

Kreative audiovisuelle aktiviteter i digitale læringsrum

Rikke Ørngreen¹, Aalborg Universitet

Heidi Hautopp, Aalborg Universitet

Birgitte Henningsen, Aalborg Universitet

Abstract

Vi oplever øget efterspørgsel efter aktiviteter, der kan facilitere læring og videndeling i digitale rum. Denne artikel undersøger brugen af kreative audiovisuelle aktiviteter i digitale læringsrum, hvor deltagerne gennem et problem-baseret læringsforløb på 3-4 måneder arbejder med videoaktiviteter såsom grafisk facilitering, videofortællinger og videokitser. Formålet er at undersøge potentialer og barrierer ved disse aktiviteter i forhold til læring og samarbejde. Resultaterne viser, at kreative audiovisuelle aktiviteter kan fremme refleksion, engagement og samarbejde blandt deltagerne, men også at der er udfordringer med tidsforbrug, studerendes selvtillid og oplevet videnskabelighed i forhold til aktiviteterne. Forløbet er designet og gennemført på en masteruddannelse inden for it og læring på Aalborg Universitet og er blevet gentaget og videreudviklet over tre iterationer med afsæt i en designbaseret tilgang. Artiklen bidrager med anbefalinger til, hvordan undervisere kan integrere sådanne læringsaktiviteter i egen praksis for at skabe interaktive og digitale læringsrum.

Introduktion

I de seneste år har digitale undervisningsformater haft fremgang på universiteter verden over (Pokorny & Warren, 2021). Udviklingen er desuden cyklisk, forstået sådan, at efterhånden som teknologi og digitale løsninger udvikles, så ændres de studerendes, underviseres og uddannelsesinstitutionernes forventninger, behov og ønsker sig også. De forandrede behov bidrager dermed til at drive udviklingen, som igen er med til at drive fremgangen af digitale løsninger på universiteterne. Desuden har den globale Covid-19-pandemi accelereret overgangen til digitale undervisningsformer, hvilket har fremhævet fordelene ved at kombinere fysisk tilstedeværelse med online læring (Kolbæk et. al., 2021). Med denne digitale overgang efterspørges udvikling af nye hybride undervisningsformater, hvor underviserne også klædes på til at navigere i disse formater (Gnaur, Hindhede & Andersen, 2020). I takt med den øgede digitalisering af undervisning er der også en stigende brug af videoaktiviteter til understøttelse af læring og samarbejde (Sablić et al., 2021). Videoaktiviteterne i vores studie anvendes på mange måder, fx ved brug af video som redskab til refleksion og formidling eller video som redskab til instruktioner og facilitering af møder. På masteruddannelsen MIL (Master i IKT og Læring) har vi oplevet en lignende stigende efterspørgsel efter opdaterede digitale kompetencer, særligt faciliterende færdigheder i online undervisning. Denne artikel formidler resultater fra et forløb, som vi har designet, udviklet, gennemført og søgt at kvalificere gennem flere år, og hvor deltagerne arbejder med kreative audiovisuelle aktiviteter i forskellige typer af digitale læringsrum.

¹ rior@ikl.aau.dk

De fleksible læringsmiljøer, der tilbydes gennem brug af digitale videoformater, gør det muligt for studerende at deltage i interaktiv undervisning, hvor de kan tilpasse deres studier til en travl hverdag (Kolbæk et. al., 2021). Mange artikler peger på den positive effekt af digitale videoformater i undervisningen (se fx metaanalysen i Kazu & Yalçın, 2022). Andre studier fremhæver dog udfordringer blandt studerendes selvorganisering og oplevelse af isolation (Rasheed et al., 2020) samt store forskelle i undervisernes teknologiske selvtilid og kompetence (Gillett-Swan, 2017). Her er det centralt med fokus på at understøtte undervisernes digitale kompetencer til at navigere i de formater og også med opmærksomhed på, at denne form for undervisning er ressource- og tidskrævende (Hrantinski, Paul og Åkerfeldt, 2024). På masteruddannelsen MIL har vi studerende, der arbejder med forskellige former for undervisning og læring på arbejdspladsen. De studerende er fuldtidsbeskæftigede, typisk som professionsundervisere i praksisrettede fag, som undervisere på erhvervsuddannelser eller medarbejdere i fagforeninger eller HR-afdelinger i private organisationer. Deltagerne efterspørger viden om, hvordan digitale formater kan anvendes i en arbejdspraksis, især i sammenhænge ift. læring, problemløsning, videndeling og samarbejde. Det handler ikke kun om præsentationer, forelæsninger og mødefacilitering i digitale formater, men også om konkrete eksempler på deltagerinddragende og kreative undervisningsformater. Denne artikel formidler derfor resultater fra et 3-4-måneders forløb, hvor vi anvendte de kreative audiovisuelle aktiviteter sammen med de studerende. I forløbet arbejdede deltagerne med forskellige videoaktiviteter med inddragelse af grafisk facilitering, skitseprocesser, personlige fortællinger og kollaborativ videoproduktion. I et samlet forløb gav det deltagerne mulighed for at "tænke med" aktiviteterne, og opdage på egen krop, hvordan disse aktiviteter kunne supplere de mere klassiske tilgange til undersøgelse- og læring. Et af de bærende elementer var, at deltagerne løbende udarbejdede refleksionsindlæg på en læringsplatform (Learning Management System – LMS), hvor de også skulle kommentere på hinandens indlæg undervejs i forløbet. Hermed var formålet at skabe rum for fælles refleksion og inspiration mellem deltagerne som supplement til den mundtlige erfaringsudveksling under de synkrone møder.

Hensigten med denne artikel er at præsentere resultater fra forløbet, som både bidrager til det faglige felt og til den konkrete praksis. Artiklen undersøger dermed gennem det specifikke MIL forløb, også det mere brede spørgsmål om: hvordan kan kreative audiovisuelle aktiviteter anvendes i digitale læringsrum mhp. at fremme refleksion, engagement og samarbejde blandt studerende, og hvilke potentialer og barrierer opstår i denne sammenhæng? Inden vi uddyber vores metodiske tilgang, vil vi gennemgå en pragmatisk tilgang inden for kreativitet og problembaseret læring, hvilket indkredser vores brug af aktiviteterne i undervisningen. Vi anvender de kreative audiovisuelle aktiviteter som læringsaktiviteter, der bygger på en kombination af praktisk tilgang og teoretisk ramme. Derfor er de også præsenteret både teoretisk og konkret, som de blev udfoldet i forløbet. I artiklen anvender vi desuden betegnelsen 'synkront møde' som en overordnet betegnelse for både fysisk fremmøde og online møder i realtid. Vi har valgt denne forenkling for at tydeliggøre forskellen mellem synkrone og asynkrone aktiviteter i digitale læringsrum.

Teori

I vores arbejde med kreative audiovisuelle aktiviteter trækker vi på Donald Schöns (1983; 1992) teoretiske ramme om refleksive praksisser. Schön var som arkitekt og uddannelsesforsker kendt for sin bog 'Den reflekterende praktiker' (1983), hvor han trækker tråde fra arkitektverdenen til andre professioner. Her argumenterer han for, hvordan alle professioner kan drage fordele i at 'tænke som designere', hvor refleksiv og intuitiv handling anerkendes over teknisk rationalitet. Schön uddyber, at designerens arbejde er kendetegnet ved at gå i dialog med materialiteten, hvor materialiteten 'taler tilbage' – en såkaldt back-talk (Schön, 1983, p. 79) – hvilket understøtter en kontinuerlig idéudvikling hos designeren. På denne måde går designeren i dialog med

materialiteten og *reflekterer-i-handling* og *reflekterer-over-handling* omkring den konstruktion, som former sig under afprøvningen. I vores undersøgelse inviterer vi deltagerne, som ikke er uddannet designere, til at afprøve forskellige audiovisuelle aktiviteter, hvor vi har selvproducerede tegninger, levende billeder, lyd og video i centrum, dvs. eksperimentering med forskellige former for materialitet. Gennem deltagerne erfaringer med aktiviteterne i egen praksis samt individuelle og fælles refleksioner som del af undervisningen var det vores intention at undersøge, hvilke læringspotentialer og anvendelsesmuligheder deltagerne så i forhold til implementering af aktiviteterne i deres egen praksis. På den led kan man sige, at vi i undervisningen eksplicit tildelte de studerende 'rollen som reflekterende praktikere' (Schön, 1983) sammen med os undervisere.

Historisk set er kreativitet ofte blevet tolket som evner, der tilskrives særligt talentfulde mennesker (Brinkmann og Tanggaard, 2013; Warren og Payton, 2021), men professor Lene Tanggaard advokerer for en pragmatisk forståelse af kreativitet som en kompetence, som vi kan og skal undervise i igennem hele uddannelsessystemet – også på videregående uddannelser (Tanggaard, 2018; Tanggaard, 2020). Tanggaard fremhæver væsentlige elementer af undervisning i kreativitet, som både inviterer deltagerne til at være aktive i egen læreproces (Tanggaard, 2018), arbejde med idéer og undersøge forskellige perspektiver i fællesskab (Tanggaard, 2020) samt anerkende værdi i allerede eksisterende idéer, som man kan redesigne og bygge videre på (Brinkmann og Tanggaard, 2013; Tanggaard og Wegener, 2016). Underviserens rolle er også at invitere til fælles udforskning, hvor nyt indhold og elementer gerne må overraske deltagerne måde at arbejde i undervisningen (Tanggaard, 2018). Udfordringerne ved at undervise i kreativitet er, at der kan være en uklar forståelse af, hvad det vil sige at arbejde kreativt, og hvordan fx originalitet forstås, og hvilken værdi det tillægges (se fx Tanggaard og Wegener, 2016). Derudover kan brugen af kreative aktiviteter på videregående uddannelser virke uvant for nogle af de studerende, da de har begrænset erfaring med at blive introduceret til disse metoder, eller de har en opfattelse af, at deres kreative udfoldelser ikke tillægges værdi i en eksamenssituation (Warren og Payton, 2021).

Ovenstående pragmatiske tilgang til undervisning og kreativitet er vores teoretiske udgangspunkt, som skal ses i forhold til den måde, vi har tilrettelagt undervisningen på. Nedenfor kobler vi vores pragmatiske tilgang med problembaseret læring som udgangspunkt for den konkrete pædagogiske ramme, hvori vi arbejder med de audiovisuelle læringsaktiviteter. Herefter vil vi kort introducere aktiviteterne, som vi senere folder ud i analysen af forløbet.

Problembaseret læring som afsæt

Det pædagogiske afsæt for forløbet bygger på en pragmatisk udforskning af problemstillinger og problembaseret læring (herefter PBL). Inden for PBL-undervisning arbejder deltagerne med en virkelig, kompleks problemstilling eller udfordring som udgangspunkt for deres læreprocesser (Graaff & Kolmos, 2007). Formålet med PBL er, at deltagerne forholder sig kritisk og nuanceret til den valgte problemstilling, som de inviteres til at arbejde med i grupper (Savin-Baden, 2003). Underviserne fungerer dermed som facilitatorer, der organiserer et læringsmiljø med forskellige aktiviteter; såsom instruktioner, deltagerne selvorganiserede gruppeaktiviteter, præsentationer og feedbacksessioner (Newmann, 2005). Fra et underviserperspektiv er rollen faciliterende, da kontrollen er givet til deltagerne. Det betyder, at underviserne ikke på forhånd ved, hvilke problemstillinger deltagerne vil tage fat på, og de empiriske undersøgelser samt teoretiske refleksioner i undervisningen, kan derfor tage forskellige retninger inden for forløbets rammer og læringsmål (Dirckinck-Holmfeld, 2009). Underviserne evne til at tyde de studerendes behov og improvisere er derfor ofte nødvendig. I et online læringsmiljø kan det være svært at opnå en fornemmelse af, hvor deltagerne er i læringsprocessen (Salmon, 2003). Det er afgørende at have både kompetencer og værktøjer, der online kan understøtte deltagerne i at gå i forskellige retninger med deres projekter, hvilket bl.a. det tidligere nævnte studie af Gillett-Swan (2017) også peger på. Når vi arbejder med kreative audiovisuelle aktiviteter, er det centralt, at facilitatorerne agerer

rollemodeller og kilde til inspiration (Holgaard et. al., 2021) med fremvisning og guidning. Således at deltagerne har nogle konkrete eksempler at basere afprøvning i egen praksis på.

Grafisk facilitering til visuelt understøttede videoaktiviteter

Grafisk facilitering bruges ofte til at beskrive, hvad konsulenter gør, når de visuelt leder gruppeprocesser (Sibbet, 2008; Hautopp & Ørngreen, 2018). Analoge tegneteknikker såsom ikoner og procestegninger anvendt i møder med fysisk fremmøde omtales som den typiske måde at lave grafisk facilitering på (se fx Sibbet, 2001), men i de senere år er online og digitale muligheder blevet udforsket inden for området (fx Smith, 2014; Blijsie, Hamons & Smith, 2019). Rachel Smith (2014) har undersøgt, hvordan grafisk facilitering kan anvendes med det formål at skabe virtuelle møder, der er effektive og øger engagementet blandt deltagerne. I undervisningen kan man anvende et dokumentkamera til at distribuere velkendte ikoner og procestegninger online. Det kan have den fordel, at deltagerne kan følge tegneøvelserne i et roligt tempo (Frank & Madsen, 2020), og samtidig kan der også være en modstand fra deltagerne, som opfatter det som barnligt at tegne i en akademisk kontekst (Lyon, 2020), eller at ikonerne bliver for ensformige ift. den måde, de gerne vil udtrykke sig kreativt (Hautopp, 2022).

Videofortællinger

Videofortællinger bruges til at udforske og formidle forskellige scenarier med en personlig vinkel. Deltagerne skaber en kort personlig videofortælling på 3-5 minutter, hvor de eksperimenterer med fortolkninger og formidling. Undervejs får de sparring i såkaldte "fortællecirkler". Metoden er inspireret af digital storytelling (fx Lambert, 2013), en selvrefleksiv og kreativ formidlingspraksis, der fokuserer på at fremme indlevelse og gøre refleksionsprocesser særligt relevante for deltagerne, samt "give stemme" til deltagerne og skabe forandringer gennem deltagerdrevet mediepraksis. Studier viser, at brugen af videofortællinger potentielt kan styrke den sociale lim på tværs af grupper og fremme trivsel i online læringsmiljøer. Metoden har dog også sine udfordringer. For eksempel kan nogle deltagere føle sig udstillede, når de arbejder med deres mere personlige sfære og synspunkter (Henningsen, 2022; Ribeiro et al., 2016; Ørngreen, Henningsen & Hautopp, 2021).

Videoskitser

Videoskitser er en metode, hvor deltagerne visualiserer deres idéer og eksperimenterer med hurtige skitser, som de optager via korte videoer. Oftest arbejder deltagerne gruppevis, og de bruger pen, papir og andre tilgængelige materialer i deres skitseproces. Deltagerne gennemser deres video og kan derved genbesøge tidligere versioner af deres skitser, inklusive deres refleksioner og dialoger om skitserne. Dette giver deltagerne mulighed for hurtigt at udforske forskellige forståelser af egne og hinandens idéer. Deltagerne inviteres til at anvende forskellige "tænkeformater" for at støtte deres refleksioner. De kan enten vælge at være udforskende eller formidlende, inspireret af Olofsson & Sjöln (2007), eller anvende systematic inventive thinking (Barak & Albert, 2017), hvor perspektiver udforskes ved at fjerne, forstørre, kombinere eller relatere elementer på forskellige måder. Studier viser, at brugen af videoskitser potentielt kan understøtte dialog, idéudvikling og formidling, men der kan også opstå udfordringer, da deltagere kan opleve manglende illustrationskompetencer og blufærdighed ved at høre egen stemme på video (se fx Henningsen et al., 2017; Henningsen, 2022).

Metode

I dette afsnit vil vi kort introducere den designbaserede tilgang, som ligger til grund for den måde, vi har udviklet forløbet på. Artiklen bygger på tre iterative forløb, hvor vi som didaktiske designere, undervisere og forskere over en årrække har arbejdet med de ovenfor præsenterede teorier og tilgange indenfor kreative audiovisuelle aktiviteter. Vi er inspireret af den kvalitative designbaserede tilgang DBR (Design-Based Research) (Anderson &

Shattuck, 2012; Ørngreen 2015; Gundersen, 2021) og gør brug af deltagerorienterede tilgange, inspireret af DBR, aktionsforskning og interaktionsdesign (Majgaard et al., 2011; Ørngreen, 2015). I denne DBR-tilgang analyseres hver intervention sammen med deltagerne for at forstå forløbets praksis, udfordringer og udviklingspotentialer. Dermed får de samtidig indsigt i, hvordan fagligheden, her audiovisuelle kreative aktiviteter, kommer i spil i forløbet. Hermed bidrager artiklen med resultater, der kan inspirere undervisere, didaktiske designere og forskere i arbejdet med digitale læringsrum.

Resultaterne bygger på analyserne fra data fra et valgfag på masteruddannelsen MIL. Valgfaget var et 5 ECTS-kursus om design og brug af video til læring og samarbejdsprocesser. Her blev de studerende introduceret til forskellige audiovisuelle aktiviteter, som de udforskede, afprøvede og reflekterede over i forskellige PBL-baserede aktiviteter. Valgfaget forløber over 3-4 måneder og har eksisteret i forskellige variationer, hvor resultaterne i denne artikel bygger på erfaringer fra tre forløb med tre forskellige hold udført i perioden 2018-2023. Deltagerne var typisk undervisere, facilitatorer eller projektledere fra offentlige organisationer eller private virksomheder, der ønskede ny inspiration til at inddrage videoaktiviteter i deres arbejde.

De empiriske data består af forskellige typer:

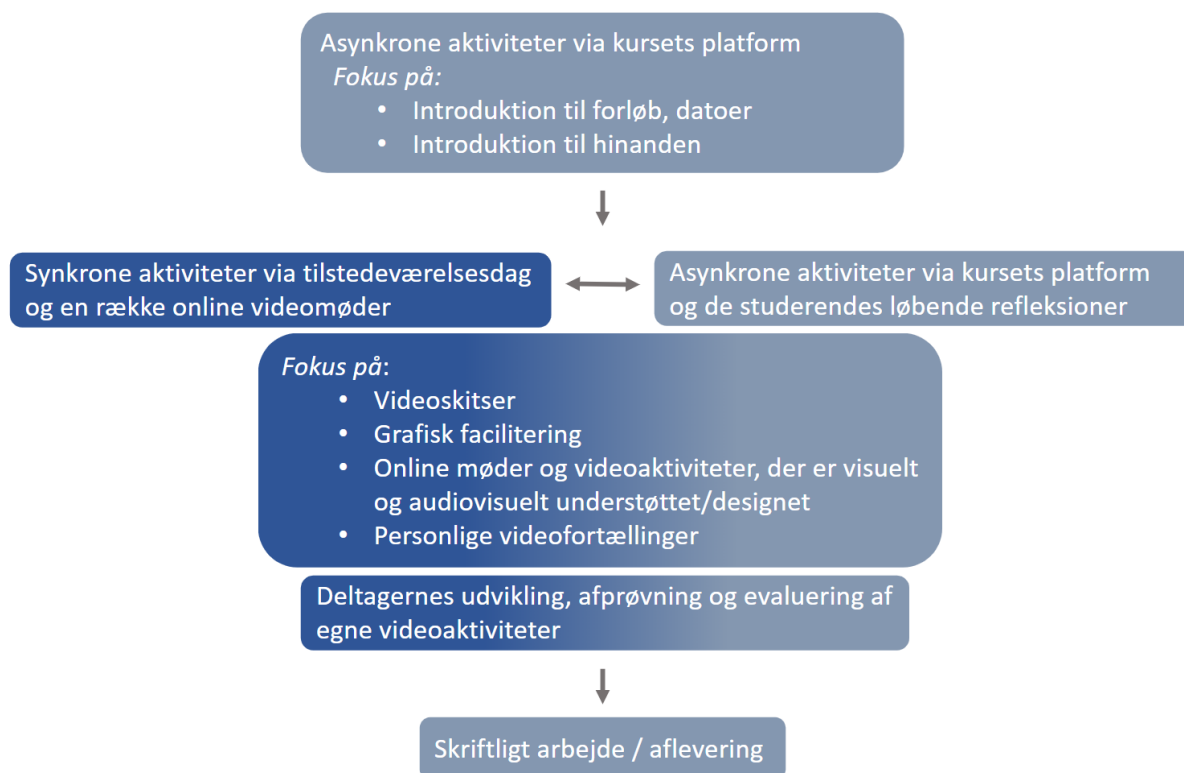
- Observationer under undervisningen, hvor vi som undervisere alle tre var til stede, herunder videooptagelser af de synkrone online møder. Vi skiftedes til at have en henholdsvis faciliterende og observerende rolle i undervisningen.
- Refleksionsindlæg fra de studerende på læringsplatformen (LMS), hvis formål vi vil uddybe nærmere i analysens første del.
- Interviewspørgsmål og svar over mail fra alle hold, hvor det var vores ønske at få indblik i de studerendes refleksioner efter forløbet om 1) deres oplevelser af forløbet og 2) hvorvidt og hvordan de havde forankret de kreative audiovisuelle aktiviteter i egen praksis.

Vi har til undersøgelsen indhentet informeret samtykke fra alle studerende til at anvende interviewsvar, refleksionsindlæg samt deres visuelle produktioner i analyse og formidling af projektets resultater. Tidlige resultater fra dette studie har været publiceret i artiklen af Ørngreen, Henningsen & Hautopp (2021), hvilket indeholdt første runde og færre data. I det nærværende studie er der således tale om en mere robuste resultater, som bygger på flere iterationer. I artiklen trækker vi også på vores mange års erfaringer inden for facilitering af forskellige aktiviteter målrettet videregående uddannelser og organisationer (Ørngreen et al, 2025).

Kursets overordnede struktur

I forløbet anvendte vi et format med online aktiviteter, som foregik både asynkront og synkront, kombineret med aktiviteter med fysisk tilstedeværelse. Figur 1 giver indsigt i den generelle struktur og forløbets aktiviteter gennem alle tre gennemløb, hvor det mørke blå repræsenterer synkrone tilstedeværelsesaktiviteter, mens det lyse grå repræsenterer asynkrone aktiviteter på modulet, som de studerende kunne udføre på selvvalgte tidspunkter og hver for sig.

Gennem forløbet blev deltagerne introduceret til forskellige audiovisuelle aktiviteter i form af læringsaktiviteter, vi som undervisere havde designet og iscenesat, og som deltagerne udforskede og reflekterede over i grupper. I løbet af de tre gennemløb har vores analyser identificeret både stabile elementer, som vi har videreført, og aspekter, som vi har ændret undervejs. Disse ændringer vil blive præsenteret og reflekteret over i følgende analyseafsnit.



Figur 1: Overblik over forløbets aktiviteter (For at gøre figuren overskuelig er betegnelsen 'synkrone aktiviteter' her anvendt om både det synkrone online møde og tilstedeværelsesdagen)

Analyse

Analysen er baseret på empiri indsamlet gennem observationer, interviews og deltagerrefleksioner fra de tre gennemløb af det specifikke kursus. Vi kombinerede de tre audiovisuelle aktiviteter: grafisk facilitering, videofortællinger og videoskitser i forløbet. Analysen er opdelt i identificerede tematikker fra empirien, med fokus på at formidle analysen i kronologisk rækkefølge ift. kursusstrukturen (jf. figur 1). I analysen søger vi at koble vores teoretiske udgangspunkt med konkrete erfaringer fra praksis. Vi anvender teorien som et refleksionsredskab til at forstå, hvad der fungerede og ikke fungerede i praksis, og hvordan vi har justeret forløbet fra år til år. Vi har lagt vægt på at formidle resultaterne praksisnært og anvendelsesorienteret. Vores mål er at vise, hvordan de kreative audiovisuelle aktiviteter blev afprøvet, tilpasset og videreudviklet i tæt dialog med deltagerne og deres erfaringer, jf. den anvendte iterative designbaserede tilgang.

Anvendelse af Learning Management System (LMS) som forum til overblik, fællesskab, dialog og deltagernes egne refleksioner

På alle gennemløb blev et Learning Management System (LMS) anvendt. Dette forum gav både studerende og undervisere en oversigt over kursusaktiviteter, litteratur, samt mulighed for deling af materialer og refleksioner løbende. Analysen viser, at vores rammesætning af disse delinger var vigtig. Det blev gjort gennem oprettelse af et diskussionsforum på LMS'en, hvor de studerende kunne dele deres refleksioner mellem kursusgangene. På forudbestemte tidspunkter blev de studerende bedt om at reflektere over faglige temaer, de synkrone fælles aktiviteter og litteraturen samt at relatere det til deres egne afprøvnings af videoaktiviteter. Til forløbet har vi primært erfaringer med brug af platformen Moodle, men andre LMS'er kan anvendes. Det vigtige i valg af platform er, at systemet muliggør deltageroprettelse af indlæg og diskussionsfora.

I Gilly Salmons (2003) fem-trins model for e-moderation prioriteres god adgang og motivation i de første trin, efterfulgt af online socialisering. Vi anvendte disse principper i det første asynkrone trin ved at stilladsere deltagelsen herefter. Inden det første synkrone møde skrev deltagerne på LMS om deres erfaringer med videoaktiviteter og forventninger til kurset. De reflekterede også over, hvad de ville arbejde med på kurset. Vi understregede, at deres beskrivelser var udgangspunkter, og at de kunne gentænke og redesigne deres fokus undervejs. Denne aktivitet før det første møde understøttede deltagerne i at tage aktiv stilling til kurset og gav dem mulighed for at justere deres fokus, efterhånden som problemstillinger blev identificeret og omformuleret (Schön, 1983).

Vores tidligere undersøgelser viser, at mange bruger LMS'er som informationsarkiver, mens få kurser bruger dem til kommunikation og, hvis det bruges hertil, er kommunikationen i tekstform (Ørngreen et al., 2021). På dette kursus opfordrede vi de studerende til at bruge forskellige modaliteter i deres refleksioner på LMS, såsom tekst, fotos, tegninger, videoer og animationer. De skulle også læse og forholde sig aktivt til hinandens refleksioner, især dem fra deres egen gruppe. Ved afslutningen af modulet skulle gruppen aflevere en samlet opgave. Det kan være vanskeligt at motivere studerende til aktiv dialog på Moodle (Ørngreen, Henningsen & Hautopp, 2021), men vi fandt, at når deltagerne vidste, at de skulle genbruge refleksioner og materialer fra Moodle i den afsluttende opgave, blev diskussionsforummet og refleksionsoplæggene set som konstruktive for deres læring.

I et pragmatisk perspektiv (Schön, 1983) kan det fælles forum skabe motivation til aktiv deltagelse, afprøvning og fælles refleksion. En studerende fremhæver, hvordan delingen på LMS'en var både tidskrævende og inspirerende: *"Det var krævende at nå at skrive og dele refleksionsopgaver, men det var samtidig berigende at læse de andres tanker og refleksioner, ligesom det var enormt inspirerende at se de andres videoer. Det betød, at jeg blev introduceret til mange andre programmer og metoder end dem, jeg selv fordybede mig i. Flere af programmerne har jeg selv arbejdet videre med."* Dette citat viser, hvordan LMS'en gav de studerende mulighed for selvstyring ved deling af andre programmer og aktiviteter end dem, vi præsenterede. Selvorganisering er centralt i PBL undervisning (Newmann, 2005; Dirckinck-Holmfeld, 2009), og her er det også relevant, når de studerende arbejder videre med tilgangene i egen praksis. Øvelser og refleksionsopgaver er tidskrævende, hvilket mange studerende påpeger, og dette afspejles også i andre undersøgelser af digitale og hybride undervisningsformater (Gillett-Swan, 2017; Hrantinski, Paul & Åkerfeldt, 2024). Fra et pragmatisk læringsperspektiv kræver kompetenceudvikling tid til afprøvning og refleksion. Da vores studerende er fuldtidsarbejdende, byggede vi forløbet op omkring konkrete aktiviteter og vejledning for at gøre audiovisuelle aktiviteter tilgængelige for afprøvning i deres organisation. Nedenfor analyserer vi introduktionen til de konkrete aktiviteter på kurset og inviterer de studerende til videre afprøvning i egen praksis.

En fysisk fremmødedag med kreative audiovisuelle aktiviteter til understøttelse af praksisfaglighed, engagement og fællesskab

Kursusforløbet indeholdt en længerevarende tilstedeværelsesdag (5–6 timer), hvor alle tre audiovisuelle aktiviteter – grafisk facilitering, videofortællinger og videoskitser – blev taget i brug. Dagens formål var at introducere den pædagogiske ramme, præsentere kursets faglige temaer og igangsætte gruppedannelsen. Vi havde tilrettelagt dagen med fokus på både fagligt arbejde og sociale aktiviteter, der styrker fællesskabet og skaber social lim i grupperne. Derudover udviklede vi aktiviteter med afsæt i udvalgte teorier, som understøttede introduktionen til modulets teoretiske perspektiver. I det følgende uddyber vi de teoretiske og didaktiske overvejelser bag disse aktiviteter.

Tjek ind-aktivitet (videofortællingsaktivitet): For at introducere til det personlige fortællearbejde med

videoaktiviteter (Lambert, 2013), har vi på alle tre iterationer af forløbet, indledt med en øvelse, hvor deltagerne parvis viser og fortæller kort om et af de nyeste billeder, de selv har taget på mobilen. Vi præciserede, at det også skal være et billede, de ønsker at dele med medstuderende. Vi afsluttede aktiviteten med at stå i en cirkel, hvor alle kort præsenterede sig selv. Formålet med 'tjek ind-aktiviteten' var at etablere gode relationer og grobund for samarbejde mellem deltagerne på holdet. Vores erfaring viser, at denne aktivitet kan være lidt grænseoverskridende for nogle, fordi den kræver, at de studerende er aktivt deltagende og sociale tidligt i forløbet, men også at aktiviteten løfter stemningen i gruppen, hvor alle hurtigt kommer til orde.

Fælles skitseringsøvelse (grafisk faciliteringsaktivitet): For at introducere til skitsering, visuel tænkning og grafisk facilitering (Smith, 2014; Hautopp & Ørngreen, 2018; Hautopp, 2022) havde vi en kort fælles tegnesession, hvor vi gennemgik variationer af figurer, situationer og procesdiagrammer (fx stjernepersoner, steder, processer og elementer målrettet videoaktiviteter, som er omdrejningspunktet på kurset). Denne aktivitet havde vi ikke med på første gennemløb af forløbet. I vores analyse på det første gennemløb oplevede vi dog deltagere, som fandt det meget svært at skulle tegne, og som også blev overrasket over, at denne aktivitet var en del af kurset om videoaktiviteter. Vores tilgang fordrer, at vi som undervisere i kreative aktiviteter gerne må overraske de studerende (Tanggaard, 2018), men vi ønskede også at balancere, at deltagerne følte sig klædt på til at eksperimentere med aktiviteterne. Fra et pragmatisk perspektiv (Schön, 1983) var formålet med skitseringsøvelsen dermed, at deltagerne kunne få hands-on-erfaring med at tegne og derigennem reflektere over det at anvende et visuelt sprog i egen praksis. I denne aktivitet brugte underviseren et dokumentkamera til at projicere egne tegninger op på storskærm, mens deltagerne tegnede med. På 20-30 minutter producerede alle mange skitser, og øvelsen fungerede som afsæt for, at deltagerne kunne arbejde videre med ikoner og processer tilpasset deres egen arbejdskontekst.

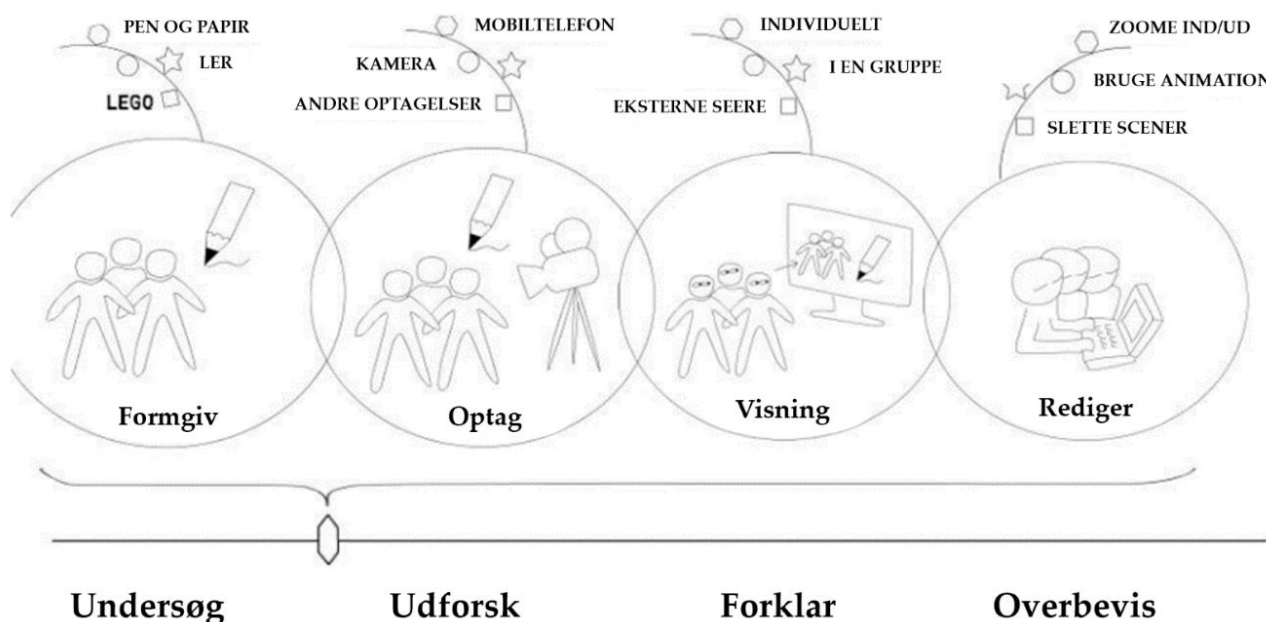
Valg af fagligt fokus, problemfelt og gruppedannelse (grafisk faciliteringsaktivitet): Den PBL-baserede tilgang med fokus på samarbejde (Savin-Baden, 2003) betyder, at der både skal findes faglige emner og dannes grupper. Masterstuderende kommer ofte med et ønske om at arbejde med noget, de kan relatere til egen arbejdsplads, og dermed er refleksion over egen praksis central (Schön, 1983). Kurset har vi derfor tilrettelagt således, at deltagerne kan arbejde med en selvvalgt problemstilling fra egen organisation og samtidig få glæde af at samarbejde med de andre masterstuderende i en gruppeproces.

For at understøtte gruppedannelsen tegnede deltagerne på 10 minutter deres idéer til kursustemaer på A3-papir. Skitserne blev hængt op og præsenteret, hvorefter vi faciliterede gruppedeling baseret på faglige overlap og fælles interesser. Figur 2 viser eksempler på deltagernes skitser. I analysen af deltagernes erfaringer ses det, at vi som facilitatorer ikke altid rammer helt plet ift. det personlige match og kan vi med fordel arbejde på en bedre balance mellem faglige og sociale/relationelle forhold (Westerling, 2018).



Figur 2: Deltagernes skitser ifm. valg af tema.

Forståelse og videreudvikling af problemstilling samt plan for projektforsøg (Videoskitseringsaktivitet): I denne aktivitet blev deltagerne præsenteret for videoskitsemodellen (se Henningsen et al., 2017 – illustreret i figur 3). Deltagerne arbejdede gruppevis med at skitsere og optage deres idéudvikling og refleksioner over et fælles tema ved hjælp af lyskasser, snabelkameraer, mobiltelefoner eller tablets. De gennemgik derefter deres korte optagelser, og nogle grupper redigerede dem sammen til en ny video, mens andre lavede en ny optagelse baseret på det, de havde set. Formålet var at udforske forskellige perspektiver på problemstillingen i fællesskab (Tanggaard, 2020), fx: Hvad er vigtigt for mig/os – og hvorfor? Hvordan kan idéen uddybes? Hvad ved vi – og hvad mangler vi at vide? På baggrund af refleksionerne arbejdede nogle grupper videre med video som refleksionsværktøj, andre med video som instruktion.



Figur 3: Overblik over videoskitsemetodens elementer og processer (Birgitte et. al., 2017).

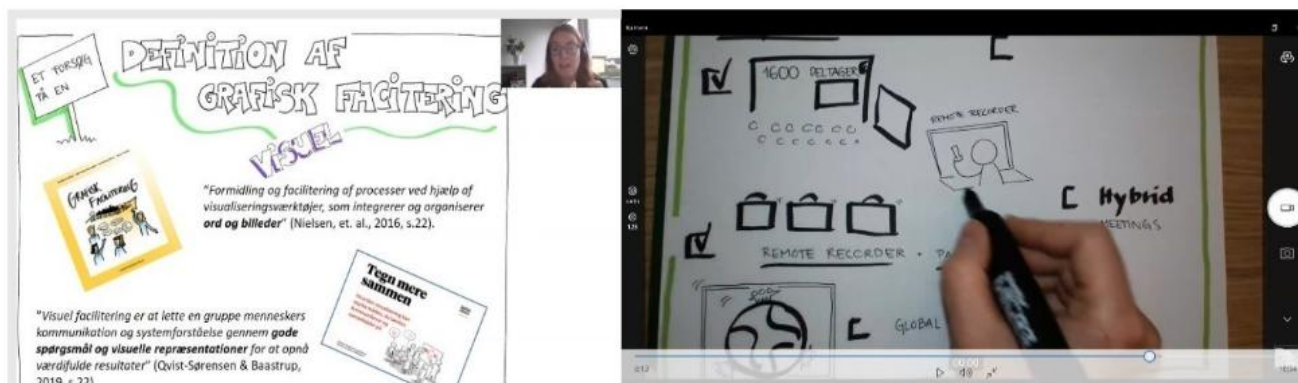
I plenum så hele holdet gruppernes afsluttende videoer som fælles inspiration. I et PBL-perspektiv (Newmann, 2005) er det vores erfaring, at feedback fra både deltagere og undervisere er afgørende for, hvordan grupperne

kan arbejde videre med deres temaer og fokus. Det blev også fremhævet af de studerende, fx: *"Jeg fik ret meget ud af feedback-seancerne."* Vi opfordrede desuden til små eksperimenter i egen praksis. Under observationerne så vi koncentreret og samarbejdsorienteret arbejde, hvor de studerende lyttede og bidrog aktivt til hinandens idéer. Det visuelle element gjorde det nemt at pege, spørge ind og skabe fælles forståelse. Vores oplevelse er, at videoskitseringsaktiviteten understøttede dialogen – både med materialiteten og hinanden (Schön, 1983) – og styrkede den fælles idéudvikling om problemstillingen.

Efter ovenstående synkrone aktivitet med en fysisk fremmødedag fik deltagerne til opgave at lave et *første refleksionsindlæg* på LMS-plattformen. I flere refleksionsindlæg tog deltagerne deres overraskelse over, at de skulle tegne, op som et tema. For eksempel udtrykte en deltager: *"Det kom helt bag på mig, at med de sketchingmetoder, vi blev præsenteret for, kan selv jeg tegne, vel at mærke i mit tilfælde er sketching et værktøj og ikke en kunstform"*. Videre reflekterede den studerende over, at kombinationen mellem at skitsere, optage og gense skitser og dialoger gav ham nogle nye perspektiver på problemstillingen: *"Da jeg genså optagelsen, blev det klart for mig, at min idé udviklede sig, mens jeg tegnede. Jeg blev opmærksom på ting, jeg ikke havde i tankerne, før jeg begyndte at tegne."* Afslutningsvis fremhæver deltageren, hvordan arbejdet med videoskitseringsmetoden gjorde ham mere klar på, hvad han gerne ville arbejde videre med på kurset: *"Min videosketch er første skridt i idéudviklingen og allerede nu har jeg fået øje på nogle ting, jeg vil ændre og andre ting, der skal forbedres og ansues på en anden måde."* Der kan her ses, at denne studerende har fået et nyt perspektiv på, at han med få greb kan bruge skitsering til idéudvikling, hvor han anser metoden som et 'værktøj' og ikke en kunstform. Her kan der trækkes tråde til den pragmatiske forståelse af kreativitet, hvor dialogen med materialiteten (Schön, 1983) kan ses som en kompetence, der kan trænes og udvikles gennem afprøvning i praksis (Tanggaard, 2020).

Digitale læringsrum og projektarbejdet understøttet af grafisk facilitering

I denne online undervisningssession trak vi særligt på tilgange inden for grafisk facilitering (fx Hautopp & Ørngreen, 2018) anvendt til at facilitere forskellige formater for digitale møder (fx Smith, 2014), samt introducerede til videotekniske virkemidler. Som forberedelse blev deltagerne bedt om asynkront at se to 10 minutter lange videoer, der begge gennemgik teoretiske perspektiver og faglige praksisser. I den ene video blev grafisk facilitering gennemgået ved at koble teoretiske perspektiver, som blev præsenteret ud fra tegnede slides, hvor underviseren ses som et thumbnail picture-in-picture øverst i videogennemgangen. I den anden video blev et dokumentkamera anvendt til at optage en visuel gennemgang af pointer fra en af kursets artikler (Smith, 2014), hvor underviserens hånd og tegninger kan ses i videogennemgangen (se nedenstående figur 4 af de to videoer). Formålet var at give deltagerne konkrete eksempler på brugen af forskellige tilgange såsom grafisk facilitering og præsentationstegninger (Hautopp & Ørngreen, 2024) som udgangspunkt til at diskutere brug i egen praksis.



Figur 4: To videoer, som repræsenterer forskellige måder at arbejde med grafisk facilitering på i understøttelse af visuelle møder og instruktionsvideoer (Ørngreen, Henningsen & Hautopp, 2021, s.333)

I den synkrone online session blev deltagerne inddelt i grupper à 3-4 personer i separate online rum, hvor de skulle identificere og diskutere de visuelle greb i to videoer samt vurdere potentialer og barrierer ved at anvende aktiviteterne i egen praksis. Efter gruppediskussionerne fulgte en opsamling i plenum. Analysen af plenumdialogen viser, at deltagerne var optagede af, hvordan virkemidlerne kunne anvendes, og hvilke former for modstand og medvind de mødte i dialoger og afprøvninger i egen organisation. Diskussionen om balancen mellem eksisterende og nye tilgange (Wegener & Tanggaard, 2016) var også central, og de studerende delte erfaringer med at introducere metoden i møder og undervisning. Flere udtrykte interesse for at lave præsentationsvideoer med grafisk facilitering, men tidsforbrug og mod til at afprøve nye videoformater var gennemgående temaer. En studerende bemærkede: *"Jeg var meget inspireret af aktiviteterne – men jeg har meget travlt, så det er endnu ikke blevet en del af min faste praksis."*

Digitale læringsrum og projektarbejdet understøttet af videofortællinger

I denne online session blev deltagerne introduceret til videofortællinger (inspireret af fx Henningsen, 2022) og digital storytelling (fx Lambert, 2013). Deltagerne blev først introduceret til det personlige fortællearbejde gennem en asynkron aktivitet, hvor de skulle: 1) Se en video lavet af en af underviserne, som forklarer metoden videofortællinger. 2) Finde en genstand som relaterede sig til en rammesat tematik. Et eksempel på tematik har fx været omkring nytår, hvor deltagerne udvalgte en genstand, der for dem repræsenterede det forgangne år. 3) Skrive eller tegne en fortælling relateret til det faglige projekt, som de arbejdede med på kurset. Fortællingen skulle formidles som jeg-fortæller, hvor de forestillede sig at kommunikere til et familiemedlem eller ven.

På den synkrone online session blev deltagerne grupperet parvis i online grupperum, hvor de fortalte om deres genstand. Derefter samledes alle i plenum til en kort uddybning og dialog om videofortællinger og digital storytelling. Herfra arbejdede deltagerne individuelt med den forberedte fortælling, hvor de udforskede og udviklede fortællingen ved hjælp af narrative greb. De undersøgte eksempelvis fortællingens mål, identificerede mulige modstande og hjælpere, og de udforskede vendepunkter, der kunne skabe ændringer i fortællingen. De arbejdede også med Systematic Inventive Thinking (Barak & Albert, 2017), hvor de eksperimenterede med at ændre elementer i fortællingen. Analysen gennem de tre forløb har vist os, at man med fordel kan arbejde med at understøtte de studerende i at forstørre, fjerne, ændre relationer eller tilføje nye elementer for at se, hvordan det påvirker fortællingen. Undervejs skitserede deltagerne deres idéer, brugte tilgængelige artefakter og anvendte post-its til at afprøve forskellige dramaturgier og forståelser af deres fortælling.

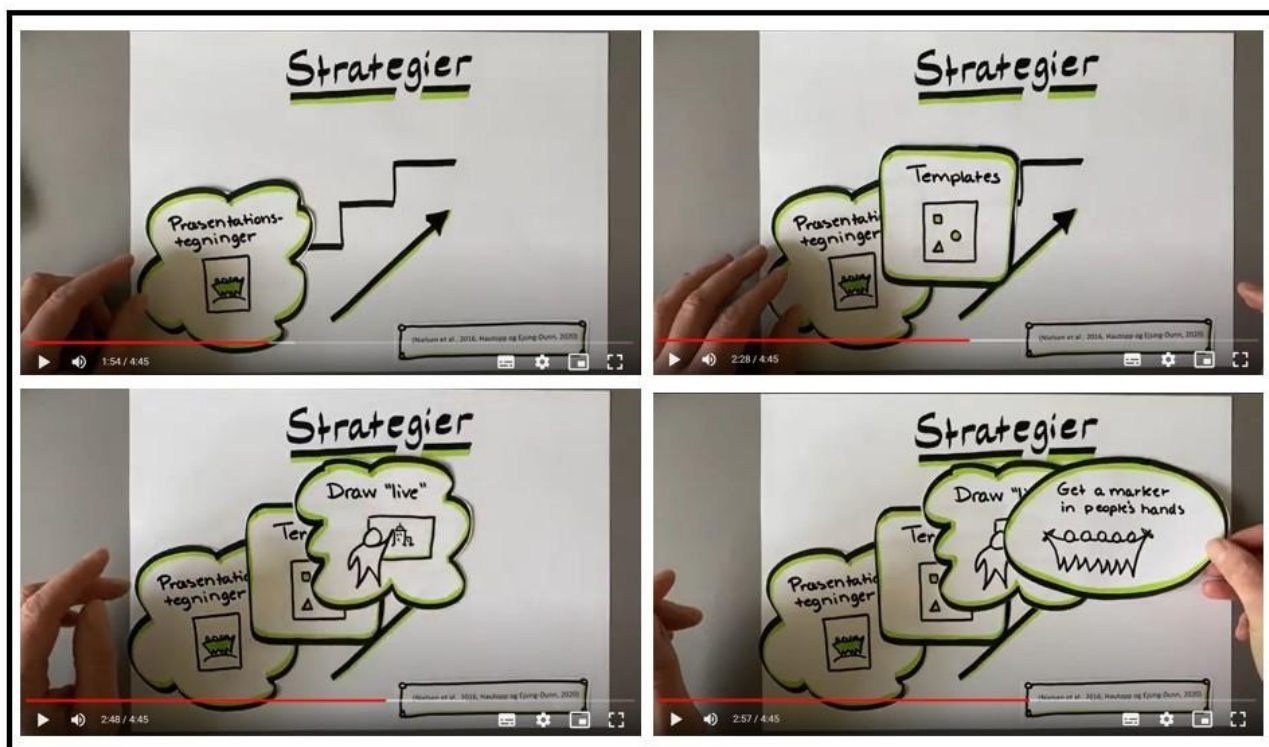
En central del af videofortællingsformatet er, at deltagerne deler deres (foreløbige) fortællinger i en såkaldt *Fortællecirkel*. Det kan kræve mod at dele ufærdige eller personlige fortællinger (Ribeiro, 2016). Analysen af vores observationer viser, at det er vigtigt at sikre, at alle deltagere oplever tillid, og at det er okay at være både

professionel og personlig, men at man skal overveje grænserne mellem det personlige og private. Vi har også fundet, at et online rum er et godt format til fortællecirkler, da det at sidde hjemme eller på arbejdspladsen opleves meningsfuldt. I praksis mødtes de studerende i grupper på 3-4 i separate onlinerum, hvor de delte deres fortælling og fik sparring fra både deres medstuderende og os som undervisere.

Efter fortællecirklen udviklede hver deltager en 3-5 minutter lang video baseret på deres manuskript og den feedback, de modtog. Typisk valgte deltagerne at lave deres videofortælling som en "one-take"-video på deres mobil med egen voiceover, hvilket også er en tilgang, vi anbefaler. Vores erfaring viser, at fremfor at bruge videoredigeringsprogrammer, opleves det mere overskueligt at optage en ny version, hvis de studerende ønsker at lave ændringer. Fra et pragmatisk perspektiv, hvor afprøvning og refleksion er essentielt (Schön, 1983), er disse hurtige iterationer at foretrække i idéudviklingsfasen frem for forfinelse af produktet. Sessionen afsluttedes med deling af videofortællingerne og fælles refleksioner i plenum.

Digitale læringsrum og projektarbejdet understøttet af videoskitsering

Vores analyser viser, at deltagerne anvendte videoskitsering både som udvikling af deres projekter og som en refleksionsunderstøttende tilgang, hvor de udforskede brugen af de forskellige audiovisuelle aktiviteter. Et eksempel på brug i projektarbejdet er et refleksionsindlæg på kursets LMS, hvor en studerende, som til daglig arbejder på en erhvervsuddannelse, gerne ville udforske, hvorvidt hun som underviser kunne øge elevernes engagement og læring gennem brug af grafisk facilitering. Som eksperiment lavede hun en video, hvor hun præsenterede forskellige formater inden for grafisk facilitering (se figur 5); præsentationstegninger, skabeloner/templates, live tegning og undervisning af andre i at tegne, inspireret af vores præsentation af aktiviteter og kursusr litteratur.

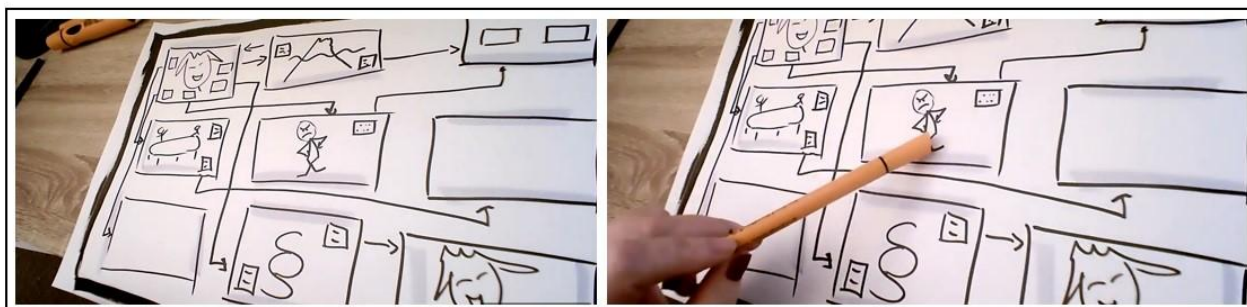


Figur 5: Eksempel på studerendes refleksionsvideo over brug af grafisk facilitering

I videoen anvendte den studerende præsentationstegninger, dvs. på forhånd udvalgte udklip og forberedte tegninger, som hun placerede inden for videorammen / skærbilledet undervejs. Hun reflekterede over, at

forberedelsen til optagelsen var *"ret tidskrævende fordi jeg hele tiden må stoppe op og undersøge, hvordan jeg kan visualisere forskellige begreber"*. Ydermere italesatte hun, at hun i næste videoproduktion var interesseret i at 'udfordre' sig selv, hvor hun ville forberede nogle skabeloner, som hun vil tegne videre på, mens hun optager videoen. Om egen læreproces fremhævede hun: *"jeg kan mærke, at jo mere jeg arbejder med mine præsentationstegninger, jo nemmere bliver det at tegne videre på mine skabeloner"*. På trods af den tidskrævende proces kan man argumentere for, at den studerende udviklede sine kreative kompetencer gennem afprøvning i praksis (Tanggaard, 2020), hvilket er en proces, som hun selv reflekterede over i videoen (Schön, 1983).

Analysen viste også, at nogle deltagere reflekterede nærmere over, hvordan de kunne videreudvikle de kompetencer, de havde erhvervet sig gennem kurset, til egen praksis. Det ses fx i et andet eksempel på et refleksionsindlæg på kursets LMS, hvor en studerende, som til daglig underviser på socialrådgiveruddannelsen, gerne ville bringe den personlige dimension mere ind i sin vejledning af egne studerende. Ud fra et storyboard og inspireret af videofortællinger, reflekterede den studerende over sin hidtidige brug af videoer i egen undervisning: *"Jeg er blevet meget klogere på, at jeg giver alt for lidt af mig selv i mine videoer, og det vil jeg gerne lave om på"*. Hun fremhævede, hvordan hun fremadrettet gerne vil inddrage egne praksiserfaringer i små interaktionsvideoer, hvor hun vil fortælle om både situationer, der gik godt, men også uoverskuelige situationer, hvor hun følte sig presset eller oplevede vanskeligt samarbejde (se figur 6).



Figur 6: Eksempel fra studerendes refleksionsvideo af storyboard omhandlende videofortællinger

I refleksionsvideoen fortalte den studerende om eksempler på elementer, som hun gerne ser, at egne undervisningsvideoer skal indeholde, mens hun pegede på sit storyboard. Hun afsluttede videoen med at reflektere over, hvordan hendes deling af praksiserfaringer kan anvendes af de studerende, når de er i praktik: *"jeg reflekterer over, hvordan man både påvirker og bliver påvirket i egen praksis, og det tror jeg, at de her fortællinger kan være med til at styrke"*. Det kan fremhæves, at den studerende i dette eksempel også reflekterer over egen praksis (Schön, 1983) i relation til en udvidet brug af den personlige dimension i sin undervisning. I e-mail-interviewet efter kurset fremhævede den samme studerende, at hun fandt kursets audiovisuelle aktiviteter meget interessante, men også urealistiske at implementere i en travl hverdag som underviser: *"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"*. Vi anser disse indlæg som tegn på, at deltagerne ikke kun ønskede og formåede at tilegne sig og praktisere de aktiviteter, som kurset introducerede til, men også at det kræver en del af deltagerne at omsætte det videre til egen praksis.

Resultater og opsamling på analysen

Forløbet bestod af både synkrone og asynkrone aktiviteter, hvor deltagerne blev introduceret til tre kreative audiovisuelle metoder, som de afprøvede og diskuterede i forskellige læringskontekster. Analysen viser, at

denne vekselvirkning mellem praksis og refleksion er central, da den skaber rum for både individuel fordybelse og fælles læring. Det digitale format med én fysisk fremmødedag og flere online sessioner understøttede denne tilgang.

Tre hovedtemaer fremhæves i analysen:

- LMS-plattformen fungerede som strukturerende ramme, der gav deltagerne overblik, mulighed for individuel refleksion og oplevelse af fællesskab.
- Fremmødedagen med introduktion til audiovisuelle aktiviteter styrkede praksisfaglighed, kreativitet og socialt sammenhold, hvor deltagerne værdsatte at mødes tidligt i forløbet.
- Digitale læringsrum og projektarbejdet blev understøttet af grafisk facilitering, videofortællinger og videoskitsering, hvor vi gav konkrete bud på, hvordan sådanne aktiviteter kan integreres i et samlet undervisningsforløb. Herunder opmærksomhedspunkter relateret til, hvordan vi håndterede de identificerede udfordringer, som opstod undervejs i forløbet.

Deltagerne rapporterede, at grafisk facilitering hjalp dem med at strukturere og kommunikere deres tanker mere klart. Videoskitsering gav anledning til flere alternative forslag og bedre feedback, og processen med at visualisere og optage idéer understøttede udviklingen af nye perspektiver. Dette perspektivskifte er en central kompetence i kreative processer (Tanggaard, 2018).

Diskussion

Analysen har vist udpræget positive tilbagemeldinger fra de studerende, hvilket også var kendetegnende for størstedelen af de studerendes oplevelser som videregivet direkte til os i undervisningen og i e-mail-interviews. Samtidig peger analysen på, at flere var meget overraskede over, at de fx skulle tegne og lave små videoskitser som en del af forløbet, hvilket kan relateres til undervisning i kreativitet, som både ofte er uvant for studerende (jf. Warren & Payton, 2021), og hvor underviserne samtidig gerne skal indtænke elementer af overraskelse (jf. Tanggaard, 2018). Flere deltagere oplevede, at aktiviteterne var tidskrævende og krævede en del involvering af dem selv i selve undervisningen, men at forløbet både flyttede dem selv og deres organisation. Ift. hvordan de hidtil havde arbejdet med videoaktiviteter. Derudover erfarede vi som undervisere, at variation og kombination af forskellige aktiviteter understøttede deltagerens nysgerrighed og udforskning.

Vores analyser viser, at de audiovisuelle aktiviteter på den ene side har været en vej til at aktivere deltagerne i deres egen kreative læreproces (Tanggaard, 2018), men at nogle på den anden side også oplevede, at kursets aktiviteter er 'for subjektive'. En studerende fortæller *"Jeg er som nævnt ikke så meget til den udforskende tilgang til problemformulering og mere til at gå direkte til at løse konkrete problemer. Jeg oplever også at mange designmetoder bliver lidt for meget subjektive vurderinger frem for videnskabelig evidens. Men jeg er helt med på, at det kan være en mulighed og det fungerer fint til at få nogle input i praktiske situationer, hvor man skal producere noget i en fart. På den vis brugbart. Det opleves dog stadig utilfredsstillende for en filosof, der er mere til (mere) sikker viden."* Man kan argumentere for, at de præsenterede læringsaktiviteter lægger op til, at deltagerne reflekterer ud fra egne erfaringer, hvilket ikke appellerer til alle. Nogle masterstuderende udtrykker også en forventning om fagligt input og ny viden på deres uddannelse, og har ikke på forhånd ønsket en aktiverende og kollaborativ undervisningsform med gruppearbejde og PBL-tilgang. Så de er måske heller ikke vant til, at disse arbejdsformer tillægges værdi (jf. vores dialog om kreativ udfoldelse i indledningen og referencen til Warren og Payton, 2021).

Forløbet viste, at flere studerende indledningsvis blev forvirrede over de mange aktiviteter og oplevede kurset

som overvældende, indtil de fandt fokus. Nogle foretrak en mere lineær og instruktionsbaseret tilgang frem for den PBL-inspirerede og kollaborative form. Det peger på, at studerende med andre læringspræferencer kan finde det udfordrende at navigere i de kreative audiovisuelle aktiviteter, hvor eksperimenterende tilgang og samarbejde er centralt. Nogle studerende var desuden overraskede og skeptiske overfor tegneaktiviteterne (se fx første refleksionsindlæg), men udtalte senere at *"det var overraskende produktivt at få lov til at tænke med hænderne på en ny måde. Oplevelsen gjorde mig meget nysgerrig på det, og jeg har arbejdet meget med det siden [...] Jeg har brugt alle elementer flere gange efterfølgende i min egen undervisning."*

Overordnet vurderede de studerende på kurset, at forløbet var fagligt meningsfuldt, de kommenterede bl.a.: *"Jeg lærte noget hver eneste gang"*. Flere fremhævede, at de konkrete øvelser og eksperimenter, hvor de selv afprøvede de kreative audiovisuelle aktiviteter kombineret med sparring, har understøttet en *"form for opdagelsesrejse"* og *"legeplads"* gennem forløbet. En deltager beskrev forløbet som: *"organiseret kaos, kalejdoskopisk, inspirerende og spændende"*. Det er bl.a. formen med nye aktiviteter i et problembaseret læringsformat, som kan give denne fornemmelse af kaos. Vores analyser viser, at undervisere, der gør brug af digitale videoformater, har brug for kompetencer i og opmærksomhed på at navigere i kaotiske åbne processer (jf. Gillett-Swan 2017; Hrantinski, Paul og Åkerfeldt, 2024), så de kan agere som rollemodeller ift. at være i dette kaos (Holgaard et. al., 2021). Der opstod således et behov for at skabe gode rammer, hvor de studerende fik lyst til at udforske og rykke ved egne grænser, trods denne lidt uundgåelige fornemmelse af kaos. Desuden var det vigtigt, at deltagerne oplevede sig trygge og kunne tale ærligt sammen. To deltagere fremhævede: *"Der var en ret fed relationel energi på kurset"* og *"Der var en ekstrem god stemning"*.

Nogle studerende oplevede det også udfordrende at dele deres videoer på læringsplatformen: *Det var med sitrende hjerte, jeg delte på Moodle, da videoen langt fra var perfekt."* og en anden skrev: *"(...) 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."* Tilbagemeldingerne viser, at det kan være udfordrende for studerende at dele videoer på læringsplatformen, især ufærdige videoskitser i starten af forløbet. Blufærdigheden er mest udtalt, når delingen sker uden for egen gruppe, hvor modtagerne ikke kender konteksten. Derfor egner skitsevideoer sig bedst til intern brug. Samtidig er der eksempler på studerende, der oplever deling som naturligt eller mindre grænseoverskridende. Så det kan være en forstyrrelse – eller et overraskende element (Tanggaard, 2018), man som studerende kan overvinde, mens andre vil opleve det frustrerende. De forskellige reaktioner fra studerende er noget, man som undervisere skal være opmærksomme på. Samtidig giver disse forskelligartede kropslige erfaringer også et værdifuldt indblik i, hvad deltagerne selv kan møde af reaktioner hos andre, når de anvender aktiviteterne i egen praksis.

Som fremvist i analysen er tidsforbrug i egen praksis et væsentligt opmærksomhedspunkt for deltagerne. På baggrund af tidligere udfordringer har vi styrket formidlingen af formål og struktur bag øvelserne for at forberede deltagerne på den kompleksitet og det tidskrav, som kreative aktiviteter kan indebære – især i starten. Vi har erfaret, at den eksplicite introduktion til tegnetudier og gruppeprocesser, samt hurtig produktion af mange skitser (på 20–30 minutter), hjælper med at afstemme forventninger og mindske oplevede barrierer hos deltagerne. Vi har ligeledes forsøgt at understøtte deltagernes løbende refleksionsindlæg på læringsplatformen, så de i højere grad bliver fagligt kvalificeret. En studerende beskriver de asynkrone indlæg på læringsplatformen som relevante for læreprocessen: *"Vi blev holdt til ilden med de aktiviteter, der skulle laves for hver uge."*

Evalueringer af forløbet viser, at størstedelen af deltagerne oplever de eksperimenterende audiovisuelle aktiviteter som brugbare, og vi kan se på de opfølgninger, vi har lavet over tid, at mange integrerer dem efterfølgende i egen praksis.

Konklusion

Formålet med vores undersøgelse var at identificere potentialer og barrierer ved at undervise i kreative audiovisuelle aktiviteter i et digitalt forløb på MIL-uddannelsen. Artiklen præsenterer resultater, der bidrager til både den faglige viden på området og praksis.

Vores erfaringer viser, at aktiviteternes anvendelse i digitale læringsrum kan styrke refleksion og samarbejde blandt deltagerne. Grafisk facilitering, videofortællinger og videoskitser giver mulighed for at udforske og formidle komplekse problemstillinger på nye måder. Barrierer inkluderer de studerendes tidsforbrug, høj grad af involvering og udfordringer med selvtillid i forhold til at dele selvproducerede materialer. Nogle deltagere oplevede derudover aktiviteterne som mindre akademiske end traditionelle tilgange. På trods af disse udfordringer kan aktiviteterne integreres succesfuldt, hvis der skabes trygge rammer og støtte til refleksion over egen læreproces. Forløbet fik overvejende positive tilbagemeldinger, og mange deltagere bruger fortsat aktiviteterne.

Aktiviteterne taler til forskellige præferencer, og undervisere bør skabe rammer for selvorganiserede gruppeprocesser, hvor deltagerne finder deres egne veje og kombinationer af aktiviteter. Artiklen giver konkrete eksempler og beskrivelser af forløbet, som kan inspirere fremtidige forskere, didaktiske designere og undervisere. Forløbet kan anvendes i både formel uddannelse og organisationer, hvor forløbet tilpasses den specifikke kontekst. De løbende refleksionsoplæg i LMS og feedback mellem de studerendes afprøvninger styrker implementeringen og tilpasningen af de kreative aktiviteter.

Resultaterne peger desuden på, at undervisere og didaktiske designere med fordel kan integrere disse læringsaktiviteter mhp. at skabe mere interaktive digitale læringsrum. Det anbefales, at undervisere eksperimenterer med forskellige aktiviteter og tilpasser dem til deres specifikke kontekster. Fremtidige undersøgelser bør fokusere på de langsigtede effekter af sådanne aktiviteter i forskellige læringskontekster.

Referencer

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research?. *Educational researcher*, 41(1), 16-25.
- Barak, M. & 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: 14 sider.
- Blijssie, J., Hamons, T. & Smith, R. S. ed. (2019). *The world of visual facilitation. Unlock your power to connect people & ideas*. Holland: The Visual Connection Publishers
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2012). An epistemology of the hand: Putting pragmatism to work. In *Learning, work and practice: New understandings* (s. 147-163). Dordrecht: Springer Netherlands
- 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), s. 3-12.
- Frank, N., & Madsen, A. (2020). *Draw to learn. A guide for teachers and leaders who aspire to create curious and collaborative learning cultures using Graphic Facilitation*. Copenhagen: Tools for Schools.
- Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning: Supporting and engaging the isolated learner. *Journal of learning design*, 10(1), s. 20-30.

- Gnaur, D., Hindhede, A. L., & Andersen, V. H. (2020). Towards hybrid learning in higher education in the wake of the COVID-19 crisis. In *European Conference on e-Learning* (s. 205-XV). Academic Conferences International Limited.
- Graaff, E. & 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, s. 1–8
- Gundersen, P. B. (2021). *Exploring the Challenges and Potentials of Working Design-Based in Educational Research*. Aalborg Universitetsforlag. Aalborg Universitet. Det Humanistiske Fakultet. Ph.D.-Serien.
- Hautopp, H. (2022). *Drawing Connections – An Exploration of Graphic and Visual Facilitation in Organisational and Higher Educational Contexts*. Aalborg Universitetsforlag. <https://doi.org/10.54337/aau469549955>
- Hautopp, H., & Ørngreen, R. (2018). A Review of Graphic Facilitation in Organizational and Educational Contexts. *Designs for Learning*, 10(1), 53-62. <https://doi.org/10.16993/dfl.97>
- Hautopp, H., & Ørngreen, R. (2024). From training to practice: long-term perspectives of graphic facilitation used in organisations. *International Journal of Lifelong Education*, 43(2-3), 145-162. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2325601>
- Henningesen, B. (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>
- Henningesen, B., Gundersen, P. B., Hautopp, H., & Ørngreen, R. (2017). Collaborative Video Sketching. I K. Otrrel-Cass (red.), *Proceedings of the 2nd Association for Visual Pedagogy Conference* (1 udg., s. 43-51). Dafolo Forlag A/S. http://www.avpc2017.aau.dk/digitalAssets/307/307703_f-0998-avpc-indmad_nypdf-1.pdf
- Holgaard, J. E., Ryberg, T., Stegeager, N., Stentoft, D., & Thomassen, A. O. (2021). *An Introduction to Problem-Based Learning in Higher Education*. Samfundslitteratur.
- Hrastinski, S., Paul, E., & Åkerfeldt, A. (2024). Temporal-spatial and pedagogical flexibility in distance education. *Distance Education*, s. 1-17.
- Kazu, I. Y., & Yalçın, C. K. (2022). Investigation of the Effectiveness of Hybrid Learning on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), s. 249-265.
- Kolbæk, D.(ed). (2021). *Challenges and opportunities of online learning*. Nova Science Publishers, Inc.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community* (4th ed). New York: Routledge.
- Lyon, P. (2020). Using drawing in visual research: Materializing the invisible. In: L. Pauwels and D. Mannay (eds.). *The SAGE handbook of visual research methods*. London: SAGE. pp. 297–308.
- Majgaard, G., Misfeldt, M., & Nielsen, J. (2011). How design-based research and action research contribute to the development of a new design for learning. *Designs for learning*, 4 (2), s. 8-27.
- Newmann, M. (2005). Problem Based learning: An introduction and overview of the key features of the approach. *Journal of Veterinary Medical Education*, s. 12-20.
- Olofsson, E., & Sjölen, K. (2007). *Design sketching*. Sundswall, Sweden: KEEOS Design Books AB
- Pokorny, H., & Warren, D. (2021). *Enhancing Teaching Practice in Higher Education*. London: Sage.

- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & education*, 144, 103701.
- Ribeiro, S.P.M., Moreira, A.A.F.G. & da Silva, C.M.F.P. (2016). Digital Storytelling: Emotions in Higher Education. I: Spector, J., Ifenthaler, D., Sampson, D. & Isaias, P. (eds) *Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age*. Springer, Cham.
- Sablić, M., Miroslavljević, A., & Škugor, A. (2021). Video-based learning (VBL) - past, present and future: An overview of the research published from 2008 to 2019. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), s. 1061-1077.
- Salmon, G. (2003). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Psychology Press
- Savin-Baden, M. (2003). *Facilitating problem-based learning – Illuminating perspectives*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill Education.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London, UK: Temple.
- Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum inquiry*, 22(2), s. 119- 139.
- Sibbet, D. (2001). A graphic facilitation retrospective. Adapted from a Paper presented at the International Association of Facilitators: The Art and Mastery of Facilitation – Navigating the Future IAF Conference, 2001, May 16–20. Minnesota. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405840801992306>
- Sibbet, D. (2008). Visual intelligence: Using the deep patterns of visual language to build cognitive skills. *Theory into Practice*, 47, s. 118–127. DOI:
- Smith, R. (2014). Collaborative Bandwidth: Creating Better Virtual Meetings. *Organizational Development Journal*, 14, s. 15-35.
- Tanggaard, L. (2018). Creativity in Higher Education: Apprenticeship as a "Thinking Model" for Bringing Back More Dynamic Teaching and Research in a University Context In: Valsiner, J., Lutsenko, L., og Antoniouk, A. (eds.): *Sustainable Futures for Higher Education – The Making of knowledge makers*. Springer, s. 263-278.
- Tanggaard, L. (2020). Creating together – moving towards a 'we-paradigm' in educating for creativity, *Multicultural Education Review*, 12:1, s. 4-16.
- Tanggaard, L. og Wegener, C. (2016). Why novelty is overrated. *Journal of Education and Work*, 29(6), s. 728-745.
- Warren, D., and Payton, J. (2021). Holistic and Creative Pedagogies. I: Pokorny, H. and Warren, D. (ed.) *Enhancing Teaching Practice in Higher Education*, London: SAGE, s. 269-296.
- Westerling, A. (2018). Gruppedannelse mellem faglige hensyn og sociale processer. I: P. Hagedorn-Rasmussen & A. Mac. (red.), *Projektarbejdets kompleksitet: Viden, værktøjer og læring*. Samfundslitteratur, 2. Udg., s. 57-72.
- 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., Revised Selected Papers* (Bind 468, s. 20-38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27048-7_2
- Ørngreen, R., Andreasen, L. B., Henningsen, B. S., Hautopp, H., & Knudsen, S. P. (red.) (2025). *Facilitering - 13 metoder: Nå i mål med involverende udvikling*. Aalborg Universitetsforlag.

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.), *European Conference on e-Learning ECEL 2021* (s. 329-338). Academic Conferences International (ACI). <https://doi.org/10.34190/EEL.21.096>

Ørngreen, R., Knudsen, S. P., Kolbæk, D., & Jensen, R. H. S. (2021). Moodle and Problem-Based Learning: Pedagogical Designs and Contradictions in the Activity System. *Electronic Journal of e-Learning*, 19(3), 133-146.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk