feedback.

### ***11.3.1.5 Organisering***

Deltagerne kan arbejde individuelt, parvis, gruppevis eller i plenum. Videosketchingmodellen er oprindeligt udviklet til at understøtte kollaborative undersøgelsesprocesser til grupper af ca. 4 deltagere, hvor fokus kan være på eksempelvis afklaring i forhold til et kommende fælles projekt. Men deltagerne kan også arbejde individuelt med egne skitseringer og optagelser i deres videoskitser. I

så fald starter deltagerne med at illustrere på egen hånd i forhold til en rammesat tematik. De optager deres egne refleksioner, som de gennemser og eventuelt reviderer, og derefter får de sparring fra medstuderende og facilitatorer med afsæt i deres videoskitser.

I brugen af personlige fortællinger arbejder deltagerne oftest individuelt med deres egen fortælling, de får løbende sparring i såkaldte fortællecirkler i mindre grupper af ca. 4 deltagere, og deltagerne samles afslutningsvis i plenum til visning af og sparring om de færdige videofortællinger. Omdrejningspunktet for deltagerens refleksioner kan eksempelvis være at undersøge egen praksis, hvor de kortlægger udfordringer og mulige forandringspotentialer.

Deltagerens fælles dialoger kan faciliteres gennem brugen af reflekterende teams (Andersen, 1996). Reflekterende teams kan bruges i forbindelse med den afsluttende visning af de færdige videofortællinger eller i forbindelse med sparring undervejs gennem en workshop. Derved får hver deltager eksplicit taletid, og eventuel ikke-deltagelse kan potentielt undgås. Deltagerne skifter position i dialogerne. De veksler mellem at være aktive og deltagende i dialogen og mere lyttende og observerende på de andres dialoger. Når deltagerne er aktive i dialogen, kan de tale forholdsvis uforstyrret. Når de lytter, iagttager de de andre deltagers dialog og får samtidig en mulig "tænkepause". Brugen af reflekterende teams kan fungere som en form for langsom samtaleform, og den kombineres med refleksionsguiden til at facilitere dialogerne.

I forbindelse med den overordnede organisering af workshoppen kan man inkludere overvejelser om balancen mellem deltagerstyret og facilitatorstøttet aktiviteter, samt hvordan (og hvorvidt) man vil kombinere fysiske seminarer med online aktiviteter (synkront eller asynkront).

### 11.3.2 Deltagerinddragelse i forskning understøttet gennem metoderne

Metoderne kan understøtte deltagerinddragelse i forsknings- og udviklingsprojekter. Inddragelsen kan foregå i forbindelse med problemløsning, dataindsamling, analyse, formidling og udvikling af tiltag. Overordnet foregår inddragelsen i form af workshop, der varer 1-2 dage, såkaldte fortælleværksteder, hvor deltagerne undersøger og udvikler en personlig digital videofortælling på ca. 3-5 minutter ud fra forskningsprojektets rammesatte tematik. Undervejs deltager de i individuelle og kollaborative processer, de udvikler forskellige former for videoskitser, prototyper og andre korte iterative afprøvninger. De indgår i gruppevis sparringsseancer i form af fortællecirkler på ca. 4 deltagere. Facilitatorerne deltager lejlighedsvis i de gruppevis sparring. Fortælleværkstederne bliver afsluttet med en fælles visning og sparring i plenum, hvor reflekterende teams (Andersen, 1996) kan anvendes til at stilladsere dialogerne.

På et fortælleværksted bliver deltagerne introduceret til det personlige fortællearbejde gennem øvelser, hvor de deler personlige oplevelser. Som beskrevet

tidligere kan deltagerne vise et billede på deres telefon eller dele en skitse, de har tegnet af et sted eller en situation, med en anden deltager.

Derefter starter deltagerens undersøgelsesproces med, at de bliver præsenteret for empirisk materiale, som er indsamlet blandt informanter, der minder om dem selv. Hensigten er at skabe fokus på tematikken på fortælleværkstedet og kickstarte udviklingen af deltagerens egne personlige videofortællinger. Det empiriske materiale skal altså sætte rammen, gerne inspirere, måske provokere og forstyrre og derved initiere deltagerens refleksionsprocesser.

Empirien kan med fordel rumme flere modaliteter. Den kan inkludere lydclip, postkort eller sms-dialoger, hvor informanter reflekterer over forskningsprojektets tematik. Det kan være fotos, som tidligere workshopdeltagere har taget, eller videofortællinger fra tidligere fortælleværksteder. Det kan også være personafortællinger, som er udviklet på baggrund af tidligere empiri. Disse forskellige modaliteter muliggør kommunikation ad "flere kanaler" i inspirationsmaterialet over for deltagerne. Dog kan man overveje, hvorvidt "jo mere, des bedre" er gældende. Et bredt repertoire giver deltagerne mulighed for at vælge alsidigt og differentieret, men risikoen er, at det bliver komplekst og uoverskueligt at skulle navigere i.

På næste trin identificerer deltagerne, hvilken fortælling de vil arbejde med inden for workshopens rammer. Derefter starter en narrativ udforskning af deres fortælling, hvor deltagerne eksempelvis undersøger potentielle hjælpere, modstandere, mulige vendepunkter og forandringsfaktorer. De skitserer eller bruger håndgribelige rekvisitter, mens de afprøver forskellige scenarier. Desuden indgår deltagerne i feedbackseancer i mindre grupper. Dvs. at der indgår en narrativ udforskning, hvor deltagerne undersøger og udvikler deres fortælling, hvor de bruger fysiske materialer og digital teknologi. Der er en produktionsfase, og der er løbende kollaborative faser, hvor deltagerne giver og får sparring fra de andre deltagere og facilitatorer.

Deltagerne anvender forskellige artefakter i deres eksperimenter og udviklingen af deres videofortælling. De tilbydes pen og papir, post-its, lyskasser, digitale videoredigeringsredskaber til mobiltelefon eller computer i stil med beskrivelsen af metoderne anvendt i læreprocesser. Deltagerne laver korte optagelser, som de gennemser og reviderer iterativt inspireret af videosketchingmetoden. Desuden bruger de narrative greb som beskrevet tidligere, hvor de eksempelvis undersøger potentiel(le) hjælp(ere), modstand(ere), mulige vendepunkter og forandringsfaktorer.

Visse deltagere kan opleve, at de ikke har et omdrejningspunkt for deres videofortælling. Måske ved de ikke, hvad de vil fortælle, de kan være forvirrede over konceptet i fortælleværkstedet, eller de oplever at skulle fortælle noget bestemt. Her kan facilitator italesætte, at en oplevelse af forvirring eller "forstyrrelse" kan rumme potentialer, når deltagerne skal indgå i en undersøgelse, hvor der ikke absolut er klare svar.

Deltagerne indgår i forskningsprojektets analysefaser gennem udviklingen af deres videofortællinger og gennem dialog om videofortællingerne. Dialogerne foregår hhv. i mindre grupper på 3-5 deltagere og som fælles plenumdialoger i forbindelse med de afsluttende visninger. De afsluttende dialoger kan man igen overveje at facilitere gennem brug af reflekterende teams (Andersen, 1996).

En analyse af videofortællingerne kan ligeledes faciliteres med brug af printede storyboards, som bliver hængt op på mobile tavler. Denne analysetilgang har jeg ikke anvendt blandt deltagere, men som et kollaborativt analyseformat blandt de til projektet tilknyttede forskere. Det kunne dog være interessant at anvende storyboardanalysen blandt deltagerne fremover, idet mønstre på tværs af fortællingerne bliver særligt synlige, når de er hængt op ved siden af hinanden.

Udvælgelsen af deltagere til fortællerværksteder kan kræve forskellige overvejelser. Det inkluderer overvejelser om, hvorvidt der er gengangere blandt informanterne i de forskellige faser af forskningsprojektet. Kan der eksempelvis opstå udfordringer, når en informant både deltager i interviews og senere i fortællerværkstedet? Deltageren "møder" derved egne udtalelser i empirien, som præsenteres på fortællerværkstedet, og med-deltagere kan vælge at kommentere dem i deres videofortælling. I vores forskningsprojekt valgte vi at undlade gengangere. Det skyldtes en forestilling om mulige udfordringer, når deltagere skulle arbejde med med-deltageres udtalelser. Udvælgelsen af deltagere til fortællerværksteder kan ligeledes kræve overvejelser om frivilligheden i deltagelsen. Vælger deltagerne selv at deltage, eller er det valgt for dem? Medvirker de eksempelvis qua tilknytning til en uddannelsesinstitution eller som et "pålagt" efter- eller videreuddannelsesforløb i arbejdssammenhæng? Disse overvejelser om frivillighed og eventuelle udfordringer i kølvandet på ikke frivillig deltagelse kan man forsøge at balancere via mere deltagerstyrede aktiviteter frem for stærkt facilitatorstilladserede aktiviteter. Man kan også overveje at facilitere en "ydre" ramme med forholdsvis klare krav og inden for denne ramme åbne for et undersøgelsesrum, hvor deltagerne vælger omdrejningspunkt for deres videofortælling og værktøjer.

I arbejdet med personlige videofortællinger kan offentliggørelse af videofortællingerne skabe udfordringer. Det skyldes GDPR og ophavsretlig lovgivning. En mulig løsning er at anonymisere persongenkendelige tegn i videofortællingerne. Eksempelvis kan man indsætte en anden voiceover i videofortællingerne. Dog betyder det ofte, at den oprindelige intention med at bruge personlige videofortællinger i et forskningsprojekt bliver undergravet. Dilemmaet opstår, idet intentionen ofte er at vægte den personlige dimension i formidlingen, hvorimod man fjerner personlige kendetegn for at kunne offentliggøre videofortællingerne. Det kan derfor kræve, at der bliver udviklet samtykkeerklæringer, som i højere grad kan rumme deltagerproduceret materiale.

Det drivende forskningsspørgsmål bag denne afhandling har været: Hvordan kan videobaserede metoder med brug af videofortællinger og videoskitser understøtte

læreprocesser og deltagerinddragende forskning, og hvilke særlige potentialer og udfordringer rummer metoderne? Et sammendrag af mine fund er blevet beskrevet ovenfor, og i det følgende runder jeg afhandlingen af med refleksioner over mulige fremtidige initiativer i kølvandet på mit ph.d.-studie.

## 11.4 Afsluttende refleksioner og fremtidige perspektiver

Formålet med denne afhandling har været at undersøge, hvordan videofortællinger inspireret af digital storytelling (Lambert, 2013) og videoskitser med afsæt i videosketching (Henningsen et al., 2017) kan understøtte læreprocesser og deltagerinddragende forskning. Potentialet er, at metoderne kan understøtte et undersøgelsesrum, der prioriterer en eksperimenterende tilgang gennem brugen af iterative videobaserede skitseprocesser og kollaboration om materialer. Et undersøgelsesrum, som ligeledes prioriterer en individuel udforskning gennem brugen af personlige fortællinger mhp. at understøtte indlevelse, ejerskab og gøre fænomener særligt vedkommende, og som samtidigt prioriterer en kollaborativ udforskning gennem delinger af fortællinger mhp. at understøtte den sociale lim i en gruppe og et eksplorativt forhandlingsrum mellem deltagerne, dvs. stilladsering af et eksperimenterende, personligt vedkommende og kollaborativt undersøgelsesrum.

Motivationen til særligt at undersøge potentialer og udfordringer i forbindelse med metoderne udspringer af mit indledningsvise litteraturstudie. Studiet viste tendens til optimisme i dele af forskningslitteraturen. Fortrinsvis positive fund bliver beskrevet i studier med fokus på digital storytelling, og der efterspørges derfor undersøgelser, som også udfolder udfordringerne (Wu og Chen, 2020). I denne afhandling er potentialer og udfordringer kortlagt i relation til begge metoder, og denne viden inkorporeret i de workshopformater, som er udviklet gennem afhandlingen.

Nu hvor jeg bevæger mig mod det sidste punktum i denne afhandling, overvejer jeg initiativer som tegner sig i kølvandet på mit ph.d.-studie. Jeg vil fremover gerne fastholde fokus på læreprocesser og undersøge, hvordan man kan facilitere lære- og undersøgelsesprocesser. I den forbindelse vil jeg gerne fortsætte med at bruge pragmatismen som læringsteoretisk optik. Det skyldes, at jeg sidder tilbage med en undren. Dewey advokerer for eksperimenterende praktisk handlen i menneskelige fællesskaber, og han mener, at erkendelser opstår som resultat af eksperimenterende undersøgelsesbaserede processer (Dewey, 1916/2008). Behovet for at undersøge opstår, ifølge Dewey, når vaner bliver forstyrret, og når situationer går fra at være "bestemte" til at være "ubestemte" (Brinkmann, 2006). I forbindelse med denne afhandling er deltageres læreprocesser søgt faciliteret gennem forstyrrelse af vaner ud fra denne forståelse af læreprocesser. Empirien viser dog, at ikke alle deltageres læreprocesser synes at blive initieret via en forstyrrelse. Deltagerne bekræfter selv fravær af forstyrrelse, når de beskriver deres læreproces. Spørgsmålet er derfor, hvad der initierer denne type deltageres læreprocesser?



Endnu et aspekt ved Deweys teori, som skaber undren, og som jeg gerne vil arbejde videre med, er hans antidualistiske verdenssyn. Han (og andre) peger på det erkendelsesmæssige split mellem subjekt og objektverdenen, som opstod under det naturvidenskabelige gennembrud (Brinkmann, 2006). Det har resulteret i skellet mellem teori og praksis, indre og ydre, handling og tænkning og krop og sind. Dewey advokerer for en opløsning af disse skel. Her sidder jeg tilbage med spørgsmålet om, hvordan man kan konkretisere denne antidualistiske forståelse i en "håndgribelig" praksis, og om det overhovedet er muligt?

Hermeneutikken og særligt princippet om forforståelser vil jeg ligeledes gerne arbejde videre med i forbindelse med lære- og undersøgelsesprocesser. Det skyldes den indflydelse forforståelser har i forbindelse med undersøgelsesprocesser. En undersøgers forforståelse eller før-meninger har indflydelse undersøgelse, idet undersøgeren er indlejret i verden (Pahuus, 2014; Gilje, 2017). Undersøgeren kan ikke stå udenfor og udelukkende være iagttagende. Forforståelserne anses som nyttige og ikke unyttige, idet de danner grundlag for, at der kan skabes bro mellem forståelser. De muliggør en overlapning mellem forståelser (Kristiansen, 2017). I mit ph.d.-studie forklarer visse deltagere, at deres opfattelse af et fænomen bliver synliggjort gennem brug af metoderne. Eksempelvis beskriver en dagstuderende, at hun bliver overrasket over at forstå sin egen opfattelse af kolleger på sit praktiksted og en forskningsdeltager afdækker egen adfærd. Ligeledes beskriver forskere, der deltager på et fortællerværksted, at de oplever at forstå egne "tendenser" i deres forskning, når de reflekterer over egen forskningspraksis gennem brug af metoderne. Dvs. der er potentiale for en vis selverkendelse gennem brug af metoderne. Det motiverer mig til i kommende projekter at ville undersøge, hvordan forskere og andre kan bruge metoderne til at facilitere en praksis der kan understøtte en synliggørelse af egne forforståelser.

Erfaringer fra afhandlingens interventioner motiverer mig ligeledes til at overveje, hvordan metoderne kan videreudvikles. En mulig videreudvikling centrerer sig om videosketchingmodellen. Jeg vil gerne indarbejde de forskellige tænkeformater i modellen, så de bliver tydeliggjort. De oprindelige tænkeformer ville stadig indgå, dvs. explore, explain, ect. (Olofsson & Sjöln, 2007). Derudover skulle tænkeformater som eksempelvis systematic inventive thinking (Barak & Albert, 2017) og narrative tænkeformater tilføjes. Dvs. muligheden for at eksperimentere gennem at fjerne, forstørre og sammensætte elementer anderledes samt muligheden for at undersøge mulig modstand(ere), hjælp(ere), vendepunkter ect. skulle fremgå mere eksplicit i en ny model. Det kunne resultere i en hybridmodel, hvor både brugen af videoskitser og videofortællinger bliver inkluderet.

Og endelig håber jeg fremover at kunne kombinere min interesse for klima med brugen af metoderne. Eksempelvis kunne det være som deltagerinddragende proces blandt borgere der undersøger forståelser af klima og afdækker mulige tiltag.

Tak for jeres tid og interesse.

## 12 Litteratur

- Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11 (4), s. 29–40.
- Andersen, T. (1996). Reflekterende processer. Samtaler og samtaler om samtaler. 2. udg. København: Dansk Psykologisk Forlag (orig. Norsk udgave 1991 og 1993).
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), s. 16-25
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education - A Practical Guide for Early Career Researchers*. London: Routledge, Part I, s. 1-150
- Balvig, F. (2011). Lovlydig Ungdom' - En selvrapporteringsundersøgelse blandt 14 - 15-årige unge i Danmark i 2010., Det Kriminalpræventive Råd.
- Balvig, F., & Holmberg, L. (2014). AarhusEksperimentet. I F. Balvig, & L. Holmberg (red.), *Flamingoeffekten: Sociale misforståelser og social pejling*. København: Djøf Forlag, s. 153-178
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. In Barab, S. A. & Squire, K. (Eds.). *Design-based Research. Clarifying the Terms. A Special Issue of the Journal of the Learning Sciences*. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1). New York. s. 1–14
- Barak, M. and Albert, D. (2017) Fostering systematic inventive thinking (SIT) and self-regulated learning (SRL) in problemsolving and troubleshooting processes among engineering experts in industry. *Australasian Journal of Technology Education* 4: 14p.
- Baumgartner, E., & Bell, P. (2002). What will we do with design principles? Design principles and principled design practice. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA
- Berger, P. L. (2002). Whatever happened to sociology?(Opinion). *First Things: A Monthly Journal of Religion and Public Life*, s. 27-30
- Bloch, C. (2017). Candace Clark: sympati, emotionelle mikropolitikker, mikrohierarkier og solidaritet. I I. Glavind Bo, & M. Hviid Jacobsen (red.), *Følelsernes sociologi*, Bind 14, Hans Reitzels Forlag, s. 237-266

- Boje, D. (2006). Book Review Essay: Pitfalls in Storytelling Advice and Praxis. *Academy of Management Review*, Vol. 31, No. 1 January 2006, 218-225.
- Boolsen, M. W. (2010). Grounded Theory. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative Metoder: En grundbog*, Hans Reitzels Forlag, s. 207-239
- Brandi, U., & Elkjær, B. (2011). Organisatorisk læring i organisatorisk forandring. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 13(2), s. 73–89.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). s. 77-101.
- Brinkmann, S. (2006). John Dewey. En introduktion. Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2013). An epistemology of the hand: Putting pragmatism to work. In P. Gibbs (Ed.), *Learning, Work and Practice: New Understandings*, Springer, s. 147–163.
- Buckingham, D. (2009). Creative visual methods in media research: Possibilities, problems, and proposals. *Media Culture and Society* 31 (4), s. 633–652.
- Buur, J., Said Mosleh, S., & Fyhn Nielsen, C. (2018). Physicalizations of Big Data in Ethnographic Context. *Ethnographic Praxis in Industry Conference. Conference Proceedings*, 2018(1), s. 86-103
- Buxton, Bill. (2007). *Sketching User Experiences: Getting the Design Right and the Right Design*. London: Morgan Kaufmann.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. K. (2019). Når Verdens bedste job bliver for hårdt: En undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen. *Københavns Professionshøjskole*.
- Chan, R.Y., Bista, K., & Allen, R.M. (Eds.). (2021). *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19: International Perspectives and Experiences* (1st ed.). Routledge
- Charmaz, K. (2017). Grundtræk i Grounded Theory. I Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (red.) (2017). *Kvalitativ analyse: Syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag, s 175-212
- Christensen, I.-M. F., Dalsgaard, C., Georgsen, M., & Hachmann, R. (2021). Undervisning, læring og teknologi under Corona-pandemien: Introduktion til Læring og Medier (LOM) nr. 24 2021, *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 14(24).
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). 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).

Collier, J. & Collier, M. (eds) (1986). Visual anthropology: Photography as a research method. Albuquerque: University of New Mexico Press.

Cunsolo Willox, A., Harper, S. L., & Edge, V. L. (2013). Storytelling in a digital age: digital storytelling as an emerging narrative method for preserving and promoting indigenous oral wisdom. *Qualitative Research*, 13(2), s. 127–147.

Culkin, J. (1967). A schoolman's guide to Marshall McLuhan. *Saturday Review - March*, s. 51–53

Darsø, L. (2015). *Innovationspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Davis, D. (2011). Intergenerational digital storytelling: a sustainable community initiative with inner-city residents. *Visual Communication*, 10, s. 527-540.

DBRC - The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), s. 5–8.

Dede, C. (2005). Why Design-Based Research Is Both Important and Difficult. *Educational Technology*, 45(1), s.5–8.

Dewey, J. (1916/2008). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Project Gutenberg eBooks, EBook #852.

Dewey, J. (1922/2012). *Human Nature and Conduct - An introduction to Social Psychology*. Project Gutenberg eBooks, EBook #41386

Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty*. Minton, Balch and Company.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Holt, Rinehart and Winston.

Digitalstorylab (2022). Lokaliseret den 2022-06-01 på: <https://digitalstorylab.com>

DiSessa, A. A., & Cobb, P. (2004). Ontological Innovation and the Role of Theory in Design Experiments. *Journal of The Learning Sciences*, 13(1), s. 77-103.

Dixon, B (2020). *Dewey and Design: A Pragmatist Perspective for Design Research*. Springer

Dourish, P. (2001). *Where the action is*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Duvaa, U., Ørngreen, R., Weinkouff Mathiasen, A-G. & Blomhøj, U. (2013). Mobile Probing and Probes. I: P. Campos, T. Clemmensen, J. Nocera, D. Katre, A. Lopes & R. Ørngreen (red.), *Human Work Interaction Design: Work Analysis and HCI. HWID 2012. IFIP Advances in Information and Communication Technology*, vol 407, 161-174. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Easterday, M., Rees Lewis, D. & Gerber, E. (2017). The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, VOL. 4, NO. 2, s. 131–160
- Eaves, S. & Harwood, S. (2018), "The Emergence of Makerspaces, Hackerspaces and Fab Labs: Dewey's Democratic Communities of the Twenty-first Century?", Heilbronn, R., Doddington, C. and Higham, R. (Ed.) *Dewey and Education in the 21st Century*, Emerald Publishing Limited, Bingley, s. 37-59.
- Eide, O. (2012). Vurdering av digitale forteljingar – for læring og for danning. I *Digitalt fortalte historier: refleksjon for læring* af Haug, K; Jamissen, G; Ohlmann, C. (red), Cappelen Damm AS, s. 227-239
- Ejersbo, L.; Engelhardt, R.; Frølunde, L.; Hanghøj, T.; Magnussen, R. & Misfeldt, M. (2008). Balancing Product Design and Theoretical Insights. In A. E. Kelly, R. A. Lesh, & J. Y. Baek (Eds.), *The Handbook of Design Research Methods in Education: Innovations in Science, Technology, Engineering and Mathematics Learning and Teaching*, 1 ed., Lawrence Erlbaum Associates, s. 149-163
- Elkjær, B. (2012). Et indblik i pragmatisk læringsteori - med udsigt til fremtiden. I K. Illeris (red.), *49 tekster om læring*. Frederiksberg : Samfundslitteratur, s. 317-329
- Engeström, Y., Sannino, A. & Virkkunen, J. (2014) "On the Methodological Demands of Formative Interventions", *Mind, Culture, and Activity*, Vol 21, No. 2, s. 118–128.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5, s. 1-24.
- Fletcher, C., & Cambre, C. (2009). Digital storytelling and implicated scholarship in the classroom. *Journal of Canadian Studies/Revue d'études canadiennes*, 43(1), s. 109-130.
- Flicker, S. & MacEntee, K. (2020). Digital storytelling as a research method. In Pauwels, L., & Mannay, D. *The sage handbook of visual research methods*, SAGE Publications, s 267-281
- Frølunde, L. (2014). Reflexive Learning through Visual Methods. I J. Simonsen, C. Svabo, S. M. Strandvad, K. Samson, M. Hertzum, & O. E. Hansen (red.), *Situated Design Methods*, MIT Press. Design thinking, design theory, s. 161-180

Frølunde, L. (2017). Akademisk video: forskeren som formidler, historiefortæller eller dialogpartner. I K. Drotner, & S. M. Iversen (red.), *Digitale metoder: at skabe, analysere og dele data*, 1 udg., Samfundslitteratur. Medier, Kommunikation, Journalistik Bind 11, s. 205-224

Garrison, J. (1995). Dewey's philosophy and the experience of working: Labor, tools and language. *Synthese*, 105, s. 87–114.

Gibson, L. (2017). 'Type me your answer': Generating interview data via email. In V. Braun, V. Clarke, & D. Grey (Eds.), *Collecting Qualitative Data A Practical Guide to Textual, Media and Virtual Techniques*, Cambridge: Cambridge University Press, s 211-212.

Gilje, N (2017). Hermeneutik - teori og metode. I Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (red.) (2017). *Kvalitativ analyse: Syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag, s 127- 152

Gimmler, A. (2012). Pragmatisme og practice turn. *Slagmark*, (64), s. 43 - 58.

Goldkuhl, G. (2012). Pragmatism vs interpretivism in qualitative information systems research. *European Journal of Information Systems*, 21(2), s. 135–146.

Goldschmidt, G. (1991). The dialectics of sketching. *Creativity Research Journal*, 4, s. 123-143

Gythfeldt, M. & Ohlman, C. (2012): Er Beethoven en hund? Refleksiv dannelse i et nyt perspektiv I: *Digitalt fortalte historier: refleksjon for læring*, red. Haug, K & Jamissen, G; Ohlmann, C; Cappelen Damm AS., s 77-89

Greenhalgh, T., & Peacock, R. (2005). Effectiveness and efficiency of search methods in systematic reviews of complex evidence: Audit of primary sources. *BioMed Central Journal Clinical Research*, 331(7524), s. 1064-1065.

Gutiérrez, K. D. & Jurow, A. S. (2016) “Social Design Experiments: Toward Equity by Design”, *Journal of the Learning Sciences*, s. 565–598.

Gundersen, P. B. (2021). *Exploring the Challenges and Potentials of Working Design-Based in Educational Research*. Aalborg Universitet. Det Humanistiske Fakultet. Ph.D.-Serien, Aalborg Universitetsforlag.

Gundersen, P., Ørngreen, R., Henningsen, B. & Hautopp, H. (2018), A collaborative video sketching model in the making, *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation: 6th International Conference, ArtsIT 2017 and Second International Conference, DLI 2017, Greece, Proceedings*. Brooks, A., Brooks, E. & Vidakis, N. (red.). Springer, s. 520-529

- Hakanurmi, S. (2017) Learning to Work Through Narratives: Identity and Meaning-Making During Digital Storytelling. In: Jamissen G., Hardy P., Nordkvelle Y., Pleasants H. (eds) Digital Storytelling in Higher Education. Digital Education and Learning. Palgrave Macmillan, s. 149-166
- Hanna, P., & Mwale, S. (2017). I'm not with you, yet I am... virtual face-to-face interviews. In V. Braun, V. Clarke, & D. Gray (Eds.), *Collecting Qualitative Data: A Practical Guide to Textual, Media and Virtual Techniques* Cambridge University Press, s. 256-274
- Hansen, N. B. & Dalsgaard, P. (2012) The productive role of material design artefacts in participatory design events. In *Proceedings of the 7th Nordic Conference on Human-Computer Interaction: Making Sense Through Design (NordiCHI '12)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, s. 665–674
- Hartley, J. & McWilliam, K. (2009). *Story Circle. Digital Storytelling Around the World*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hardy, P. & Summer, T. (2014): Our stories, ourselves: exploring identities, sharing experiences and building relationships through Patient Voices. I Pleasants, H.M. and Salter, D.E. *Community-Based multiliteracies and digital media projects: Questioning assumptions and exploring realities*. New York: Peter Lang.
- Haug, K; Jamissen, G; Ohlmann, C. (red) (2012). *Digitalt fortalte historier: refleksjon for læring*. Cappelen Damm AS
- Heiser, J., Tversky, B., and Silverman, M. (2004). Sketches for and from collaboration. In J. S. Gero, B. Tversky, and T. Knight (Eds.), *Visual and spatial reasoning in design III*, Sydney, Australia: Key Centre for Design Research, s 69–78.
- Henningsen, B; Gundersen, P; Hautopp, H; Ørngreen, R (2017): Collaborative Video Sketching. *Proceedings of the 2nd Association for Visual Pedagogy Conference*. Kathrin Otrell-Cass (red.). 1. udg., Dafolo forlag
- Henningsen, B., & Ørngreen, R. (2018). Digital Storytelling in Teacher Professional Development. I P. K. Ntalianis, P. A. Andreatos, & P. C. Sgouropoulou (red.), *Proceedings of the 17th European Conference on e-Learning*, 1 udg., Bind 1, Academic Conferences and Publishing International, s. 169-176
- Henningsen, B., & Ørngreen, R. (2022) Inquiry-based learning and well-being in online environments - Learning activities based on personal stories and video sketching, *E-Learning and Digital Media*, SAGE, [in review]
- Hickman, L. A. (2016). Educational Occupations and Classroom Technology. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, VIII(1).

- Hull, G. & Katz, M. L. (2006). Crafting an Agentive Self: Case Studies on Digital Storytelling. *Research in the Teaching of English*, 40(1), s. 43-81
- IAU. International Association of Universities. (2020). The impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU Global Survey Report IAU
- Iversen, S. M. (2017). Med NVivo om analysepartner. I K. Drotner, & S. M. Iversen (red.), *Digitale metoder: At skabe, analysere og dele data*, Samfundslitteratur. Medier, Kommunikation, Journalistik Bind 11, s. 147-163
- Jacobsen, M. H., & Jensen, H. L. (2018). Etnografi og etnografisk metode. I M. H. Jacobsen, & H. L. Jensen (red.), *Etnografier*, Hans Reitzels Forlag, s. 11-25
- Jalali, S., & Wohlin, C. (2012). Systematic literature studies: database searches vs. backward snowballing. In *Proceedings of the ACM-IEEE international symposium on Empirical software engineering and measurement*, s. 29-38
- Jamissen, G., Hardy, P., Nordkvelle, Y., Pleasants, H. (Eds.) (2017): *Digital storytelling in higher education. international perspectives*. Palgrave Macmillan. Springer.
- Jansen, Y., Dragicevic, P., Isenberg P., Alexander, J. Karnik, A. et al.. (2015) Opportunities and Challenges for Data Physicalization. *Proceedings of the ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI)*, ACM, New York, NY, United States.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding* . Chicago: The University of Chicago Press.
- Justesen, L. N., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krippendorff, K. (2006). *The semantic turn: A new foundation for design*. Boca Raton FL: Taylor and Francis CRC Press.
- Kristiansen, S. (2017). Fortolkning, forforståelse og den hermeneutiske cirkel. In M. Järvinen, & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitativ analyse: Syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag, s 153-172
- Kristiansen, S. (2020). Kvalitative analyseredskaber. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). 3 udg. København: Hans Reitzels Forlag, s. 601-619



- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. 3. udg, 3. oplag., Hans Reitzels Forlag.
- Lambert, J. (2013). Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community. 4th edition. New York: Routledge.
- Leavy, P. (Ed.), (2018). Handbook of arts-based research. Guilford Press.
- Long, B.T., Hall, T. (2017). From Dewey to Digital: Design-Based Research for Deeper Reflection Through Digital Storytelling. In: Jamissen, G., Hardy, P., Nordkvelle, Y., Pleasants, H. (eds) Digital Storytelling in Higher Education. Digital Education and Learning. Palgrave Macmillan, s 55-72
- Luciani, D., & Vistisen, P. (2017). Empowering non-designers through animation-based sketching. Nordic Design Research (NORDES), (7)
- Lundby, K. (2008). Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Lundby, K (2012): Selvrepresentasjon i digitale fortellinger I: Digitalt fortalte historier: refleksjon for læring, red. Haug, K & Jamissen, G; Ohlmann, C; Cappelen Damm AS., s 31-44
- Luttrell, W. & Restler, V. & Fontaine, C. (2012). Youth Video-Making: Selves and Identities in Handbook of Participatory Video, E. J. Milne, C. Mitchell, and N. de Lange (eds.), Altamira Press, s 164-177.
- Mackay, W.E. and Fayard, A.L. (1999), Video brainstorming and prototyping: Techniques for participatory design, in chi 1999: chi 1999 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems, acm Press, New York, s. 118 –119
- Majgaard, G., Misfeldt, M., & Nielsen, J. (2011). How design based research and action research contribute to the development of a new design for learning. Design for Learning, 4(2), s 8-27
- Major, L. & Watson, S. (2018) Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities, Technology, Pedagogy and Education, 27:1, s 49-68
- Mannay, D. (2020). Artefacts, third objects, sandboxing and figurines in the doll's house. In Pauwels, L., & Mannay, D. The sage handbook of visual research methods, London: SAGE Publications, s. 322-332
- McCorquodale, L., & Kinsella, E. A. (2015). Critical reflexivity in client-centred therapeutic relationships. Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 22(4), s. 311-317.

- McKay, E. A., & Ryan, S. (1995). Clinical reasoning through story telling: Examining a student's case story on a fieldwork placement. *British Journal of Occupational Therapy*, 58(6), s. 234-238.
- McKenney, S. & Akker, J. (2005). Computer-based support for curriculum designers: A case of developmental research. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 53, No. 2, s. 41-66
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2021). Educational design research: Portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. *Medical education*, 55(1), s.82–92
- Milne, E (2016). Critiquing participatory video: Experiences from around the world. *Area*. 48. 10.1111/area.12271.
- Milne, E. & Muir, R. (2020). Photovoice: a critical introduction. In *The sage handbook of visual research methods*, SAGE Publications, Inc., s. 282-296
- Mitchell, C. (2008). Getting the picture and changing the picture: Visual methodologies and educational research in South Africa. *South African Journal of Education* 28, s. 365–383.
- Nielsen, L. (2013). *Personas-user focused design*. London: Springer.
- Nordicstorytelling (2022). Lokaliseret den 2022-06-01 på: <https://nordicstorytelling.com>
- Nussbaum, M.C. (2010) *Not for Profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Olofsson, E. & Sjöln, K. (2007). *Design Sketching*. KEEOS Design Books AB.
- Onlinepraxis (2022). Information om login til platformen og kodeord lokaliseret den 2022-06-01 på: <https://www.kultur.aau.dk/forskning/projekter/dengodeovergang/Samarbejde+med+forlaget+Praxis/>
- Osborn, A. (1979). *Applied Imagination*, Scribners, New York, NY.
- Pahuus, M. (2014). Hermeneutik. I F. Collin & S. Køppe (red.), *Humanistisk Videnskabsteori*, 3. udg., DR Multimedie Routhledge & Kogan Paul, London, s. 223-264

Patientstories (2022). Lokaliseret den 2022-06-01 på:  
<http://www.patientstories.org.uk>

Pauwels, L. & Mannay, D. (2020). Visual dialogues across different schools of thought. In Pauwels, L., & Mannay, D. *The sage handbook of visual research methods*, SAGE Publications, s. 1-11

Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. London : SAGE

Podkalicka, A. & Campell, C. (2010). Understanding Digital Storytelling: individual 'voice' and community-building in youth media programs. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 6(2).

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), s. 133–141

Pouwels, J. (2016). The Power of Conflicts in Education: John Dewey on conflicts, In conference proceedings from: John Dewey's "Democracy and Education" 100 Years On: Past, Present, and Future Relevance, September 28–October 1 2016, University of Cambridge,

Pouwels, J., & Biesta, G. (2017). With Socrates on your heels and Descartes in your hand: On the notion of conflict in John Dewey's Democracy and education. *Education Sciences*, 7(1), 7.

Prawat, R. S. (1995). Misreading Dewey: Reform, projects, and the language game. *Educational Researcher*, 24(7), s. 13–22.

Raudaskoski, P. L. (2020). Observationsmetoder (herunder videoobservation). I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. 3 udg., Hans Reitzels Forlag, s. 117-135

Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2005). Design research: A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), s 96-115

Ribeiro, S., Moreira, A. & Pinto da Silva, C. (2014). Digital storytelling: Emotions in higher education, 11th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, CELDA 2014, s 180-186

Rose, G. (2016) *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. 4th ed. London: Sage Publications Ltd.

- Rowland, G. (2007). Educational inquiry in transition: Research and design. *Educational Technology: The Magazine for Managers of Change in Education*, 47(2), s. 14-23
- Rubow, C., Fritsch, E., & Ahl, S. I. (2018). Feltnoter: Den foreløbige skrivnings håndværk. I C. Rubow, H. Bundgaard, & H. O. M. (red.), *Antropologiske projekter: En grundbog, Samfundslitteratur*, s. 55-72
- Rusmann, A & Ejsing-Duun, S. (2021). When design thinking goes to school: A literature review of design competences for the K-12 level. *International Journal of Technology and Design Education*.
- Sanders, E. B. N., & Stappers, P. J. (2014). "Probes, Toolkits and Prototypes: Three Approaches to Making in Codesigning." *CoDesign* 10 (1), s. 5–14
- Schell, B. A. B., & Schell, J. W. (Eds.). (2008). *Clinical and professional reasoning in occupational therapy*. Philadelphia, PA: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). Designing as Reflective Conversation with the Materials of a Design Situation, *Research in Engineering Design* 3, s. 131-147.
- Shah, J. J., Vargas-Hernandez, N., Summers, J. D., & Kulkarni, S. (2001). Collaborative sketching (C-sketch) - An idea generation technique for engineering design. *Journal of Creative Behavior*, 35(3), s. 168-198.
- Shaw, J. (2012): Interrogating the Gap between the Ideals and Practice Reality of Participatory Video in *Handbook of Participatory Video*, E. J. Milne, C. Mitchell, and N. de Lange (eds.), Altamira Press, s. 225-241
- Sibbet, D. (2001) A graphic facilitation retrospective. In: *Proceedings of the International Association of Facilitators: The Art and Mastery of Facilitation – Navigating the Future*. IAF Conference, Minnesota, USA, May 2001.
- Skarpaas, L. S.; Jamissen, G.; Krüger, C.; Holmberg, V.; and Hardy, P. (2016). Digital Storytelling as Poetic Reflection in Occupational Therapy Education: An Empirical Study. *The Open Journal of Occupational Therapy: Vol. 4: Iss. 3, Article 5*.
- Smith R. S. (2014). Collaborative bandwidth: Creating better virtual meetings. *Organization Development Journal*, Chesterland, Vol. 32, Iss. 4, s. 15-35.

Staubæs, D. & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid. I: M. Järvinen og N. Mik-Meyer, Kvalitativ metode i et interaktionistisk perspektiv. Nakskov: Forlaget Nota.

Storycenter (2022). Lokaliseret den 2022-06-01 på: <https://www.storycenter.org/>

Szulewicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), Kvalitative metoder: En grundbog, 2 udg., Hans Reitzels Forlag, s. 81-96

Tanggaard, L. (2014). A Situated Model of Creative Learning. *European Educational Research Journal*, 13(1), s. 107-116

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), i Kvalitative metoder: En grundbog, 3. udg., Hans Reitzels Forlag, s. 33-63

Taub-Pervizpour, L. (2009). Digital Storytelling with Youth: Whose Agenda Is It?. I: Hartley, J. & McWilliam, K. (Red.), *Story Circle. Digital Storytelling Around the World*. Oxford: Blackwell Publishing, s. 245-251.

Thomson, P. (2008), Children and young people: Voices in visual research. In *Doing Visual Research with Children and Young People*, Routledge, s. 23–42

Thornberg, R. (2012) Informed Grounded Theory, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56:3, s. 243-259.

Tikkanen, V., & Botero, A. (2007). Using Video To Support Co-Design of Information and Communication Technologies. In *Proceedings of THE GOOD, THE BAD AND THE UNEXPECTED Conference COST Action 298 - Participation in the Broadband Society*.

Tversky, B. and Suwa, M. (2009) "Thinking with Sketches", in A. Markmann and K. Wood (Eds), *Tools for Innovation*, Oxford Scholarship Online, Oxford.

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational Design Research* (1st ed.). Routledge.

VanGundy, A., 1988, *Techniques of Structured Problem Solving*, 2nd ed., Van Nostrand Reinhold Company, New York, NY.

Verstijnen, I. M., van Leeuwen, C., Goldschmidt, G., Hamel, R., & Hennessey, J. M. (1998). Sketching and creative discovery. *Design Studies*, 19(4), s. 519–546

Virilio, P. (2007). *The Original Accident*. Cambridge: Polity Press

- Vistisen, P. (2016). Sketching with animation: using animation to portray fictional realities – aimed at becoming Factual. 1 udg., Aalborg Universitetsforlag.
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R. C., Hickey, D. T., & McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*, 43(2), s. 259-282
- Walsh, S. (2016). Critiquing the politics of participatory video and the dangerous romance of liberalism. *Area*, 48(4), s. 405–411
- Walters, J. (2014). Healing journeys: Digital storytelling with service user educators. In P. Hardy & T. Sumner (Eds.). *Cultivating compassion: How digital storytelling is transforming healthcare*. Chichester: Kingsham Press. s 143-152.
- Wang, C. C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24, s. 369–387.
- Whyte, S. R. (1999). Pragmatisme: Akademisk og anvendt. *Tidsskriftet Antropologi*, 40, s. 129-138.
- Wohlin, C. (2014). Guidelines for Snowballing in Systematic Literature Studies and a Replication in Software Engineering. In *Proceedings 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*, s. 321-330
- Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers and Education*, 147, 16.
- Yliriski, S. & Buur, J. (2007) *Designing with Video - Focusing the User-centred Design Process*, Springer, s. 5-28
- Zheng, L. (2015). A systematic literature review of design-based research from 2004 to 2013. *Journal of Computers in Education* 2(4), s. 399-420.
- Ørngreen, R. (2015). Reflections on Design-Based Research: In *Online Educational and Competence Development Projects*. I J. Abdelnour Nocera, B. R. Barricelli, A. Lopes, P. Campos, & T. Clemmensen (red.), *Human Work Interaction Design. Work Analysis and Interaction Design Methods for Pervasive and Smart Workplaces: 4th IFIP 13.6 Working Conference, Revised Selected Papers, Vol. 468*, Springer, s. 20-38
- Ørngreen, R., Henningsen, B., Gundersen, P. B. & Hautopp, H (2017), *The Learning Potential of Video Sketching*, *Proceedings of the 16th European Conference on e-learning ECEL 2017: ISCAP Porto, Portugal, 26-27 October 2017*. Mesquita, D. A. & Peres, D. P. (red.). 1 udg. Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International, Bind 1. s. 422-430

Ørngreen, R., Henningsen, B. S. & Hautopp, H., (2021), Creative Audio-Visual Approaches Applied in Online and Hybrid Educational Designs, Proceedings of the 20th European Conference on e-Learning ECEL 2021: a Virtual Conference Supported by University of Applied Sciences HTW Berlin Germany. Busch, C., Steinicke, M., Friess, R. & Wendler, T. (red.). Academic Conferences and Publishing International, s. 329-338

Ørngreen, R., Jørgensen, A. N., & Noesgaard, S. S. (2016). Mobile probes: A scaffold for local learning with online resources? In A-M. Nortvig, B. Holm Sørensen, M. Misfeldt, R. Ørngreen, B. Allsopp, B. Henningsen, & H. Hautopp (Eds.), Proceedings of the 5th International Conference on Designs for Learning, 1 ed. Vol. 1, Aalborg Universitetsforlag, s. 283-299

Ørngreen, R. & Levinsen, K. T. (2017). Workshops as a Research Methodology. Electronic Journal of E-Learning, 15(1), 70-81.

## 13 Figurfortegnelse

Figur 1: Model over iterative processer i Design-Based Research (McKenney & Akker, 2005:49). .....	42
Figur 2: Eksempel på visualisering af processer i Design-Based Research (Amiel & Reeves, 2008:5). .....	43
Figur 3: "Osmosemodellen" ved Ejersbo et al., 2008:4. ....	44
Figur 4: Oversigt over gennemførte pilotstudier. ....	48
Figur 5: Oversigt over gennemførte pilotstudier. ....	48
Figur 6: Oversigt over primære interventioner. ....	49
Figur 7: Oversigt over sekundære interventioner. ....	50
Figur 8: Fotos fra observation af workshop på Oslo Universitet på Institutt for sosialfag. ....	52
Figur 9: Oversigt over den samlede empiri. ....	59
Figur 10: Et eksempel på skitser fra de fire mulige tænkeformater, formål eller mindset, som anvendes i videosketchingprocessen: investigative, explorative, explanatory and persuasive. ....	82
Figur 11: Lyskassen, som blev anvendt i forbindelse med udformningen af videoskitser. ....	84
Figur 12: Lyskassen, som en masterstuderende fik udviklet til sine gymnasieelever. ....	85
Figur 13: Eksempel på et snabelkamera som var et alternativ til lyskasserne. ....	87
Figur 14: Foto fra gadeinterviews på Folkemødet på Bornholm i 2018. ....	111
Figur 15: Stillbilleder fra de deltagerproducerede videofortællinger. ....	147
Figur 16: Skærbillede af hjemmesiden "praxis online" der viser formidling af forskningsprojektet Den Gode Overgang. ....	147
Figur 17: Fotos af deltagere fra fortælleværksteder der bruger lyskassen i deres videooptagelser. ....	148
Figur 18: Billederne viser to versioner af "samme" videofortælling. ....	150



Figur 19: Eksempler på deltagerproducerede videofortællinger som tager eksplicit afsæt i tidligere indsamlet empiri. ....	151
Figur 20: Mobile tavler med storyboards over de enkelte videofortællinger. ....	152
Figur 21: Storyboard over en deltagerproduceret videofortælling. ....	153
Figur 22: Storyboard over en deltagerproduceret videofortælling. ....	154
Figur 23: Uddrag af forskningsprojektets bogudgivelse der formidler pointer fra en videofortælling. ....	159
Figur 24: Eksempler på kameraer anvendt i forbindelse med synkron og asynkron online undervisning. ....	194
Figur 25: Model, som illustrerer elementer i videosketching (Henningesen et al., 2017). ....	211
Figur 26: Eksempler på lyskasser og snabelkameraer. ....	213

ISSN (online): 2794-2694

ISBN (online): 978-87-7573-842-7

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG