



STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------------------------

Uddannelsens navn	IT, LÆRING OG ORGANISATORISK OMSTILLING	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Specialesemester	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Monica Hjort Traxl	2142548	
Navn Lonny Dela Cruz Holm	20141609	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	01.08.2016	
Projektstitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Fagligt Fortalt	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	55-80 sider	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	141966	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Birgitte Holm Sørensen	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

FAGLIGT FORTALT

Et produktspeciale af

**Lonny Dela Cruz Holm & Monica Hjort Traxl
2016**

Læsevejledning

Dette er et produktspeciale der omhandler forarbejde, genstandsfeltsanalyse og designbaggrund for hjemmesiden 'Faglighed Fortalt'.

Denne opgaves produkt er en High Fidelity-prototype, som har repræsentative videoer indsat, så designet kan testes og justeres før det endelige hjemmeside-design.

<http://faglighedfortalt.wixsite.com/prototype>

Vores produkt er en prototype og skal læses som sådan.

Abstract

This thesis details the development process of a high-fidelity prototype designed as an assisting tool for a specialised version of a Digital Storytelling workshop, aimed at social educators in the public childcare sector in Denmark. It also describes the explorative process which led to the conclusion that such a tool - and thus our prototype - was needed.

Through a critical realistic approach, this thesis explores the ever-increasing demands on social educators for documenting their praxes and competences, and furthermore the process of agile development, also based in critical realism, that led to the final prototype product.

This led us to the need for a reimagining of the concept of the Digital Story in order to adapt it to the needs of the social educators. This reimagined workshop needed an assisting component in order to lower the bar both regarding skill level (wrt. IT tools) as well as to shorten the time needed in the actual workshop so as to make it available to a group of people with many demands on their time, where only a little is set aside for skill development.

We had the idea that there was a sound basis for the assumption that a Digital Story-like method would be useful to further the reflections of the work of a pedagogue in the public domain of child daycare; through the process of writing and development we found our assumptions to be true, as proved by user tests and focus group interviews.

The written part of the thesis also includes an overview of the current debate in Danish academia - as well as amongst social educators themselves - concerning the demand for documentation of professional practice, as well as a qualitative investigation of online debates concerning the self-perception of social educators within public child daycare. Through the theoretical perspective of Axel Honneth and the exploration done by Rasmus Willig, a perspective on these debates is given in order to reveal causal mechanisms concerning feelings of powerlessness and structural lack of agency.

Via the theoretical lens of Honneth's "The Struggle for Recognition", it became clear that Digital Storytelling would offer social educators a way to tell and reframe their professional field and potentially regain some of the power over their own discourse. The practical part of the thesis is, as mentioned, a high-fidelity prototype which acts as a guide specifically aimed at social educators, taking their specific needs into account, and which guides them through the process of creating their own digital story.

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Problemformuleringer	3
Digital Storytelling	5
Redegørelse for diskussionen af dokumentation af pædagogisk praksis	6
At gøre pædagog	7
At dokumentere sin faglighed	9
Professionsidentitet	12
Afrunding	14
Videnskabsteori	15
En kort redegørelse for ontologi og epistemologi med en kritisk realistisk tilgang	15
De tre domæner, emergens og kausale mekanismer	17
Kritisk realisme i et udviklingsprojekt	19
Metoder til empirisk indsamling	20
Netnografi	21
Semi-strukturerede forskningsinterviews i en digital kontekst	24
Fokusgruppe	26
Medier og udstyr	27
Hvorfor fokusgrupper?	27
Struktur	28
Pilottest	30
Digital opfølgning	30
Brugertest	31

Digital storytellings potentiale i pædagogisk praksis	32
Anerkendelsesteori med Axel Honneth	34
Den private sfære	35
Den retlige sfære	37
Den solidariske sfære	43
Det billede der tegner sig	47
Svært at formidle den særegne pædagogiske faglighed	48
En anden form for dokumentation og formidling	48
Kan Digital Storytelling gavne pædagogisk praksis?	50
Evaluering efter workshop	51
Produktudvikling	52
Produktudvikling og kritisk realisme	52
Blooms taxonomi og motivation	53
Konceptuelle model for hjemmesiden Faglighed Fortalt	56
Affordanceteori	57
Designprocess	59
Rich picture	59
Rich Picture - Hjemmesiden 'Faglighed Fortalt'	59
Kriterier for design	60
Design at et produkt der møder disse kriterier	61
Low Fidelity-prototyper	61
Sparring og videndeling med samarbejdspartner	62
High fidelity-prototype	65
Primære overordnede designaffordances og testpunkter	66
Brugertests	67
Brugertest 1	71
Brugertest 2	72
Opsummering	74
Betingede Konklusioner	75
Perspektivering	77
Litteraturliste	78
Billag	83

Indledning

Siden 2004 har der været et skærpet fokus på at indføre retningslinjer for daginstitutionsområdet der søger at fokusere på dokumentation og evaluering af den offentlige sektor gennem akkreditering, kvalitetssikring, brugertilfredshed ect. Det har formet, hvad man kan kalde en evalueringsbølge, der nu har fået sin plads i kommuner og daginstitutioner, og som læner sig op ad managementideologier (Hjort, Andersen & Schmidt, 2008).

Jensen (2003) belyser, hvordan dokumentation er blevet et nyt 'buzz word' i pædagogiske jobannoncer, og flere institutioner ønsker sig medarbejdere, der har indsigt i og engagement til at dokumentere praksis i alle dets kreative udfoldelser. Kravet om dokumentation kommer ikke kun fra kommune og stat, men også fra forældrebestyrelser, der også ønsker indsigt i de pædagogiske metoder, drift og værdier. Pædagogerne selv har, gennem samfundsmæssige forandringer, skabt et øget behov for at vise, fortælle og udtrykke, hvad pædagogisk praksis er. Det bliver gjort på mange måder, såsom fotos, fortællinger, udstillinger etc. (Jensen, 2003). Gennem kontakt og direkte erfaringer i daginstitutioner har vi fået øje på nogle udfordringer pædagogerne har, når det handler om dokumentationskrav. Udfordringer der har udløst frustrationer og mangelfuld kvalitet i dokumentationen. Disse erfaringer er motivationen bag arbejdet på en mulig løsning, der kan bevirke, at dokumentation giver mening for og i pædagogisk praksis.

Gennem vores studie er vi blevet præsenteret for virksomheden Digital Storylab og blev nysgerrige på deres praksis omkring visualisering af personlige historier. Deres typiske kunder og partnere har et behov eller et ønske om at opnå en viden

eller indsigt, der vurderes at kunne opnås ved personlige fortællinger. Ideen bag virksomhedens etablering begyndte i 2007, efter at stifterne havde været tilknyttet et researchprojekt på Berkeley University i San Francisco med Joe Lambert, som er grundlæggeren af metoden Digital Storytelling.

Digital Storylab er en virksomhed, der specialiserer sig indenfor digital historiefortælling, som er autentiske historier fra personer i organisationer, virksomheder, institutioner og øvrige fællesskaber. De har fokus på at udvikle, planlægge, implementere og producere digitale historier, men har også en stor del af deres arbejde investeret i at indsamle, distribuere og videreudvikle viden om danske digitale storytelling projekter (Digital Storylab, 2015, om os). Da Digital storylab, indtil videre, ikke har udviklet metoden til at bidrage til udvikling af pædagogisk faglighed og praksis, så vi, igennem vores forrige samarbejde med dem, et potentiale for at dette kan ske. Løbende gennem projektet har vi haft kontakt til Digital Storylab og spejlet vores fund med deres erfaringer.

Det betyder, at eventuelle løsninger og ideer til brugen af Digital Storytelling i pædagogisk praksis er tiltænkt at imødekomme den struktur, der i forvejen eksisterer omkring daginstitutionernes lærings- og udviklingspraksis.

Dette speciale er et produktspeciale. Denne tekst kommer til at redegøre for den process der har ført frem til behovet for et produkt og derefter baggrunden for og analysen af en hjemmeside, vi har designet til at understøtte en tilpasset udgave af en Digital Storytelling-workshop. Denne tilpassede workshop deler navn med produktet: *Faglighed Fortalt*.

Problemformuleringer

I efteråret 2015 deltog vi i en workshop hos firmaet Digital Storylab. Dette var et facilitatorkursus, hvor vi foretog et casestudie vedrørende deres brug af teknologi. Efter dette workshopfacilitatorkursus kom vi ud med en nysgerrighed omkring brugspotentialet for Digital Storytelling - især i forhold til pædagogers praksis. Denne nysgerrighed har blandt andet rod i vores egen faglige tilknytning til det pædagogiske felt. Kunne Digital Storytelling bruges til at lave videoer til forældre eller måske endda til at formidle noget af den mere dybdegående pædagogik, der bruges i en almindelig daginstitution? Kombinationen af billedkommunikation, egne fortællinger og det opkvalificerende i brugen af digitale hjælpemidler antydede, at det kunne være både inspirerende og attraktivt for daginstitutionsfeltet, da de øgede krav om dokumentation og digitalisering har været udfordrende og til stor debat. Dette førte frem til dette projekts første problemformulering:

Hvordan kan workshopmetoden 'Digital Storytelling' bruges til refleksions- og dokumentationsværktøj i den pædagogiske praksis i daginstitutioner?

Dette har vi undersøgt ud fra et kritisk realistisk perspektiv med en abduktiv og retroduktiv process. Som denne tekst senere vil uddybe, så viste vores undersøgelse nogle udfordringer, som førte os over i en udviklingsproces. En tilpasning af workshoppen til pædagogisk praksis blev til konceptet 'Faglighed Fortalt', og denne workshopmodel viste sig at kræve en digital understøttelse. Dette har gjort, at den første del af undersøgelsen også fik funktion som en forundersøgelse. Dette førte til en skift fra eksplorativ undersøgelse til designproces og til dette projekts anden problemformulering:

Kan et digitalt hjælpemiddel gøre tilpasningen af workshoppen muligt? - hvilket hjælpemiddel kan bidrage?

Ovennævnte produkt er en instruktionshjemmeside designet med tre forestillede læringsveje in mente. Dette er gjort med en tilgang til til læring baseret på motivationsteori, og med designteori baseret på forståelse af affordances. Gennem løbende brugertests er der udviklet en high-fidelity prototype, som er dette produktspeciales omdrejningspunkt. Første spørgsmål i problemformuleringen besvares i den del af undersøgelsen, som fører frem til behovet for dette produkt, og andet spørgsmål besvares i redegørelsen for designprocessen og evalueringen af denne.

Digital Storytelling

I forbindelse med tidligere projekter på kandidatstudiet 'It, Læring og Organisatorisk omstilling', er vi kommet i kontakt med firmaet Digital Storylab. De er en lille kursusvirksomhed, der arbejder med facilitering af workshops i metoden Digital Storytelling for private firmaer, offentlige institutioner og interessegrupper.

En Digital Story er en multimedieproduktion og en form for selvfortælling sat til billeder og lyd, produceret på computer eller smartdevices. Selvom betegnelsen bliver brugt i mange forskellige sammenhænge, så bruger denne undersøgelse begrebet til at beskrive én bestemt tradition af historiefortælling, workshop og udvikling, som stammer fra græsrodsbevægelser med fokus på individets selvfortælling. (Davis & Weinshenker, 2012)

Digital Storytelling, der faciliteres via workshops, har oftest en samfundsorienteret agenda eller et fokus på socialt udviklingsarbejde. (Davis & Weinshenker, 2012) En workshop indeholder en introduktion, en kreativ og fællesskabsunderstøttende periode, et fokus på individuel historiekomposition, og oftest, især når fokus er orienteret i socialt udviklingsarbejde, også en fortællecirkel (eng.: storycircle), hvor deltagerne tester deres fortælling på andre deltagere og giver og modtager feedback. Efterfølgende er der videre produktion af fortællinger og til slut en fremvisning, hvor deltagerne ser og fejrer hinandens produktioner (eng.: celebration stage)

En typisk Digital Storytelling-workshop, som den udføres af Digital Storylab, varer tre arbejdsdage. Som det vil fremgå af denne tekst, har vi gennem vores arbejde, blandt andet fundet grund til at undersøge dette aspekt og modificere det til pædagogernes hverdag.

Redegørelse for diskussionen af dokumentation af pædagogisk praksis

Hvad er pædagogers forhold til dokumentation, og hvordan italesætter pædagoger egen praksis? Hvor er diskussionen om pædagogisk praksis i daginstitutionerne generelt i Danmark i skrivende stund? Med primær fokus på forskning og artikler fra 2010 og frem, har der vist sig nogle tendenser, som præsenteres i dette afsnit.

"Med udbredelsen af den offentlige børnepasning og anerkendelsen af uddannelsen kom der fokus på, at pædagogerne tilførte børnene noget mere, end især den ressourcetsvage mor kunne give, nemlig pædagogisk omsorg og udvikling. Hermed var professionens bevægelse fra hjemlighed til faglighed begyndt," siger Jens Erik Kristensen, men tilføjer, at pædagoger alligevel helt frem til i dag har haft svært ved helt at slippe af med rollen som moderens stedfortræder. Professionen levede herefter et forholdsvis roligt og selvstændigt liv i en del år. Først i 1993, da forældrebestyrelserne blev indført og sidenhen med den såkaldte Servicelov i 1998, kom der press på den faglige autonomi. Nu begyndte både forældrene og staten at blande sig i, hvad der skulle foregå i daginstitutionen." (Middelboe, 2012)

De danske daginstitutioner har de seneste år været sat i fokus fra politisk side. Dette kan ses i lyset af pædagogfagets transformation fra et velfærdsfag til et servicefag (serviceloven 1998), hvorfor udformningen af den ydede service skal defineres. Den politiske ambition om at starte tidligt med at gøre børn og unge klar til uddannelsessystemet og senere til arbejdsmarkedet via tiltag som ny nordisk skole, er også en faktor i forklaringen på denne øgede politiske opmærksomhed. Dette har blandt andet medført et øget krav om dokumentation og et øget ønske om indsigt i den pædagogiske praksis. Ved at opsætte mål og rammer (blandt andet nationale læreplaner og målsætninger) udtrykkes der ønsker om at sikre kvaliteten af den service daginstitutionerne tilbyder. Som vi kommer ind på senere, kan kvalitetsstyring enten ses som

en ren udvikling af de pædagogiske refleksionsværktøjer, eller, som det kritiseres i den yderste ekstrem, et umyndiggørende neokapitalistisk kontrolværktøj.

Pædagogens hverdag og praksis formes i et spændingsfelt mellem krav og forventninger fra børn, forældre, pædagogisk leder, forvaltning, den aktuelle politiske dagsorden og den individuelle pædagogs egne værdier. Det har vist sig, at pædagogens forståelse af egen faglighed spænder fra en selvstændig forholden sig til dokumentation, evaluering og vurdering, der står i den ene ende af spektret i den pædagogiske faglighed, til i den anden ende daglige kropsliggjorte og uudtalte erfaringer i omsorg og relationsarbejde med de mindste i vores samfund.

At dokumentere sin pædagogik siges enten at fastlåse eller fastholde den pædagogiske identitet. Kampen om retten til værdisætning og især til kritik af arbejdsvilkår finder vi gennemstrømmende i litteraturen, og de samme spørgsmål går igen. Hvad er pædagogisk faglighed, og hvem ejer sproget og definitionsretten?

Litteraturen, der refereres til i dette afsnit, er primært peer-reviewede artikler, suppleret af undersøgelser fra blandt andet Danmarks Evalueringsinstitut og et par enkelte analytiske essays.

At gøre pædagog

Den pædagogiske faglighed skal ikke bare ses som bogligt funderede kompetencer, men som en faglighed der også består af mange praktiske kompetencer, fysiske komponenter og gøremål. At beherske disse beskrives ofte med, at pædagogen besidder en 'særlig' viden, der kommer af den praktiske side af erhvervet (Pedersen et al, 2013; Middelboe, 2012; Olsen, 2015; Lind, 2013; Plum, M. 2012; Plum 2009; Christensen, 2016; Hviid & Plotnikof, 2012; Ahrenkiel et al., 2013; Buus et al, 2012). Denne særlige viden har mange forskellige definitioner, der antageligvis spejler både strømninger i

tiden og de definerendes udgangspunkter. Fra *“moderens stedfortræder”* (Middelboe, 2012, s. 14), *“Kvalitative og bløde værdier”* (Plum, 2009), *“Gestual knowledge”* (Ahrenkiel, A. m.fl., 2013; Olsen, 2015), og *“omsorgs-og relations kompetencer”* (Olsen, 2015; Lind, 2013; Christensen, 2016), til det *“at skabe rum til at bearbejde praktiske, relationelle, etiske og personlige dilemmaer på en basis af fælles erfaringer”* (Pedersen et. al. s. 9. 2013). Fremover vil denne særlige viden benævnes som ‘kvalitative og bløde værdier’, da denne formulering kan rumme alle de ovenstående perspektiver. De forskellige undersøgelser viser et gennemgående behov for at italesætte denne del af den pædagogiske kompetence. Der er dog, som vist ovenfor, ikke enighed om, hvordan dette skal gøres hos de forskellige kilder. Hver især søger de at indramme og italesætte pædagogikkens kvalitative og bløde værdier mere dybdegående. Som Lind formulerer det:

“Det er vigtigt at finde autonomi i sin pædagogiske udøvelse, en balance mellem faglig viden, praktiske erfaringer og personlige følelser og værdier. Den faglige viden om børns normale udvikling danner grundlag for praksis og skal udøves med forståelse og empati for det enkelte barns følelsesmæssige og intellektuelle behov og dets opvækstbetingelser. Pædagogen skal have en evne til at indgå i en tæt forpligtende relation, kunne indgå i et responderende samspil, samtidig med at hun skaber normer og rammer for det sociale liv og derved giver gode betingelser for leg, samvær og kammeratskaber.” (Lind, 2013, s. 3).

Det vil sige, at det at arbejde som pædagog ikke bare er en slavisk og programmerbar funktion men et virke, der har et behov for selvstændigt initiativ og vurdering i enkelt-situationer. *“Samlet under ét foregår der et kontinuerligt pædagogiske ‘værdsættelsesarbejde’ i børnehaven, hvor enhver handling kan ses som en værdsættelsehandling.”* (Olsen, 2015, s. 2). De bløde og kvalitative egenskaber er en evigt aktiv del af det pædagogiske virke.

Der er en overvejende enighed blandt pædagoger om, at den professionelle identitet er forbundet med at være omsorgsgiver og arbejde med relationer. Dog ser der ud til at være forskelle på, hvordan fagligheden udtrykkes i praksis, da denne netop i høj grad er kontekstbaseret samt værdi- og holdningsbaseret (Christensen, 2016; Ejernæs, 2010; Broström, 2016; Olsen, 2015; Plum, M., 2012; Buus, et al, 2012). Værdier som engagement, relationer til børnene og indlevelsessevne er nogle af de mest

betydningsfulde. De står som et overordnet ideal i fællesskabet, men dette kommer ikke nødvendigvis til udtryk i pædagogers forståelse for egen praksis og faglighed (Ejernæs, 2010). Pædagogernes oplevelse af, hvornår de er faglige, har været en komponent i mange af undersøgelserne. Christensen (2016) peger på, at pædagoger forbinder faglighed med at bruge faglige begreber - altså det at tale og skrive om pædagogiske handlinger med fagfaglige termer. Dog er der flere pædagoger, der oplever, at det kan være vanskeligt at leve op til forvaltningens og forældrenes forventninger til, hvordan denne faglighed skal formuleres og formidles. (Plum, M. 2012; Plum, 2012; Plum, 2009; Broström et al, 2016; Lind, 2013; Ahrenkiel et al, 2013; Pedersen, 2013) .

Det vil sige, at pædagogerne overordnet og idealistisk set mener, at pædagogik foregår hele tiden, men de føler sig oftest mere pædagogfaglige, når de omtaler eller formulerer praksis, end når de aktivt gør praksis. Denne dynamik, hvor pædagogerne har ét idealiseret blik på hvad pædagogisk faglighed er, men samtidigt har en anden faktisk oplevelse, tilskriver flere analyser blandt andet indførelsen og arbejdet med læreplaner og dokumentation (Olsen, 2015; Christensen, 2016; Ahrenkiel et al, 2013; Buus et al, 2012).

At dokumentere sin faglighed

Loven om pædagogiske læreplaner blev indført i 2004, og sidenhen er der blevet tilføjet flere pædagogiske koncepter og redskaber, som pædagogerne har skullet forholde sig til (Ahrenkiel et al, 2013; ;Middelboe, 2012; Lind, 2013; Plum, 2009; Plum, M., 2012). Den generelle ros og de positive effekter ved arbejdet med læreplanerne og dokumentationen står stærkt, som blandt andet Broströms (2016) undersøgelse opsummerer:

“Helt overordnet kommer langt de fleste med positive tilkendegivelser af arbejdet med de pædagogiske læreplaner. De fleste skriver:

- *at det har givet 'den pædagogiske kvalitet et fagligt løft'*
- *at det er en 'absolut fordel'*
- *at 'det giver fælles fokus'*
- *at det 'har øget fokus på kerneopgaven'.” (Broström et al, 2016, s.21)*

Nogle pædagoger mener, at dokumentationsarbejdet er tidskrævende men nødvendigt for den pædagogiske kvalitet, andre mener, at det står i direkte modsætning til det nære og kvalitative arbejde med børnene, da der ikke er tid til at gøre begge dele fyldestgørende (Broström et al, 2016; Plum, M. 2012). Dokumentationsværktøjer, såsom læreplanerne, bruges til at kommunikere og tydeliggøre pædagogiske problemstillinger og gøre dem håndterbare for pædagoger i samarbejde med kommune, forældre og ledelse. Flere pædagogiske ledere peger endda på, at det nu er synliggjort, at pædagoger ikke "bare passer børn" (Broström et al, 2016). Selvom der gives udtryk for, at læreplanerne er blevet en stor del af det pædagogiske arbejde generelt, er der dog flere indikationer på, at de ikke er en stor del af den daglige planlægning i praksis. Intentionen med læreplanerne - at skabe større fokus på udsatte børn og unge i daginstitutionen - har ikke vist sig som en succes. Derimod er det et vellykket arbejdsredskab i styrkelsen af samarbejdet mellem institution og forældre samt kollegaerne imellem (Broström et al, 2016).

Olsen (2015) beskriver den pædagogiske faglighed og gøren som primært bestående af det, der overordnet set kan defineres som værdsættelseshandlinger, "*...det er som en kropslig kundskab, hvor værdsættelseshandlingen ikke lader sig indføje i hendes (pædagogens red.) bevidstheds betragtede forhold til hendes arbejdsverden.*" (Olsen, 2015, s. 3). Denne forståelse af pædagogernes praksis kan være med til at uddybe udfordringen i forhold til dét at formulere og opleve hverdagspraksis som særligt faglig, da de kvalitative og bløde kompetencer kan siges at være delvist ubevidste i situationen. Forventningen om, hvad der udgør en profession, mener Pedersen et al (2013), kan komme i konflikt med, hvad den pædagogiske profession består af. "*...hvis kravet til en profession er et eksplicit videngrundlag, som ikke kun findes i formelle dokumenter, men samtidig er en sprogbrug som pædagogerne bruger, når de fortæller om deres liv og arbejdsliv, så er faggruppen langt fra en profession.*" (Pedersen et al, 2013, s. 9).

Litteraturen giver anledning til at dele pædagogisk arbejde op i 'en legitim offentlig pædagogik' og 'omsorgs- og praktiske gøremål' (Ahrenkiel et al, 2013; Christensen, 2016; Broström et al, 2016; Plum, 2009; Plum, M., 2012). Olsen (2015) peger yderligere

på, at det, pædagoger kan have indflydelse på i deres arbejde, er tilrettelæggelsen og arbejdet hen mod et mål ved at bruge bedst egnede redskaber, såsom læreplanerne. Dette, mener Olsen (2015), reducerer personalet til redskabsbrugere i bunden af et hierarki, der skal udføre arbejdet pålagt af andre udenfor børnehaven.

Når pædagoger får pålagt et krav om at formulere deres praksis til udefrakommende interessanter, som kommune, stat og forældre, er der mange vidnesbyrd om, at denne formidling alligevel kan være vanskelig (Christensen,2016; Plum, 2009; Ahrenkiel et al, 2013). Netop dette fænomen har Plum (2009) undersøgt i mødet mellem forvalter og pædagog. Her bruges begrebet working consensus som en løbende oparbejdet definition af situationen, der også involverer en fastsættelse af, hvordan man kan opføre sig, og hvilke roller der er acceptable. En af konklusionerne i undersøgelsen er, at krav om synliggørelse er et krav om kategoriseret og etableret viden, der siger noget om, hvad der er rigtigt og forkert at gøre i pædagogisk arbejde, da det skaber særlige forestillinger, om hvad det vil sige at være pædagog (Plum, 2009). Netop disse særlige forestillinger berører Christensen (2016) også og antager at: *“Når pædagogerne italesætter sig selv i forhold til omverden, bliver det med en anden usikkerhed. Her bliver det oplevelsen af de ydre forventninger, som er styrende for den kulturelle selvforståelse”* (Christensen,2016, s.5)

I den pædagogiske praksis lyder der både kritiske toner og samtidig forståelse for nødvendigheden af dokumentationsarbejde.

“De rammer, som pædagogernes professionelle identitet skal udvikles i, og hvor de udfolder deres faglighed, bliver herved ikke inden for deres indflydelse. Det bliver også tydeligt, at det ikke opleves som en umyndiggørelse, men som selvfølgelighed.” (Christensen, 2016, s. 5)

“Pædagoger tilpasser sig og søger at gøre praksis mere ‘tålelig’ og ‘vi får tingene til at hænge sammen alligevel’.” (Christensen,2016, s. 6)

Pedersen et al (2013) stiller spørgsmålet; *“I hvilken udstrækning er der tale om autonome myndighedsudøvere og i hvilken udstrækning er der tale om en umyndiggjort pro-*

fession?” (Pedersen et al, 2013, s. 4). Deres undersøgelser blotlægger dobbeltsidede sociale strategier, pædagoger har brugt for at skabe mening i deres arbejdsliv. På den ene side viser der sig en position, hvor pædagogen indordner og tilpasser sig de givne strukturer, og på den anden en kamp om selvstændighedens og individets overlevelse og myndighed. Dokumentationskravet ses her som udfordringer via ydre pres, der gør det svært at fastholde sin position som faglig pædagog. Der skal dokumenteres for at kunne påstå, at der finder faglige handlinger sted. Til kontrast er der perspektiver, der foreslår at se dokumentationsarbejdet som et genopfindelsesarbejde; det vil sige en udviklende situation, hvor forandringstiltag giver nyt liv til en presset faggruppe (Middelboe, 2012; Pedersen et al, 2013; Brostöm, 2016). *“...arbejdet med løbende at tilpasse og reflektere over læreplanen er et fælles anliggende... herunder hvilke mål der arbejdes efter, hvilke metoder der anvendes, hvilke arbejdsprincipper og værdier der gælder, osv.”* (Broström et al, 2016, s. 23).

Professionsidentitet

Christensen (2016) beskriver, hvordan hendes undersøgelser peger på, at pædagoger har tendens til at tale deres faglighed ned, når den sættes i forhold til formidling til udefrakommende interessanter, som forvaltningen og forældrene til institutionens børn, men udtrykker derimod sikkerhed i sin faglighed i forbindelse med de opgaver, pædagogen finder vigtigst.

“Den professionelle identitet pædagogerne identificerer sig med og handler i, er således den, som kan skabe tryghed og social udvikling for børnene på baggrund af et fagligt fællesskab og deres personlige værdier.” (Christensen, 2016, s. 5) Dette skaber sammenstød mellem det sociale engagement og de officielle krav og forventninger om dokumentation og evalueringer (Pedersen et al, 2013; Plum, M., 2012). Lind (2013) påpeger, at udokumenterbare fænomener som trivsel, livsglæde, gensidig ømhed og følelser er irrelevante for politikere men relevante i pædagogisk praksis.

“Kravet om dokumentation udgør inden for reformens egen argumentation ikke et pålæg

om et bestemt indhold..." (Plum, M. 2012) De mål, der bliver sat af statslige og kommunale instanser, handler om, at pædagogerne skal beskrive metoder og dokumentere, hvorledes disse opnås. Dokumentationsarbejdet "...betragtes således som en vidensproces, der skal udvikle pædagogernes faglighed ved at arbejdet bliver mere 'målrettet' og 'systematisk', og at den enkelte pædagog bliver mere 'bevidst' og 'reflekteret'." (Plum, M., 2012, s.2) Denne søgen mod en faglig fælles vidensbank kan ses som en del af udviklingen fra fortidens frivillige pasningsordninger- også kaldet 'hattedamer' og til professionel varetager. Broströms (2016) undersøgelse viser, at nogle pædagoger ikke oplever læreplansarbejdet som udviklingstiltag men som ekstra arbejde, når der sættes krav om at formulere noget, de i forvejen gør, og i som forvejen er formuleret. Tiltagene afspejler ikke det, der er nødvendigt for udviklingen af deres praksis. Plum argumenter for, at læreplanens fokus på faglig udvikling rykker pædagogen 'ned' af rangstigen fra pædagogisk ekspert til en deltager i en udviklingsproces, hvor dennes faglighed "...kontinuerlig må (gen)erobres ved at pædagogen er vidensskabende" (Plum, M., 2012,s 3)

Pædagogiske læreplaner spiller en væsentlig rolle i forhold til refleksion, dokumentation og evaluering. Broström et al (2016) beskriver læreplanerne som et pædagogisk manifest, der bruges som redskab til at planlægge læring og læringsmål i en didaktisk ramme, hvilket gør, at pædagoger er på vej til at blive betragtet som didaktikere i kraft af den udvikling, der er sket af pædagogisk og didaktisk arbejde i daginstitutioner de sidste 10 år (Broström, 2016). Som en del af regeringens børnepakke fra maj 2015 er et af forslagene til opkvalificering af dagtilbuddene at "*iværksætte en vidensstrategi, hvilket betyder at den pædagogiske praksis kan baseres på aktuel bedste viden og sætte en strategisk retning for vidensproduktion og formidling på området.*" (Broström et al, 2016, s. 5) - og der fortsættes med pointen om "*...at pædagoger er 'belejret' af politisk-pædagogiske ambitioner og ønsker om udvikling af en målrettet pædagogik og med krav om både mål- og indholdsovervejelser.*" (Broström et al, 2016, s. 6).

Det, at anskue udviklingen inde for pædagogfaget som en profession under pres eller afvikling, kan kaldes en afprofessionalisering, da professionens udøvere ikke er i stand til at definere sig selv og sine medlemmer men er underlagt andres magt og ind-

flydelse (Lind, 2013). Dette går hånd i hånd med en manglende evne til at positionere sig sprogligt og få sin faglige kritik taget alvorligt af bestemmende instanser (Christensen, 2016; Plum, 2009; Olsen, 2015). *“Samlet set bliver det at formulere sig fagligt et kulturelt fikseringspunkt mellem værdier for pædagogernes professionelle identitet og de kulturelle værdier, som opstår mellem pædagogerne og omverden. Pædagogerne er umyndige i deres kommunikation med kommunen og forvaltningen.”* (Christensen, 2016, s.6) Dette kommunikationskrav kræver kompetencer, som ligger meget langt væk fra de fleste pædagogers grundværdier og forestillinger om faget som fagligt felt. Denne problemstilling beskriver Plum (2009) således; *“På den internationale scene har et typisk diskussions- og analysefokus været bestræbelsernes løfte om autonomi, læring og udvikling via decentralisering og evaluering som arbejdsredskab...staten fremstår som en evaluerende enhed, der gennem synliggørelsestiltagenes indbyggede tekniske og økonomiske logik ofte fratager muligheder for faglig autonomi og udvikling, eller simpelthen ikke formår at fange den pædagogiske videns særlige karakter.”* (Plum, M., 2009, s.327).

Afrunding

Om pædagogfaget er under afvikling eller udvikling, er et spørgsmål, vi ikke direkte vil adressere yderligere i denne opgave. Debatten repræsenterer dog samlet set et brugbart billede af den diskussion, som pædagoger i daginstitutioner finder deres faglighed fanget i, så det var væsentligt at medtage den. Som vi vil komme ind på i analyseafsnittet, har vores undersøgelsesprocess indikeret flere lag af overlevelsesstrategier. Den igangværende debat om dokumentation, refleksion og pædagogen under pres skærpede vores nysgerrighed på, om Digital Storytelling kunne tilpasses til den pædagogiske praksis og være en form for meningsfuld dokumentation. Desuden om metoden, grundet dens historiefortællende komponenter, kan bidrage til at styrke pædagogers sproglige formidling af de bløde kvalitative værdier.

Videnskabsteori

Formidlingen af videnskabelige undersøgelser har gavn af at afklare med læseren, hvilken viden om virkeligheden og verden, der menes at være mulig at opnå, og med hvilke metoder. Dette er en positionering, der foretages henholdsvis ontologisk og epistemologisk. Valg af ontologisk ståsted er en praktisk og filosofisk definition af verdens beskaffenhed og involverer f.eks spørgsmål om, hvorvidt virkeligheden eksisterer uafhængigt af vores viden om den. Epistemologi er udgangspunktet for, hvorledes viden om denne verdens virkelighed kan opnås. Hvilken form for adgang, hvis nogen, mennesket kan have til denne viden.

Dette projekt er udført med et kritisk realistisk ståsted og en abduktiv og retroduktiv metodologi. Dette afsnit vil uddybe og forklare hvordan.

En kort redegørelse for ontologi og epistemologi med en kritisk realistisk tilgang

Kritisk realisme er en videnskabsteori med ophav i Roy Bashkars arbejde med kritik af den positivistiske tilgang til videnskab. (Buch-Hansen & Nielsen, 2014). Man kan sige, at den hviler på tre søjler: ontologisk realisme, epistemologisk relativisme og menneskets rationelle dømmekraft.

Ontologisk realisme er den opfattelse, at virkeligheden - menneskets verden og omverden - eksisterer, og er, så at sige, reel, også uden menneskets perception af denne. Dette står i kontrast til relativistiske teorier, der i deres yderste ekstrem kan beskrives som en form for solipsisme.

Den epistemologisk relativisme handler om, at den viden, mennesket kan skaffe sig adgang til, vil være betinget af omstændigheder, vilkår og forforståelser, og derfor kun kunne være mere sand eller mere relevant i forhold til den viden, der allerede findes.

“Critical realists also believe in the fallibility of knowledge insofar that the complexity of the world implies that our knowledge of it might be wrong or misleading and so the job of social investigators is to keep searching for knowledge about causal mechanisms in different research contexts (Benton and Craib 2001: 120). And it is fallibilism which ensures that “responsible rationality” is practiced in research (Manicas 2009: 35).” (Roberts, 2014, s. 2)

Der er aldrig en endegyldig konklusion eller en fritstående sandhed. Alting står, med dette udgangspunkt, i forhold til dét, der er kommet tidligere. Derfor bruger vi, som kritiske realister, betingede konklusioner og forholder vores udvikling af viden til det, der har været før.

Den sidste overordnede positionering er individets rationelle dømmekraft som aktiv komponent i forskerens arbejde. Dette rationale kan beskrives i kontrast til ideen om forskeren uden forudindtagethed:

“Unlike quantitative researchers, qualitative scholars reject the idea that external data is simply “given” to us and claim instead that we can gain “qualified objectivity” in research. For Manicas this type of objectivity is a contextual approach based on the assumption that it is possible to make judgements about the research process as long as these are made through “responsible forms of rationality”. (Roberts, 2014, s. 2).

Denne form for ansvarlig rationalitet er især vigtig i forhold til den undersøgelsesform, som dette projekt bruger: en abduktiv/retroduktiv undersøgelsesform, som kommer ud af den kritisk realistiske filosofi. Det vil vi vende tilbage til lidt senere i denne redegørelse, da forståelsen for verdens beskaffenhed må først uddybes.

Imellem den epistemologiske relativisme og en ontologisk realisme opstår behovet for at skelne imellem tilgængelig og utilgængelig viden om verden. Dette er defineret

som det transentive og det intransentive i forhold til den direkte adgang til forståelse. Der er simpelthen dele af verdens beskaffenhed, som ikke er umiddelbart tilgængeligt for den menneskelige sansning af virkeligheden, og det er, ifølge Bashkar, essensen af videnskabens arbejde; at søge at kortlægge og forstå den intransentive virkelighed på trods. (Buch-Hansen og Nielsen, 2014)

De tre domæner, emergens og kausale mekanismer

I kritisk realisme er forståelsen af virkeligheden kategoriseret i tre lagdelte domæner. Adgangen til viden om virkeligheden er ikke bare begrænset til menneskets nuværende erfaringshorisont, men også begrænset af den struktur, virkelighedens indhold menes at være tilgængelig i. Disse tre domæner kaldes det empiriske, det faktiske og det virkelige domæne (Buch-Hansen og Nielsen, 2014).

Det empiriske domæne er de erfaringer og observationer, mennesket gør sig, og illustreres som toppen af et isbjerg. Under disse empiriske informationer ligger det faktiske domæne, som er de begivenheder og fænomener, som foregår i verden. Det sidste, og dybeste domæne, er det virkelige domæne, der omfatter strukturer, mekanismer, kausale potentialer og tilbøjeligheder.

Det, at en pædagog oplever en dårlig dag på arbejdet, hører således til på det empiriske plan, hvor vedkommendes konkrete handlinger ligger i det faktiske domæne, og nogle af de årsager til, at dette sker, kan søges forklaret ved at undersøge de underliggende strukturer. En af de bagvedliggende kausale mekanismer, som denne undersøgelse har identificeret, er for eksempel en potentiel umyndiggørelse af pædagogens virke igennem små men konstante begivenheder. Dette har ét udtryk på det empiriske plan og et andet på det virkelige. Det vil sige, at det emergerer på det empiriske plan, men har en anden årsag end den umiddelbart tilgængelige.

“Emergens referer til en situation, hvor kombinationen af underliggende niveaus me-

kanismer resulterer i fremkomsten af et nyt fænomen på et højere niveau, der altså har kausale potentialer og tilbøjeligheder, som ikke lader sig reducere til dets grundsten og som er kvalitativt forskellige herfra” (Buch-Hansen & Nielsen, 2014. s. 30). Det vigtige i forståelsen af kausale potentialer er dog, at en manifestation i ét domæne ikke er en garanti for, at en forventet mekanisme er i spil på i et andet domæne. Det er plausible antagelser, og videnskabens mål er at generere kontinuerlig viden og forståelse for, hvilke mekanismer der faktisk er på spil. Dette lægger op til den vekselvirkning, der kaldes retroduktion, og kan beskrives som *“...en slutningsform, som med udgangspunkt i et manifest fænomen eller en given handling ræsonnerer frem til, hvilke nødvendige mulighedsbetingelser og dybe årsagssammenhænge, der efter alt at dømme må eksistere, for at fænomener eller handlinger kan finde sted”* (Buch-Hansen & Nielsen, 2014. s. 108). Retroduktion er en interaktiv process, hvor forskerens blik går fra empiri til teori for i denne vekselvirkning at opnå større forståelse for begge dele.

Denne metode er bygget på forståelsen af, at empiri allerede er ladet med teoretisk forståelse, så snart den bliver indsamlet, og ikke først når den efterfølgende analyseres. Forskeren er ikke tabula rasa og skal heller ikke været det men skal i stedet erkende, at en forforståelse vil være i spil og efterfølgende justere sin forståelse efterhånden som empirien bearbejdes.

“The analytical movement in critical realist research method therefore comprises a movement from a concrete context within which causal mechanisms are abstracted and analysed and then back to the concrete context to understand how these causal mechanisms operate.” (Roberts, 2014, s. 5) Dette medfører, at empirien læses og genlæses med et blik, der er relevant for den fase, som undersøgelse vil have været i på det givne tidspunkt, og derfor bidrager til forståelsen af flere omgange. Empirien skubber i sig selv til den teoretiske forståelse, som derefter inspirerer til yderligere undersøgelse og så fremdeles. Da dette projekt har et begrænset omfang i både tid og størrelse, er de empiriske komponenter og teorier, der præsenteres her, de som er vurderet til at være de mest relevante nedslagspunkter i forhold til formidlingen af processen. Udfordringen ift. denne form for projekt bliver således, at samle de mest relevante komponenter i en formidling, der indikerer de dybere lag og undersøgelsens spændvidde, men uden

at sløre de konklusioner der, betinget af omstændighederne, kan drages på det grundlag.

Kritisk realisme i et udviklingsprojekt

At arbejde retroduktivt kan til tider sammenlignes med at kaste sig ud på 70.000 favne vand. Det er en tillidserklæring til metoderne og til dét, at empiri allerede er ladet med teori, og at den retroduktive bevægelse imellem metode, teori og emperi vil bære frugt. Gang på gang har vi fundet os stående i uvisheden uden den trygge garanti for, at vores daværende retning ville bære (brugbar) frugt, men gang på gang har processen ført os til forløsning af denne bekymring. Uvisheden er en forudsætning for at starte en undersøgelse med åbent sind, og åbenheden for, at processen bestemmer retningen, er en nødvendighed for at modarbejde et behov for at styre denne. Det handler om tillid til processen fremfor vished om resultatet. Det har vist sig at være en velegnet metode til løsningsorienteret arbejde, hvilket blev relevant halvvejs i projektet, da undersøgelsen førte os til en konkret problemstilling for yderligere udforskning af brugspotentialet for Digital Storytelling.

Metoder til empirisk indsamling

Hvor en undersøgelses ontologi er det syn på verdens beskaffenhed, der arbejdes ud fra, og epistemologien er definitionen på, hvordan viden kan opnås i en undersøgelse af fænomener i denne verden, så er metodesamlingen en oversigt over det udarbejdede undersøgelsesapparat, der gør at de empiriske komponenter kan vurderes på deres individuelle bestanddele.

Dette projekt har søgt empiri med to forskellige foki. Det første er en afsøgning af potentialet for en Digital Storytelling-workshop indenfor det pædagogiske felt, og det andet er empirisk belæg for designbeslutninger vedrørende den tilføjede digitale løsning, som dette projekt er endt med at foreslå.

Dette afsnit præsenterer de forskellige indsamlingsmetoder, der er brugt til indhentning af empiri i projektets forskellige faser. Dette har inkluderet: 5 indledende semi-strukturerede individuelle onlineinterviews og en fokusgruppeundersøgelse med fire deltagere fra tre forskellige daginstitutioner i Roskilde. Fokus var her på afklaring af genstandsfeltet samt det umiddelbare brugspotentiale for projektets startsted. Der er foretaget løbende observationer af tre pædagogiske onlinefællesskaber på Facebook under hele projektet, og der er stillet sonderende spørgsmål til uddybning af debattråde, samt oprettet 16 opslag med det formål at invitere pædagogerne i grupperne til at diskutere specifikke spørgsmål eller temaer.

De fysiske møder er registreret med audio-optagere og, når dette var muligt og forsvareligt, med supplerende video. Dette videomateriale har primært været understøt-

tende guide til transskriberingen af audio.

De forskellige metoder præsenteres her i kronologisk rækkefølge i forhold til brug i projektet, samtidigt med at relevansen i forhold til projektet uddybes.

Netnografi

Projektet har, som nævnt indledningsvis, sit udspring i den ivrige faglige udveksling en stor del af landets pædagoger deltager i på mange forskellige online fora. Derfor har det været nærliggende at tage et netnografisk udgangspunkt for empiriindsamlingen. Dette er et udgangspunkt, der har vist sig at forblive relevant løbende igennem hele forløbet.

Med den stigende sociale aktivitet, der foregår på internettet, og mere specifikt brugen af sociale medier såsom, Facebook, linkedin og Twitter, har det indenfor sociologisk forskning vakt en interesse og et behov efter at undersøge og belyse, hvordan og hvorfor det giver mening at bruge disse online sociale arenaer i etnografiske undersøgelser (Murthy, 2008; Postill og Pink, 2012; Hansen m.fl., 2012; Kozinets, 2010, Wiles et al, 2013). Dette har medført behov for nye ord, termer og definitioner, der kan beskrive dette nye genstandsfelt. Når en stor del af den menneskelige sociale aktivitet foregår på internettet, medfølger der også grupperinger med særlige interesser, agendaer, personlige historier og sociale normer. Dette betyder, at den data, der genereres via disse sociale fora, også er præget og farvet af den relation den enkelte har til temaet, fællesskabet, gruppen ect. (Murthy, 2008; Wiles et al, 2013, Kozinets, 2010). Netnografi er et af flere forskellige bud på, hvordan der kan udføres etnografiske studier online. Disse forskellige metoder har hvert deres tilhørende begreber (webnography, digital ethnography, cyberanthropologi). I dette projekt vælger vi at anvende Kozinets' (2010) begreb, *Nethnography* (netnografi), da han også tilbyder specifikke guidelines til at behandle den data, der genereres på sociale medier. Ifølge Kozinets vil der dukke flere begreber op, når dette forskningsfelt vokser i betydning og forståelsesværktøj. *"...despite the many names that researchers have given their methods, there are very few, if any, specific, procedural guidelines to take a researcher through the steps necessary*

to conduct an ethnography of an online community or culture and to present their work.” (Kozinets, 2010 s. 5). Dette er en pointe Kozinets (2010) deler med andre forskere i feltet og henviser til Jerry Lombardi, der siger *“...new mappings of reality sometimes call for new names, and sometimes the names take a while to settle in.”* (Kozinets, 2010 s. 4). En af de nuværende antagelser er, at en balance mellem online og fysisk etnografi kan give forskningen flere muligheder for at opsøge de sociale fortællinger, der findes iblandt mennesker.

Indsamling og analyse af den generede online-data kan have sine udfordringer, men åbner også for nye muligheder. Når en datamængde kan vise sig være anderledes end dét, det mere klassiske ikke-digitale arbejde ville forventes at indbringe, er det både en udfordring og et nyt potentiale. De mulige metoder og teknikker til at bearbejde og analysere empiri ændrer sig også, når dataen eksisterer i digital form, og måden, dataen behandles på, kan være anderledes (Kozinets, 2010). Derudover kan de sociale medier berige kontaktfladen til respondenter og give anledning til fysiske møder (Murthy, 2008; Postill og Pink, 2012; Hansen m.fl., 2012).

Vores færden på internettet, og de dataindsamlinger, der er foretaget, har givet os mulighed for at inddrage de pædagoger, der er aktive på pædagogiske fora på Facebook, og som har udtrykt interesse for pædagogisk dokumentation og faglig udvikling. Postill og Pink (2012) foretager et skift fra modeller af netværk og fællesskaber til at fokusere på rutiner, mobilitet og social adfærd. Med dette blik pointerer de, at sociale medier er med til at etablere ‘etnografiske steder’ *“...that traverse online/offline contexts and are collaborative, participatory, open and public.”* (Postill og Pink, 2012, p. 2). Dette skaber på den ene side nogle afgrænsninger, der gør det muligt at søge specifikke grupper og fællesskaber, men fortæller samtidig noget om den kompleksitet, der findes, når man undersøger menneskelig aktivitet og socialisering; en kompleksitet, der forstærkes af den fleksibilitet, som sociale medier tilbyder (Postill og Pink, 2012; Kozinets, 2010). De etnografiske steder, vi har indsamlet empiri fra, er offentlige pædagogiske grupper på Facebook, der ser ud til at være opstået på baggrund af et ønske om at kommunikere omkring en fælles interesse for faget pædagogik. De tre online pædagogiske fællesskaber vi har opsøgt i denne kontekst har henholdsvis 17.945

medlemmer i gruppen 'Pædagog :)', 5235 medlemmer i 'Pædagogers udfordringer' og 913 medlemmer i 'Pædagogiske meningsdannere'.

I denne kontekst er vi, gennem Facebook, kommet i kontakt med pædagoger, der gerne ville deltage i projektet. Ud over onlineinterviews og senere produkt-afprøvning har det ført til et fokusgruppeinterview og en workshop (der fremover benævnes som 'Pilottest'). Derudover har de pædagogiske fora på Facebook sat os i kontakt med personer indenfor det pædagogiske felt, der finder projektet interessant, og efterfølgende har denne givet anledning til at etablere et bredere samarbejde omkring etablering af vores Digital Storytelling-workshop for pædagoger, 'Faglighed Fortalt'.

Etikken i at bruge offentlig tilgængelige fortællinger, oplevelser, meninger etc. fra sociale medier, uden direkte samtykke fra dem der har udgivet det, er endnu til diskussion (Postill og Pink, 2012; Wiley, 2013; Kozinets, 2010; Murthy, 2008). Samtykke har flere betydninger når udvekslingerne foregår online, særligt i tilfælde hvor den indhentede data er 'offentligt' tilgængeligt. Det betyder i denne undersøgelse, at vi som udgangspunkt har oplyst om vores hensigter og søgt samtykke ved den data der bruges direkte i vores projekt.

Sociale medier som Facebook tilbyder en mulighed, der er sværere at opnå i den fysiske verden, da det er muligt at vi, som en del af vores undersøgelse, kan agere som en flue på væggen og observere den sociale interaktion og det udbytte, det giver (Murthy, 2008; Kozinets, 2010). Vi har helt konkret gjort tre ting - spurgt generelt i pædagogiske fora til baggrundsviden, fulgt og logget aktuelle og nærliggende debattråde i perioden maj til juli 2016, fundet interviewpersoner og interviewet via chat. Den lette tilgængelighed som Facebook faciliterer kan potentielt vise en bredere variation af respondenternes erfaringer, oplevelser, meninger ect. Omvendt er denne facilitering begrænset af muligheden for at komme på internettet samt brugen af sociale medier og udelukker potentielt pædagoger, der ikke bruger denne form for socialisering (Murthy, 2008).

Semi-strukturerede forskningsinterviews i en digital kontekst

Undersøgelsens indledende interviews er foretaget via en chatfunktion på Facebook. Denne chatfunktion kan fordre et synkront samspil mellem interviewer og respondent, som kan ligne transkriberinger af samtaler foretaget ansigt til ansigt, hvor hurtige skift mellem parterne er muligt.

Da denne form ikke tilbyder forståelse for den kommunikation, der ikke kommer på skrift men kommunikerer via kropssprog og det talte sprogs melodi, vil sådan en tekst have mindre fylde. Til gengæld er fordelene ved denne form, at den skrevne tekst er umiddelbart klar til at blive analyseret i samme stund, som det er skrevet, og at geografi eller faktisk synkronitet ikke behøver at være en faktor. Det kræver dog en særlig opmærksomhed på det skriftlige sprog. Forskeren skal have for øje at interviewpersonen kan have svært ved at generere de righoldige og nuancerede svar, der måske kunne ønskes, og at det bliver en faktor, hvor god respondenter er til at formulere sig på skrift (Kvale og Brinkmann, 2008; Wiley, 2013; Kozinets, 2010).

Da vi som kritiske realister er nysgerrige på, hvad der ligger bag de givne forståelser og erfaringer, interviewet tilbyder indsigt i, har den rejsende som metafor, fundet sig tilrette i netop vores videnskabsteoretiske perspektiv. Denne opfattelse af interviewprocessen lægger op til at analysere den nye viden undervejs i undersøgelsen og derpå bidrage til at guide vores forståelse og undren i en proces, hvor vi søger at belyse mulige kausale mekanismer.

Den epistemologiske opfattelse af interviewprocessen, der ligger til grund for denne undersøgelse, kan beskrives med Kvale og Brinkmann's (2008) metafor: *den rejsende interviewer*. Den viden, der potentielt kan opnås gennem disse interviews, konstrueres af de mulige betydninger, der fremkommer, og fortolkninger, der foretages, under og efter interviewet. Intervieweren opfordrer til, at de interviewede fortæller deres historier ud fra deres livsverden og søger at udfolde disse i samtalen. Den rejse, som interviewereren tager i den andens univers, kan føre til refleksionsprocesser, der giver anledning til at forskeren revurderer og/eller føjer noget til sin eksisterende forståelse.

Yderligere kan det potentielt præge respondentens refleksioner på egen livsverden, hvilket ifølge Kvale og Brinkmann (2008) er værd at medtænke, når man udfører interviews. Særligt i kontekster hvor spørgsmålene vurderes til at kunne frembringe intime og personlige erfaringer, oplevelser og meninger, skal man overveje sit menneskelige udgangspunkt.

Udvælgelsen af interviewpersonerne var baseret på deres pædagogiske faglighed og interesse for pædagogisk dokumentation og faglig udvikling. Pædagogerne er en del af forskernes netværk, som dels findes på pædagogiske forummer på facebook og dels stammer fra tidligere samarbejdsrelationer.

Derudover er pædagogerne valgt ud fra en differentiering i pædagogiske roller og erfaringer. De fire indledende interviews blev sat op med to pædagoger, der har eller har haft ledelsespositioner efter et arbejdsliv som pædagog. Den ene interviewperson har været færdiguddannet siden 2002 og har været leder af en daginstitution i 7 år. Den anden leder har været uddannet siden 2001 og har seks års ledererfaring. Derudover er der blevet interviewet en nyuddannet (fra 2015) og en pædagog med nogle tre års erfaring. Selvom der på forhånd har været et kendskab til pædagogerne, har det ikke naturligt medført et tillidsfuldt samspil, da kendskabet til særligt en respondent kun er etableret gennem de fælles fora på facebook. Derfor har det været et vigtigt fokus under interviewene at etablere et tillidsfuldt rum for samtalen, da vi på forhånd ikke kunne vide, om temaer for interviewet potentielt kunne bringe intime og sårbare erfaringer frem for interviewpersonen. Dog ville Kvale og Brinkmann (2008) sige, at formen på chatinterviews gør det lettere at beskæftige sig med sårbare og intime emner. På den måde kan den distance, som chatinterviewet kan kritiseres for, skabe et rum hvor respondenterne føler sig mere fri til at være åben.

Gennem undersøgelsen har vi søgt indsigt i pædagogernes erfaringer og oplevelser og har derfor designet interviews med en semistruktureret form, der ligner en samtale mellem to parter, men med en underliggende struktur. Interviewguiden (Bilag 5) er designet med et eksplorativt sigte og er derfor præget af åbne spørgsmål, der skal tematisere samtalen mere end styre den. Hensigten har været at disse åbne og over-

ordnede spørgsmål skulle give nuancerede svar og give mulighed for uddybning og ny indsigt under og efter interviewene. Denne hensigt udspringer af en forventning om, at samtalen mellem interviewer og interviewperson kunne tage flere retninger, og at de specifikke spørgsmål derfor skulle kunne varieres alt efter samtalens karakter. Det er en forventning, at den empiri, der frembringes, i høj grad er afhængig af det samspil, der var til stede under interviewet (Kvale og Brinkmann, 2008).

Målet for disse interviews var at opnå grundlæggende indsigt i genstandsfeltet for denne undersøgelse. Interviewpersonernes udsagn blev, på dette tidspunkt, taget for pålydende, da målet var at udfolde nogle aspekter af deres livsverden (Kvale & Brinkman, 2008), og strukturen for disse interviews var rettet mod forskellige komponenter i det pædagogiske arbejde med dokumentation men uden forudgående forudindtagelser. Disse interviews meningskondenseredes i kategorier baseret på temaer for derefter at blive brugt til at opstille søgeord, der blev brugt til at indsamle litteratur om området. Denne litteratur førte til indsigt i den nuværende diskussion omkring pædagogisk dokumentationsarbejde. Udgangspunktet for indhentningen af litteraturen var, grundet manglende tilgængelig litteratur inde for de kategoriseringer, baseret på mere åbne søgeord end kondenseringen lagde op til (Bilag 8). Dette brugte vi til at justere vores forståelse af Digital Storytelling, fra et potentielt generelt dokumentationsværktøj til et bud på meningsfuld dokumentation. (Bilag 7)

Med de kategoriserede forståelser fra interviews og redegørelsen for pædagogisk dokumentationspraksis kunne vi redefinere vores undersøgelse. Baseret på de emergente hændelser, der er fremkommet i undersøgelsesprocessen, førte det til undersøgelsen af potentiel bagvedliggende mekanismer.

Fokusgruppe

Vi har valgt at bruge en fokusgruppe til yderligere at udforske vores genstandsfelt. Fokus for denne udforskning var de oplevelser og erfaringer, pædagogerne havde med deres formidling af den pædagogiske praksis i daginstitutioner. Vores forståelse

for etablering og udførelse af fokusgrupper tager sit udgangspunkt i Bente Halkiers "Fokusgrupper" (2008) og er suppleret med Halkiers videre arbejde, der blandt andet tilbyder nye perspektiver på, hvordan der kan analyseres på den data, som arbejdet med fokusgrupper kan generere. (Halkier, 2010).

Medier og udstyr

For at fremme det sociale samspil og deltagernes diskussioner gjorde vi brug af hjælpemidler der kunne indkredse temaet i den mere planlagte del af samtalen. Vi ønskede at undersøge deltagernes reaktioner, deres indtryk, og hvilke ideer, der kom frem, ved at vise dem et eksempel på en digital fortælling. Derudover brugte vi udtalelser fra projektets indledende interviews for at undersøge, om det ville spejle deres oplevelser og vække genkendelse eller undren. Desuden opfordrede vi til, at deltagerne delte deres holdninger til disse udtalelser. (Bilag 6)

For at garantere at vi ikke mistede værdifuld data, sikrede vi optagelserne ved at have dem på to forskellige medier: video og audio. Vores analyser kommer ikke til at involvere tolkninger af kropssprog, selvom vi har deltagernes kropssprog tilgængeligt via optagelserne. Dette er et aktivt fravalg, da vi har valgt at holde vores fokus på pædagogernes udtalelser og deres sprogbrug omkring praksis, og vi fokuserede derfor på det, der blev sagt, frem for at fokusere på eventuelle handlinger. Videooptagelsernes brug har alene været at lette adskillelsen af interviewpersonernes udtalelser ved transkribering, og for at lette tydningen af, hvad der blev sagt, når flere talte samtidig. Deltagerne er anonymiserede i transkriberingen som deltager 1 til 4. (Bilag 2)

Hvorfor fokusgrupper?

Fokusgruppeinterview er en indsamlingsmetode, der er velegnet til at undersøge de betydningsdannelser, der er og sker i en bestemt gruppe af mennesker. Det er en måde at observere og interagere med såkaldt "tavs viden", som kan være svært tilgængelig, hvis man interviewer eller interagerer med mennesker individuelt. Den tavse viden er baseret på forståelsen af at "Sociale erfaringer bliver til mere eller mindre selvføl-

gelige repertoier, som mennesker bruger, når de fortolker og handler sig igennem dagligdagens aktiviteter i samspil med andre" (Halkier, 2008, s. 10), og beskrives som forståelser, der sjældent italesættes. Denne tavse viden kan synliggøres ved at skabe mulighed for, at oplevelser og erfaringer kan italesættes. Da gruppens interaktion er nøglen til indsigten, er moderatorens rolle, at invitere pædagerne til at spørge ind til hinandens udtalelser og udveksle deres erfaringer og forståelser.

For at øge synligheden af de potentielle underliggende forståelser og mekanismer blev deltagerne i fokusgruppen blidt opfordret til at være eksplicite i deres formidling og forhandling af perspektiver. Ved at opsætte en fokusgruppe opstod der mulighed for, at vi kunne få indsigt i ting, vi ikke ellers ville have adgang til, da vores viden om fokusgruppedeltagernes kontekst ikke nødvendigvis stemte overens med pædagogernes egen kontekstuelle forståelse. Halkier (2008) pointerer dog, at der er risiko for at nogle af deltagerne ikke får mulighed for udtrykke deres forståelser, i og med at den sociale kompleksitet også involverer en social kontrol, der har betydning for, hvem der har taletid, og hvad der må siges i den givne kontekst. Derfor er det vigtigt *"...at forskeren også skal tage højde for de helt konkrete gruppe-effekter, som kan opstå, netop når det er den sociale interaktion, som er kilden til data."* (Halkier, 2008, s. 14).

Struktur

Halkier (2008) bruger begrebet moderator til at beskrive interviewerens rolle for at udvide forståelsen for den forskerrolle, der påtages i en fokusgruppe-kontekst. Moderatorens job er at hjælpe deltagerne med at holde sig indenfor fokusgruppens område uden at være for styrende. Da fokusgruppens karakteristika hviler på sociale interaktioner, er det forskerens ansvar også at have øje for det dynamiske samspil, der foregår mellem deltagerne. Det betyder at moderatoren i høj grad er opmærksom på, om alle får plads til at ytre sig, og om det sociale samspil fungerer. Det er en fordel at være minimum to til udførelse af et fokusgruppeinterview, da den designerede moderator så ikke også skal have fokus på dokumentation, og den anden part kan observere dynamikker udefra og give feedback. I vores kontekst kunne vi opdele vores an-

svar og have forskellige roller. Det betød, at vi havde en fordeling, hvor der var hhv. en moderator, og en observatør, der kunne have ansvaret for at optage data på henholdsvis video og audio, samt observere og nedskrive særlige opmærksomhedspunkter.

Vores sigte var at skabe et rum, hvor deltagerne kunne være trygge ved hinanden samt have noget at sige til hinanden. Deltagerne skulle være i stand til at tale ud fra genkendelige erfaringsgrundlag og roller i deres praksis. Vi ønskede en flydende samtale og søgte at minimere sociale benspænd, hvor den sociale interaktion kunne risikere at blive akavet eller mindre åben. Halkier (2008) påpeger, at deltagere fra samme netværk, trods deres umiddelbare homogenitet, kan tydeliggøre hvilke forståelser, der er indforståede og taget for givne, når der opstår oplevelser af overraskende eller modsigende udtalelser i samtalen. Risikoen for, at samtalen kan udvikle sig til at blive indforstået mellem pædagogerne, er større, når de kender hinanden. For at søge at have en kritisk vinkel på denne form for indforståethed valgte vi, at rollen som moderator tilfaldt den af os, der havde mindst indsigt i feltet. Dette var for at øge sandsynligheden for at indforstået termer og erfaringer blev fanget, undersøgt og - på opfordring - italesat og eksplicit formuleret.

Designet (Bilag 6) blev udviklet på baggrund af en eksplorativ søgning om indsigt men med et ønske om at få forståelse for nogle specifikke temaer i den pædagogiske praksis vedrørende formidling af pædagogisk praksis. Spørgeguiden er udformet efter en tragt-model, der begynder åben og bliver mere konkret efterfølgende. Den konkrete del bestod af forudbestemte spørgsmål, der var med til at sikre svar på specifikke spørgsmål, men hvor disse spørgsmål blev revideret under pausen i fokusgruppeinterviewet. Det blev gjort med en forventning om, at den indledende og åbne samtale ville inspirere til nye spørgsmål.

Deltagerne blev fundet via deres aktive deltagelse i onlinefora for pædagoger. Gruppens størrelsen var relativt lille på baggrund af et ønske om, at alle deltagere skulle have tid til at uddybe deres besvarelser, og for at samtalen havde mulighed for at bevæge sig ud i nuancer af faglige oplevelser og forklaringer. Fokusgruppen holdt den planlagte tid på to omgange af 45 minutters samtale med 15 minutters pause i midten.

Pilottest

Halvvejs i denne undersøgelsesprocess gennemførte vi en workshop med Digital Storytelling tilpasset til pædagogisk praksis. Dette blev gjort i samarbejde med Digital Storylab. Workshoppen havde 5 tilmeldte deltagere, der blev fundet via de digitale onlinefællesskaber samt opslag på Facebook via private profiler. Alle disse deltagere var uddannede pædagoger og i arbejde i dagtilbud. Der endte dog med kun at være 2 udefrakommende deltagere på grund af akut sygdom. (En deltager sygemeldte sig med stress fra sit job 3 dage før deltagelse og har nu skiftet branche, og 2 deltagere meldte sig syge med 15 timers varsel). Vi fandt os derfor nødsaget til at sætte en af os selv i deltagers sted for at udligne antallet af deltagere kontra facilitatorer. Dette medførte, at de planlagte observationsmetoder måtte ændres i en improviseret situation. De spontane lydoptagelser, der blev indsamlet i løbet af workshoppen, kan udleveres, men er ikke bearbejdet yderligere, da de er vurderet til at være mest relevante i forhold til fremtidig videreudvikling af workshoppen. Den empiri, der er hentet fra denne test, er derfor primært vores egne observationer af problemer i situationen, samt et efterfølgende kort onlineinterview med de to deltagere. (Bilag 9)

Digital opfølgning

Efter pilottesten fandt vi det relevant at oprette endnu et fokusgruppeinterview. Formen var dog anderledes her, da vi valgte at starte en dialog der blev kørt via chatfunktionen på facebook. Hensigten var at få en opfølgning på deres oplevelser af workshoppen, og interviewet kørte derfor indtil begge deltagere havde formidlet deres oplevelser. Chatten forløb hen over en uges tid, da interviewet havde en asynkron form, hvor respondenterne løbende svarede på de spørgsmål, der blev stillet i gruppechatten. Dette er blevet brugt til at evaluere med deltagerne i den pilottest, som den første fokusgruppeundersøgelse gav anledning til at sætte op.

Brugertest

I forbindelse med udviklingen af det produkt, som vores undersøgelse førte os frem til, har vi foretaget løbende brugertests, der kunne sige noget om, hvordan hjemmesiden til 'Faglighed Fortalt' kunne understøtte den digitale del af processen. Efter de første low fidelity prototyper blev udviklet, blev de præsenteret og videndelt med Digital Storylab. Derefter kunne vi designe den high fidelity prototype som de første testpersoner kunne teste.

Indenfor interaktionsdesign beskrives brugertest som en måde at teste brugerens oplevelse af produktet ved at bruge nærliggende metoder til at indfange den relevante data til videreudvikling af produktet. Disse metoder kan antage flere former, men de er typisk observationer, eksperimenter, interviews og spørgeskemaer, og foregår i kontrollerede rammer. Det pointeres dog, at der er tendens til, at brugertests bliver foretaget i naturlige omgivelser for brugeren; enten er et kendt arbejdsmiljø eller i deres eget hjem. Hovedformålet er, at teste om produktet lever op til den intenderede brug ved at opstille nogle kriterier for læring og brugervenlighed, samt opfølgende interview med brugeren omkring erfaringer med produktet (Rogers, Sharp & Preece, 2014). I første test af hjemmesiden 'Faglighed Fortalt' fik vi etableret en testsituation med en uddannet pædagog, der arbejder med dokumentation og formidling af praksis til hverdag. Testen blev screencastet og observeret, så hjemmesidens forskellige funktioner kunne justeres. I den næste iteration af hjemmesiden blev forløbet kørt igennem med samme testperson og efterfølgende en computerbegynder. Selvom hjemmesiden er intenderet til pædagoger i forbindelse med en workshop, er brugervenligheden ikke begrænset til en pædagog forståelse. Derfor fandt vi det også nærliggende at teste hjemmesiden hos en person, der ikke arbejder med pædagogik, formidling eller digitale medier til daglig, og som heller ikke er bekendt med filmredigering. Da det pædagogiske felt ikke nødvendigvis bibringer it-kompetencer til den enkelte, har vi fundet det nødvendigt at teste med folk, der ikke er bekendt med softwaren eller de funktioner, som brugen af hjemmesiden beder om og hjælper med. Dette vil blive uddybet i designafsnittet.

Digital storytellings potentiale i pædagogisk praksis

I afsøgningen af Digital Storytellings brugbarhed i pædagogisk praksis er vi kommet lidt tættere på forståelsen af pædagogens hverdag og potentielle dybereliggende behov og udfordringer. Dette involverer både lavpraktisk forståelse, så som kombatabilitetsniveauet for en Digital Storytellingworkshop med den pædagogiske virkelighed, og en mere dybdegående undersøgelse af, om denne workshopmetode har mulighed for at bidrage med noget værdifuldt for eventuelle deltagere. Som det vil fremgå af dette afsnit, så har vores arbejde udvidet vores forståelse frem til et punkt, hvor vi har kunnet drage nogle betingede konklusioner fra disse spørgsmål gennem vores undersøgelsesmetode og analyse. Dette er gjort via retroduktivt arbejde med empiri og teori for at klarlægge potentielle bagvedliggende kausale mekanismer, der påvirker de emergente begivenheder. I en retroduktiv og abduktiv process sker det, at man ind imellem ender på et plateau, hvor man kan beskue en masse indsamlet empiri uden endnu at have et teoretisk begrebsapparat at indkredse det med. Her er det næste trin i processen så at indgå i samspil med empirien og søge både i eget nuværende forståelsesapparat og den teori, som nu bliver nærliggende. Efter denne nye teori er tilgået, adresseres empirien igen med dette nye blik og genbeskrives og kategoriseres på ny. I dette afsnit præsenterer vi det teoretiske udgangspunkt for vores nuværende forståelse og de empiriske samlinger af begivenheder, som har været emergente. Efterfølgende adresserer vi dem med teori, der redefinerer nogle af disse emergente begivenheder i forhold til de strukturer, der potentielt ligger bag. Hermed søger vi forståelse for det emergente ved brug af teorien (og nærmere kendskab til teorien ved forholden til empirien). Denne indgangsvinkel har ledt os til at kigge nærmere på anerkendelsesbegrebet som en teoretisk forståelsesramme.

Honneths forståelse af anerkendelse er hyppigt citeret indenfor det pædagogiske uddannelsesfelt og er et centralt begreb i den pædagogiske praksis. Indenfor daginstitutionsområdet har forskeren Berit Bae bidraget til den forståelse, der er omkring relationsdannelsen mellem voksen og barn, ved at referere til Axel Honneths og Hegels udviklingsteorier. (Rothuizen & Togsverd, 2013).

“Anerkendelse er det centrale begreb knyttet til god pædagogisk praksis. Ambitionen er at anlægge et brugerperspektiv, og det billede der tegnes af klienten - den anden som den professionelle møder i sit arbejde – er den kære, der har brug for hjælp og omsorg, eller den kompetente, der har brug for udfordring for at kunne udvikle sig.” (Rothuizen & Togsverd, 2013, s.207).

Axel Honneth skriver sig med ‘Kampen om anerkendelse’ ind i en diskussion om menneskets grundlæggende natur og motivation for handlen i verden. Honneth er uenig med den atomistiske analyse af de bagvedliggende strukturer, der skulle være til grund for menneskets ageren. Fra en forståelse af menneskets motivation som selvopretholdelse foreslår han en forståelse for motivation baseret på individets sociale behov for anerkendelse, der kan defineres som antropologisk:

“Når »kamp om anerkendelse« kan siges at have en antropologisk karakter, skyldes det, at individet ikke kan udvikle en personlig identitet uden anerkendelse. Det kan ikke blive fuldt ud individuelt, dvs. bevidst komme overens med sit eget indre. Behovet for anerkendelse er antropologisk forankret, eftersom vores identitet afhænger af den.” (Honneth, 2006, s.8)

Ifølge Axel Honneth er det at blive anerkendt et basalt behov, der desuden er grundlaget for en positiv identitetsudvikling.

“Den sammenhæng, der består mellem anerkendelseserfaringen og forholdet selv-til-selv, stammer fra den personlige identitets intersubjektive struktur. Individet bliver udelukkende konstitueret som personer ved at de, gennem andres billigelse eller opmuntring, lærer at forholde sig til sig selv som væsener med bestemte positive egenskaber og muligheder. Omfanget af disse egenskaber, og hermed graden af det positive selvforhold, forøges ved hver ny form for anerkendelse, som den enkelte kan relatere til sig selv som subjekt: Chancerne for selvtillid, selvrespekt og selvværdsættelse beror således på henholdsvis kærlighedserfaringen, den retlige anerkendelse og erfaringen af solidaritet.” (Honneth, 2006 s.174).

For at få dybere indsigt i det genstandsfelt, vi ønsker at designe til, har vi brugt Honneths teori om anerkendelse til at strukturere præsentationen og analysen af vores empiri. Dette gøres for at få indsigt i genstandsfeltet og for at komme nærmere på relevansen af Digital Storytelling som en workshop til pædagoger.

Anerkendelsesteori med Axel Honneth

Honneth tog udgangspunkt i sin forståelse af menneskets behov for anerkendelse i den løbende udvikling af forståelsen for barnets udvikling og prægning, der, i sig selv, sætter spørgsmålstejn ved mennesket som utilknyttet og selvtilstrækkeligt. Mennesket har, ifølge denne teoretiske forståelse, behov for anerkendelse livet igennem. Denne anerkendelse deles her op i tre sfærer: Den private, den retlige og den solidariske. Opdelingen gør ikke de tre sfærer statiske, men beskriver dem derimod som kulturelt og historisk betingede, særligt den retlige og solidariske sfære. Dette gøres for at definere og begrebsliggøre hvordan anerkendelse - og mangel på samme - påvirker individ og samfund på forskellige måder. Honneth mener, at social interaktion rummer gensidige moralske krav og forventninger, og derfor betragtes disse sociale forhold som anerkendelsesforhold.

De forskellige former for anerkendelse bliver beskrevet som grundlæggende forudsætninger for den individuelle selvrealisering. Det betyder, at anerkendelse ikke bare er et begreb, der adresserer det enkelte menneskes selvforståelse, men som Rasmus Willig formulerer det:

“Honneths anerkendelsesteori er således ikke begrænset til et identitetsteoretisk perspektiv, men omfatter også en større teori om de grundlæggende dynamiske konflikter, der driver samfundets udvikling” (Honneth, 2006, s. 10)

Mangel på anerkendelse betyder i Honneths perspektiv, at individet ikke formår at få følelsesmæssig opmærksomhed, kognitiv respekt og social agtelse. De tre anerkendelsessfærer har hver deres tilknyttede krænkelsesformer, som kan komme til udtryk ved nedværdigelse, fornærmelse, ydmygelse, usynliggørelse o.lign. De tre anerkend-

elsesformer er det, der har betydning for, om individet kan se sig selv som havende social integritet, ære og værdighed, begreber der hver især er knyttet til en sfære for anerkendelse (Honneth, 2006).

Den private sfære

Den private sfære er dér, hvor individet søger følelsesmæssig anerkendelse gennem de nære relationer i familien. Det er her, barnet danner basis for at indgå i tætte relationer gennem livet ved at knytte kærlighedsforhold til sine forældre i de tidlige stadier af opvæksten. Kærligheden skaber individuel selvtillid, som derpå skaber et grundlag for autonomi i mødet med verden. Balancen mellem selvstændighed og tilknytning er her den vigtige pointe. En balance, der handler om at kunne adskille sig fra individerne i de nære relationer, for at kunne se sig selv som et selvstændigt tænkende væsen. Ved at blive anerkendt som et selvstændigt menneske med autonomi, parallelt med følelsen af at blive elsket, udvikles selvtilliden.

Pædagogens arbejde kan siges at beskæftige sig med børn og forældre, som ikke har den samme faglige tilgang til samarbejdet/sameksistensen som pædagogen selv. Dette gør, at pædagogens arbejde kan forstås som et arbejde, der berører privatsfæren for anerkendelse, da barnet ikke nødvendigvis forstår forskellen på forældreomsorg og en (omsorgspræget) relation til en pædagog. Netop denne dualistiske relation kan ses som en del af den pædagogiske faglighed, som vi tidligere i diskussionen om pædagogisk diskussion har defineret som 'bløde og kvalitative kompetencer'. Ved at kigge på relationen mellem barn og voksen i en kontekst, hvor pædagogen er professionel, og barnet lever sit liv uden denne kontekstforståelse, åbner Berit Bae i 'Pædagogers Definitionsmagt' op for en indsigt i hendes forståelse af Axel Honneths teori i den pædagogiske sammenhæng. Dette er desuden noget, vi har observeret ivrig debat om på nettet. Debatten indikerer forskellige standpunkter, fra:

"Børn skal da "druknes" i kærlighed. :)" (Bilag 4, s. 7)

Til en sammenligning med pædagogen som bankfunktionær:

“Hvis et barn leger med begrebet: at elske og bruger det i relation til sit forhold til en professionel, er det den professionelles opgave at bibringe barnet muligheden for at reflekterer over hvordan begrebet kan forstås af andre end barnet selv, således at relationen og begrebet, i mellem barn og prof bliver afbalanceret så det passer i deres fælles kontekst. Hvis man som professionel kan konstatere, at man elsker sine klienter, tænker jeg at der må være noget galt. Forestil dig at din bankrådgiver sagde, at han elsker dig - jeg ville nok skifte bank.” (Bilag 4. s.10)

Ovenstående er de mest ekstreme standpunkter i en debat, der har mange parallelhistorier. Generelt virker det som om, alle debattens deltagere genkender, at det er en del af den pædagogiske faglighed at forholde sig til dette dilemma og navigere det, og at forståelsen for barnets situation er den vigtigste komponent.

“Som andre påpeger, så skal vi ikke definere for børnene, hvad de må føle- eller hvordan de udtrykker det at ville fortælle at de holder af nogen. Vi ved jo reelt ikke om de virkelig føler de elsker os, eller om de faktisk mener at de bare godt kan lide os, men bare ik kan skelne mellem den store kærlighedserklæring og det at kunne lide nogen.” (Bilag 4. S. 6)

Det synes, at være en generel erfaring blandt pædagoger, at barnets relation til pædagogen kan være præget af et kærlighedsforhold, hvor barnet knytter sig til pædagogen og søger anerkendelse hos dem, på samme måde som de knytter sig til familie og venner. Det er kærlighedsforholdet, der er grundlaget for, om barnet kan udvikle selvtilliden til at indgå i nære relationer, deltage i fællesskaber og i det øvrige samfund. Som Honneth påpeger, er forudsætningerne for kærlighed ikke noget, den enkelte kan råde over, men er afhængige af følelsesmæssige begreber som tiltrækning og sympati. Disse emotionelle forhold kan være grunden til det konstante dilemma, som pædagogen navigerer i ved arbejdet med børnene.

“Jeg siger ‘jeg elsker også dig’ fordi jeg tænker at det barn har lært at fortælle at de er glade for en på den måde - og jeg synes det er okay at sige det tilbage i det sprog de kender og forstår! Tænker dog at det er en smagssag og måske også at det afhænger af den relation man har til barnet, om det fx er på ens stue! Jeg

har kun prøvet det med børn fra mine egne grupper, og der har det virket okay at sige det tilbage! Jeg har altid efterfølgende berettet om det til forældrene, og de har alle fortalt at de tit siger det til børnene og at de synes det er sødt/fint at de siger det videre! Synes det er væsentligt at huske at børnehaven ikke er et professionelt sted for børnene og deres forældre!" (Bilag 4. s.5)

Som citatet udtrykker, er det ikke altid - eller i alle relationer - dilemmaet opstår. Da kærlighedsforhold i sin natur er impulsive og umiddelbare, kan dette dilemma først opstå, når pædagogen udvikler en tæt relation til nogle af de børn, vedkommende arbejder med.

I dette perspektiv kan pædagogfaget ses som en tvær-sfærlig faglighed, der konstant arbejder i en kontekst, hvor den følelsesmæssige del af arbejdet bearbejdes i et krydsfelt mellem det private og det professionelle. Der er dog indikationer på, at pædagoger betragter den professionelle tilgang til anerkendelse af barnet som et relationsarbejde, hvor børn anerkendes som unikke individer med hver deres udviklingspotentialer og behov. Det pædagogiske relationsarbejde handler, for pædagogen, således potentielt om at betragte børn som bidragende til den solidariske sfære (Bae, 1997; Nørgaard, 2005).

Med forståelsen for de forskellige sfærer af anerkendelse in mente, bliver der mulighed for en tydeligere afgrænsning og definition af denne særegenhed ved pædagogfaget. Bløde og kvalitative kompetencer kan dermed forstås som det, at kunne navigere barnets manglende forståelse for skellet imellem privatsfæren og den solidariske sfære.

Den retlige sfære

Den retlige sfære beskriver, i positive forstand, det offentlige rum, hvor man mødes med respekt og forståelse i rammer, der etablerer, at alle kan have muligheder og rettigheder. Den retlige anerkendelsesform kan opdeles i to underkategorier, der henviser til henholdsvis de politiske rettigheder og de sociale rettigheder. Begge former for ret-

tigheder udspringer, ifølge Honneth (2006), af politiske og kulturelle strømninger og er udtryk for en samfundsmæssig respekt. Denne respekt ser han som vækstrummet for selvrespekt. *"...oprindelsen til bevidstheden om, at man kan respektere sig selv fordi man fortjener alle andres respekt."* (Honneth, 2006, s. 160) Det er ikke givet, at mangel på anerkendelse i den retlige sfære betyder, at individet ikke kan opretholde sin egen selvrespekt, men derimod er det Honneths antagelse, at selvrespekten styrkes, når individet anerkendes som et autonomt handlende menneske.

"Gennem erfaringen af den retlige anerkendelse er et subjekt i stand til at betragte sig selv som en person, der sammen med de øvrige samfundsmedlemmer har den egenskab, som gør det muligt at deltage i en diskursiv beslutningsproces. Og muligheden for at forholde sig positivt til sig selv på denne måde kan vi kalde »selvrespekt«. (Honneth, 2006, s. 162).

De politiske og sociale rettigheder påvirker gensidigt den historiske og kulturelle normdannelse. De er vigtige for at kunne deltage i samfundsfællesskabet og indgå i interaktioner *"...som en moralsk tilregnelig person må man ikke blot have retlig beskyttelse mod indgreb i sin frihed, men også en retligt sikret mulighed for at deltage i den offentlige beslutningsproces"* (Honneth, 2006, s. 158). Det vil sige, at anerkendelsen af den anden som retsperson indebærer en respekt for dennes evne til at agere ud fra moralske normer og fornuftig indsigt. For at kunne definere, hvad denne fornuftige indsigt indebærer *"må man kunne definere, hvad der menes med en rationel overenskomst. For alt efter hvordan denne basale legitimering opfattes, må også de egenskaber ændre sig, som man skal have for at kunne deltage som ligeberettiget i processen."* (Honneth, 2006, s.155).

Det vil sige, at de evner og muligheder, der offentligt kendetegner pædagoger, tegnes på baggrund af hvilke kompetencer og egenskaber, der skal kvalificere dem til at deltage i en rationel beslutningsproces. Disse forudsætninger for anerkendelse ændrer sig i takt med, at rationalet for pædagogfagets samfundsopgave udvikles.

De kompetencer, der skal sætte pædagogen i stand til at udføre sit virke i det pædagogiske fag, er i skrivende stund baseret på en pædagogisk faglighed, som defineres politisk og socialt. Som vi har opsummeret det i den indledende gennemgang af dis-

kussionen af pædagogisk praksis, så har det pædagogiske felt fået en øget politisk bevågenhed i forhold til det, at gøre børn og unge klar til uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet. Samtidigt indeholder diskussionen en uklarhed om, hvilke kvalifikationer og egenskaber en uddannet pædagog faktisk besidder. Opkvalificering af den pædagogiske praksis ses som årsagen til de øgede krav om dokumentation og formidling af pædagogisk praksis. Undersøgelsen af, hvordan dette krav om indsigt og dokumentation opleves og giver sig til udtryk hos pædagoger i landets daginstitutioner, kan empirisk analyseres ud fra de negative udsagn, der kan indikere, at pædagoger har erfaringer om og oplevelser af ikke at føle sig respekteret. Ifølge Honneth viser anerkendelsen sig som oftest i sin negative form i arbejdet med empiriske undersøgelser, da det er manglen på anerkendelse, der kommer til udtryk:

“Selvrespekt kan derfor altid kun påvises indirekte, nemlig ved at vi empirisk sammenligner forskellige persongrupper og af deres generelle adfærd slutter os til de former, hvori erfaringen af ringeagt er symbolsk repræsenteret. En måde at overvinde denne vanskelighed på har vi ganske vist i de få tilfælde, hvor de berørte grupper selv offentligt har diskuteret fratagelsen af rettigheder ud fra den synsvinkel, at man ved at blive nægtet anerkendelse også mister muligheden for individuel selvrespekt.” (Honneth, 2006, s. 162).

At besidde individuelle rettigheder giver adgang til at fremsætte socialt accepterede krav, der kan give den enkelte oplevelsen af at blive respekteret og være en ligeberettiget deltager i det samfundsmæssige fællesskab. Den selvrespekt, der udvikles her, handler om rettighedernes offentlige karakter, der giver mulighed for at håndhæve disse rettigheder og reelt blive anerkendt som en moralsk tilregnelig person. Fratagelse af rettigheder og social udelukkelse medfører krænkelse på individets oplevelse af selvrespekt, da det ikke kan se sig selv som ligeberettiget interaktionspartner med en rationel dømmekraft (Honneth, 2006).

Diskussionen om den gavnlige effekt af læreplanerne som dokumentationsredskab viser en konflikt mellem oplevelsen af meningsfulde og meningsløse krav fra politisk side. Pædagoger udtrykker generelt enighed om dokumentationens refleksionspotentiale - men peger samtidig på en utilstrækkelighed i dokumentationskravene, der handler om, at de ikke kan favne hele den pædagogiske faglighed:

“Nemlig! Læreplaner kan være gode til at reflektere og diskutere om ‘vi gør det vi tror vi gør’, men der skal helt andre boller på suppen, hvis de udsatte børn skal sikres en ordentlig barndom. Det koster penge, ja. Men dét er den nødvendige politik!” (Bilag 4, s. 12).

Samtidig finder vi igen og igen protester mod den negative anerkendelse:

“jeg vil også sige, der hvor man går ind og dokumenterer for kommunens skyld fordi de skal se jamen ‘laver vi nu det arbejde som vi siger vi laver’. Altså hallo, det gør jeg, det er jeg ansat til, du behøver ikke komme og puste mig i nakken!” (Bilag 2, s. 3).

Rasmus Willig har arbejdet i det pædagogiske felt og undersøgt århusianske pædagogers oplevelse af deres felt. I sit essay om umyndiggørelse påpeger han, at pædagoger i højere grad risikere at føle sig umyndiggjort som resultat af en samfundsudvikling, der er styret af et økonomisk rationale. Han beskriver umyndiggørelsesprocessen som en fragtagelse af pædagogens myndighed, der dermed også fratager hende oplevelsen af at blive respekteret som et rationelt agerende individ. Ved denne fragtagelse af pædagogens myndighed risikerer man at påvirke det relationsarbejde, der ligger i selve faget, da det kan *“...reproducere de selv samme processer overfor de umyndige børn”* (Willig, 2009, s. 20).

Willig giver et eksempel på en rettighedssituation, der ikke opfylder sine anerkendelsesfunktioner i en situation med medarbejderudviklingssamtaler, der hører ind under en MED-aftale (aftale om medindflydelse, medbestemmelse og medansvar), som handler om at forbedre samarbejdet mellem den politiske ledelse, den administrative ledelse og medarbejderne. Denne MED-aftale udføres ved at lægge stor vægt på argumenterne om medbestemmelse og medindflydelse, og ved at gøre al nødvendig information tilgængelig, således at de forskellige pædagogers synspunkter kan komme på banen så tidligt som muligt. Problemet ved dette tiltag er, ifølge Rasmus Willig (2006), at de synspunkter og den kvalificerede kritik pædagogerne måtte have, skal igennem seks organisatoriske led før det når MED-udvalget. Det betyder, at ved enhver problemstilling og/eller kritik, *“...skal den tilkæmpe sig en plads på dagsordenen,*

ligesom det skal diskuteres og besluttet, om den overhovedet kan rejse videre i det organisatoriske MED-system." (Willig, 2006, s. 82). I hvert organisatoriske led kan kritikken blive afvæbnet og talt ned i alvorsgrad af de forskellige ledelsestrin. På vejen ned gennem de organisatoriske led bliver responsen på den nu afvæbnede kritik forstærket med modsat fortegn, sådan at det til sidst opleves som om, det er pædagogerne, der bliver kritiseret.

Ifølge Honneth bør dette vække modstand, hvis de kulturelt bestemte rettigheder skal kunne ændres, men vi finder, at diskussionen blandt pædagoger stadigvæk svinger mellem vantro og stålsat accept af situationen:

"Politikere og administratorer har længe nok drevet lærere og pædagoger rundt i manegen ned ekspansive planer og minimerende budgetter. Det er ikke til at fatte at nogen kan tro at det kan hænge sammen og fungere >:("

versus

"Sådan er det bare,!!!!!!!!!!!!" (Bilag 4, s. 12)

I diskussioner om hvem, der skal gøre noget ved de urimelige vilkår, pædagoger arbejder under, ser der ud til at være to overordede retninger. Den ene synes at være en holdning om, at interessenter udenfor institutionerne skal bakke op om pædagogernes kritik via udtalelser som: *"Kom ind i kampen, kære forældre. Det er jeres børn, der lider under dette."* (Bilag 4, s. 24) eller:

"Jeg husker tilbage på min start som pædagog for 25 år siden... Da var der s'gu TID til at gøre det, jeg havde uddannet mig til. Nemlig at sikre børn tryghed, nærvær og pædagogisk indhold i dagligdagen..... Hvordan skal man kunne levere den slags, når vi er skåret i timeantal og personalenormering..??? Det er dagligt en faglig frustration, man går hjem med..... Så BUPL!!!! Kom SERIØST ind i kampen!!!!!" (Bilag 4, s. 24).

Den anden hovedstrømning, der præger diskussionen mellem pædagoger, peger på en kritik af pædagogernes egen formåen i forhold til at gøre kritikken tydelig og forståelig

for personer udenfor det pædagogiske felt. Det udtrykkes bl.a. ved udtalelser som:

“Kom så i gang med at nedlægge arbejdet pædagoger. Vis at I mener det alvorligt og at I har set nok! Det er jer der går med børnene hver, dag, som må protestere. Og vidne om, hvor sløjt det står til. Jeg ville ikke turde tage ansvar for børn under de vilkår? I “producerer” jo det vigtigste i dette samfund, nemlig små nye borgere, der skal føre alting videre og have det godt i mellemtiden. Råb op!(Bilag 4, s. 25)

Ligesom Rasmus Willig (2006) observerede i hans undersøgelser, har vi fundet, at flere pædagoger går med fornemmelsen af ikke at kunne fremsige deres kritik af flere forskellige årsager - udover nedprioritering fra ledelsesside. Disse fornemmelser giver sig eksempelvis til udtryk således;

“Desværre har jeg hørt pædagoger sige, at de ikke må give udtryk for forhold, “som kan gøre forældre utrygge”..... Jeg synes pædagoger er i et dilemma Det skal forældrene ikke bebrejdes, men orienteres om, så de har en mulighed for at forholde sig til det.” (Bilag 4, s. 20).

Vi ser, at mange faktorer spiller ind i forhold til, om pædagogens kritik når ud i den offentlige sfære, inden den møder modstand.

En umyndiggørelsesproces, der går igen, er den konstante indgriben i den pædagogiske praksis, der i Willigs (2006) perspektiv handler om den kommunale ledelses utålmodighed i ambitionen om forandring fra pasning til kompetenceudvikling af børnene. Der udspringer frustrationer og kritik både af det oplevede tidspres, der kommer af denne udviklingsiver, men også af en grundlæggende uenighed omkring formålet for pædagogisk arbejde. Pædagogens frustrationer og kritik bliver iscenesat som ugidelighed og brok, og bliver ved flere lejligheder møde med nye tiltag, der søger at overgå de forrige (Willig, 2006).

“Det mest irriterende er at det er så DUMT det her... Pædagoger er jo uddannet til at vide hvordan man giver børn en god opvækst og støtter alle børn i deres unikke evner og personlighed ;o). Og en stor gruppe pædagogiske forskere står klar i kulissen til at inspirere og videreudvikle pædagogikken. Det er selvfølgelig DUMT, når en kommunal forvaltning, eller et ministerium tror de ikke behøver

bruge denne kæmpestore pædagog-faglige viden!!!??? Vi pædagoger skal blive bedre til at komme 'systemerne' i forkøbet og komme med løsninger, før den kommunale forvaltning selv gør det. Vi skal blive bedre til at formulere og forklare, at vi skal allerede gøre det, som der efterlyses. Vi HAR gang i læring, hele tiden. Vi HAR gang i den bedste uddannelse af næste generation, det foregår allerede nu, hvis vi ellers får arbejdsro..." (Bilag 4, s. 31)

Det stigende antal tiltag for pædagogisk praksis er med til at definere hvad det pædagogiske fag indebærer og kan forventes at bidrage med. Disse definitioner vil præge rationalet for den retlige anerkendelse og er dermed med til at udelukke dem, der bryder med den. Denne udelukkelse fjerner nuancerne fra det pædagogiske fag, som i sin natur arbejder med en nuanceret faglighed (Willig, 2006).

"Jeg må hver dag forholde mig til tåbelige centralt skabte værdier, idéer og arbejds gange, der danner grundlag for, hvordan mit arbejde skal udføres. Værdier og idéer skabt af mennesker, der aldrig nogensinde har set den institution, jeg arbejder i – aldrig nogensinde har mødt Petra på 4 år, som er udsat og i den grad har særlige behov. Petra, som vi ved hjælp af godt og solidt pædagogiske arbejde nu har fået på ret køl- Sikke en knowhow vi har. En viden og erfaring vi hele tiden udbygger med nysgerrighed og undren. Men den knowhow får lov at hvile i fred, fordi INGEN er nysgerrige på, hvad vi foretager os OPPE i praksis."(Bilag 4, s.26)

Ifølge Willig (2006) er det i fratagelsen af nuancer og udelukkelsen af diskussioner omkring dem umyndiggørelsen ligger.

Mangel på anerkendelse i den retlige sfære vil øge behovet for anerkendelse i den private og solidariske sfære. Det er behovet for at blive værdsat som en person med særlige egenskaber og kompetencer, der bidrager til et fællesskab, som må sikres privat og solidarisk, når den ikke er til stede retligt.

Den solidariske sfære

Den tredje form for anerkendelse, som har betydning for individets udvikling af selv-værd, omhandler de sociale relationer til gruppe, fællesskab eller samfundet som helhed. I den solidariske sfære anerkender vi hinanden for vores individuelle særegen-

hed og bidrag til fællesskabet. Anerkendelsen sker på baggrund af kvalifikationer og særlige positioner eller funktioner, som den enkelte bidrager med i dette fællesskab. Honneth belyser, hvordan det moderne samfund (i den vestlige verden) har et udpræget individualistisk perspektiv på tilværelsen, og at dette medfører, at forudsætningen for at opnå solidarisk anerkendelse er betinget af en symmetrisk værdsættelse. Det betyder ifølge Honneth, at *"...man betragter hinanden i lyset af værdier, der lader de andres egenskaber og muligheder fremtræde som betydningsfulde for den fælles praksis."* (Honneth, 2006, s. 173).

Disse relationer kaldes solidariske, da de ikke bare fordrer en passiv form for tolerance, men aktivt fremkalder følelsesmæssigt engagement i den andens deltagelse. *"For kun hvis jeg aktivt drager omsorg for udfoldelsen af den andens, for mig at se fremmede egenskaber, kan vores fælles mål realiseres."* (Honneth, 2006, s.173).

En symmetrisk værdsættelse handler ikke om, at de enkelte medlemmers bidrag kan ligestilles eller standardiseres til en fast værdi, men er derimod en værdsættelse, der handler om, at ethvert individ har mulighed for at føle sig værdifuld for fællesskabet, gruppen eller samfundet i kraft af sine egne præstationer. Når behovet for social anerkendelse ikke bliver imødekommet, vil de negative udtryk for nedværdigelse og fornærmelse vise sig.

Den umyndiggørende proces, som pædagoger møder, har betydning for hvor stærkt deres behov kan være for social værdsættelse. Derudover præger det rationalerne i de sociale fællesskaber, som pædagoger er i. De tre pædagogiske onlinefællesskaber, vi har opsøgt i forbindelse med dette projekt, har henholdsvis 17.945 medlemmer (i gruppen 'Pædagog :)'), 5235 medlemmer (i 'Pædagogers udfordringer') og 913 medlemmer (i 'Pædagogiske meningsdannere'). Dette giver et billede af, at mange pædagoger søger onlinefællesskaber og bruger dem aktivt i debatter og diskussioner om faget. Om de ovenstående tal tyder på et behov for anerkendelse af deres individuelle praksis, kan vi ikke antage, men vi kan ud fra udtalelser og debattråde kigge på de erfaringer og oplevelser, pædagogerne har i skrivende stund.

Vi ser indikationer på, at internalisering af rationalerne bag umyndiggørelsen kan være årsagen til, at pædagogerne reproducerer de samme umyndiggørende processer overfor hinanden gennem en accept af, at kritikpunkter bør vendes indad.

“Det handler i min optik om at vide hvad det er din stilling går ud på og kunne formidle den viden assertivt til andre.. Det er ikke forældrene der er at give skylden her.. Skal man tillægge skyld må det være de ansatte der ikke ved eller ikke kan elaborere på deres stillingsbetegnelse og ansvarsområde der har skylden ^_^”. (Bilag 4, s. 20)

Denne internalisering af kritikken udspringer af en socialiseringsproces, som handler om et givent fællesskabs normative grænser for acceptabel adfærd. Dette indebærer også sociale normer for, hvordan kritik kan rejses (Willig, 2006). Rasmus Willig kalder denne internalisering for ‘selvreferentiel kritik’ og henviser til de mange evalueringer omkring den pædagogiske praksis. Evalueringer er en stor del af den pædagogiske dokumentationspraksis i hverdagen i daginstitutionerne, og derudover bliver institutionerne og pædagogerne også evalueret af både forældre og kommune, hvilket har direkte betydning for den politik, der gennemføres på området. Disse evalueringer fastlåser forældre, pædagoger og børn i politisk definerede vurderingsrammer, og eftersom de kritiske kategorier kun omhandler dét, der fra ledelse og kommune anses som pædagogiske praksis, er denne proces umyndiggørende. Det danner et system hvor den kritik, der måtte opstå, rettes mod hinanden, frem for at se hvem afsenderen af evalueringerne, og derved oprindelsen for kritikpunkterne, er. Når en pædagog skriver: *“Overvejede her til morgen da jeg åbnede i inst at sætte et stort skilt på min kjole hvor der stod “servicemedarbejder” men blev så enig med mig selv at hvis jeg skulle have et skilt på så skulle der hellere stå “ pædagog IKKE servicemedarbejder”*(Bilag 3, s. 18) tegner det en konflikt, der udtrykker, at pædagogen ikke oplever, at forældrene respekterer hendes faglighed som pædagog, men kritikken bliver ofte mødt med udtalelser, der udvander den umiddelbare kritik via en appel til forståelse for den større kontekst: *“Jeg er ikke ude på at hverken forældre eller pædagoger skal have skyldfølelse, men der er sket så meget på institutionsområdet gennem mange år, strukturelt, normering, stigende krav til målinger, kontrol, tests, Samtidig med større “kvalitets og service” krav og nedskæringer forventes det samme engagement fra stakkels pædagoger, som generelt*

yder det ypperste, men som befinder sig i en krydspresituation, hvor det er umuligt at leve op til egne forventninger om arbejdsindsats og ydeevne og også til de forventninger forældre er stillet i udsigt.”

Bagved denne opsummering af situationen har vi flere steder set en magtesløshed og ingen løsning. Pædagogen er 'stakkels', og vilkårene er umulige, men medmindre man vil holde op med at være pædagog, så er der ikke etableret andre løsninger. Rasmus Willig (2006) belyser, individets måder at håndtere umyndiggørelsen, der ikke nødvendigvis erkendes som en fratagelse af myndighed, kan komme til udtryk i forskellige former for overlevelsesstrategier. I daginstitutionsområdets kontekst peges der bl.a. på tilpasningsstrategier, der søger *“...at affinde sig med det, der opleves som uoversigtelige problemer, man er fanget i og ikke ser nogen vej ud af, hvorfor man må slå sig til tåls med at prøve at affinde sig med en tilsyneladende fastlåst situation.”*(Willig, 2006, s. 74). Dette er den situation vi ser at mange pædagoger fortæller om.

De forskellige pædagogiske praksisser er fællesskaber, der primært involverer pædagoger, børn og forældre. Det, der synes at være udfordrende ved disse fællesskaber, er, at forældrene ikke er en del af det daglige indhold og derved er afhængige af den offentlige tilgængelige indsigt og forståelse. Når forældrenes forståelse for pædagogens faglighed opleves som en fornærmelse, kan det indikere en krænkelse af pædagogens værdighed og professionsidentitet.

Det billede der tegner sig

Gennem undersøgelsen af genstandsfeltet har de emergente træk sat os på sporet af teori til dybere forståelse. Ved hjælp af det blik, som 'Kampen om anerkendelse' har åbnet for, er vi blevet i stand til at formidle en kategorisering af disse træk som en samlet fortælling. Det er et bud på en forståelse af den pædagogiske praksis i daginstitutionerne, der har nogle bagvedliggende mekanismer, der trækker pædagogen i forskellige retninger. Vi har fundet, at dokumentation ikke kan reduceres til et spørgsmål om 'for' eller 'imod'. Mange former for dokumentation bliver brugt som en form for sparring og evaluering enten med kollegaer eller som refleksionsværktøj for den individuelle pædagog. Men dokumentation dækker også over registreringsopgaver og spænder helt ud til situationer, hvor en pædagog kan opleve at skulle bevise, at de gør deres arbejde. Endda til et niveau hvor det bliver beskrevet som at skulle sælge sig selv. Dette krav om at påvise en berettigelse til at bestride sit erhverv ser ud til at omhandle områder, som ikke er det, pædagogerne opfatter som deres kernefunktioner. Her går spørgsmålet stadigvæk på, hvem der har definitionsmagten over den pædagogiske praksis. Både nærværende og de refererede undersøgelser har fundet, at pædagoger generelt er enige angående kerneværdierne og dét, at faget har en sær egenhed, men udførelsen af og årsagerne til forskellene i praksis er stadig uafklarede. Det mønster, der har tegnet sig igennem denne undersøgelse, peger på, at dét, at have mulighed for, tid til og vejledning i at forklare sin individuelle vurdering og kompetente begrundelse for handlinger, kunne være en metode til potentielt at øge værdsættelse og fremme solidaritet blandt pædagogerne.

Vores undersøgelse tegner et billede af virkeligheden i daginstitutionerne som fyldt med faglige udfordringer og fattig på anerkendelse for pædagogernes faglighed. Det

er en hverdag med krav fra alle retninger, inklusiv kollegiale vurderinger. Det, der har slået os igen og igen, er, hvordan denne pressede situation ikke fører til mere solidaritet og bredere gensidig forståelse og samhørighed. Fra den første undersøgelse og hele vejen gennem processen har det vakt vores undring, at pædagogerne ikke formår at møde hinanden på tværs af uenigheder, som man måske ellers ville forvente, at fagligt nysgerrige professionelle ville gøre. Fokusgruppeinterviewets forløb viste pædagoger, der delte deres løsninger på forskellige problemstillinger, men ikke pædagoger, der lod sig inspirere af andres forskellige løsninger. Netnografien viser igen og igen, hvor hurtigt uenighed bliver markeret og tilsyneladende uoverkommelige holdningsforskelle trukket op.

Svært at formidle den særegne pædagogiske faglighed

Når pædagogen bruger størstedelen af sin faglighed i omgang med mennesker, der ikke nødvendigvis forstår den pædagogiske kompetence, og når dét, pædagogens virke går ud på, er at *møde* barnet og på sin vis skåne barnet for skellet imellem privat og offentlig sfære, så er det måske ikke mærkeligt, at det kan virke presset for pædagogen at skulle kunne aktivere sit faglige sprog spontant, når lejligheden kræver det.

Vi har fundet, at vores undersøgelse suppleres godt af Rasmus Willigs(2006) undersøgelse, og at Axel Honneths(2006) anerkendelsesbegreber har åbnet op for, at vi kan komme med et bud på spørgsmålet om, hvad pædagogens 'kvalitative og bløde egenskaber' kan forstås som i denne kontekst. Evnen til fagligt at navigere barnets manglende forståelse for skellet imellem solidarisk sfære og privatsfære, samt det at møde barnet fagligt og dog anerkendende.

En anden form for dokumentation og formidling

Flere gange i vores process er vi stødt på praksisfortællinger, som er et pædagogisk refleksionsværktøj. Det har været den umiddelbare referenceramme for flere pæda-

goger, når formidlingen af, hvad Digital Storytelling var, kom på banen. Den store forskel på en Digital Story og en praksisfortælling er, at selvom begge metoder tager udgangspunkt i fortællinger fra eget liv, så fjerner man fortællerens perspektiv i praksisfortællinger, og gør dem til en et form for billede fra livet med en almengyldighed. Et eksempel kunne være 'et barn slår sig og reagerer således'. Denne form for historie bliver så brugt som oplæg for pædagogerne til at diskutere, hvordan situationen bør håndteres.

I forhold til den kamp for individuel myndighed, vi har set indikationer på igennem projektet, mener vi at finde en vigtig forskel, der er værd at efterprøve i forhold til en Digital Story. Dét, at fortælleren forbliver i historien og kan forklare sine faglige begrundelser for hvilken handling, der blev taget, ser vi som en mulighed for, at få større indblik i andres praksis. Fløjkampen om hvilken form for pædagogik, der er korrekt, kan måske nuanceres på arbejdspladsen, hvis der bliver mulighed for, at høre den individuelle stemme i en situation, der er designet til at være støttende og anerkendende.

Kan Digital Storytelling gavne pædagogisk praksis?

Vi har fundet ud af, at det ikke virker sandsynligt, at Digital Storytelling i sin oprindelige form kan bruges til dokumentation for dokumentationens skyld. Baseret på interviews og fokusgruppe har vi et indtryk af, at dokumentation fylder meget i tankerne i pædagogens hverdag, men at det konkrete tidsforbrug ligger under et kvarter dagligt. Fra pædagogernes side vægtes og værdsættes det, at tager det kort tid, for at dokumentationsarbejdet ikke kommer til at tage tid fra andre dele af arbejdet. Så vi tænker, at hvis metoden skal være nyttigt som dokumentation, så skal den indgå i en anden kontekst, før det vil blive brugt indenfor denne 'sfære' af pædagogisk arbejde. Hvis det ikke skal benyttes som dokumentation pga. tidsforbruget, virker det usandsynligt, at det kan bruges som en del af en pædagogisk hverdag, da metoden stadigvæk er tidskrævende, og det ikke virker som om, der er meget tid til faglig udvikling. Derfor er spørgsmålet, om Digital Storytelling kan bruges til faglig fordybelse på pædagogiske dage og bibringe deltagerne kompetencer, de kan tage med sig ind i hverdagspraksis. Dette undersøgte vi nærmere i en pilottest, hvor vi havde forkortet Digital Storylabs tredages workshop til en étdags workshop på længde med en typisk pædagogisk dag. I manuskriptet til instruktøren havde vi målrettet indholdet til pædagogisk faglighed og dét at kommunikere sin praksis.

Undersøgelsens test-workshop i Digital Storytelling forandrede projektets kurs fra at være primært undersøgende ift. relevansen af Digital Storytelling i pædagogisk praksis, til at være en undersøgelse omhandlende et understøttende digitalt middel til en workshop i Digital Storytelling. Deltagerne udtrykte begge en begejstring for workshoppen, men vi vurderede efterfølgende, at tidsrammen var for stram.

Evaluering efter workshop

- Workshoppen er på nippet til at være for lang.
- Intet kan skæres væk (ting er allerede skåret). Ting kan strammes op, men ville ikke give mere tid, end hvad flere mennesker ville forbruge.
- Vi antager, det vil lægge et mindre pres på pædagogerne ifht. at have en teknologisk løsning med til workshop som støttevejledning.
- Deltagerne klarede IT-delen, men vi mener at se, at den ville have krævet noget mere støtte for at kunne være succesfuld med flere deltagere.
- Hvad kan vi gøre? Digital pre-workshop? Øve det tekniske så det ikke er nyt til workshoppen?

Vi vil ikke forkorte de sociale elementer af workshoppen. Den faglige sparring, historieudvekslingen og delingen af de færdige videoer er elementer, der ikke bør være ude af workshopfacilitatorernes hænder, hvis vi vil sikre os, at processen fordrer de elementer af Digital Storytelling, som kan bidrage med nye og myndiggørende værktøjer til den pædagogiske praksis. Denne udelukkelsesmetode inspirerede til at tænke over måder at flytte noget af arbejdet med de digitale værktøj væk fra workshoppen, og dette førte igen til idéen om et supplerende produkt. De umiddelbare fordele, der trådte frem, var: Dette ledte frem til fase to af vores undersøgelse:

- Det forlænger workshoppen
- Det kræver ikke vores fysiske tilstedeværelse
- Det er en genbrugelig ressource
- Det øver de værktøjer, der skal bruges til selve workshoppen, så det går fra prima vista til sekunda vista på workshop
- Det møder informant x's forslag om at skabe et dokument, der kan bruges som støtte under produktion i den fysiske workshop.

Hvordan kan vi digitalt understøtte pædagoger, inden de deltager i den tilpassede workshop?

- En digital tutorial?
- En forsimplet opgave i billede og lydredigering?

Produktudvikling

Produktudvikling og kritisk realisme

For at få klarlagt hvordan den opståede drejning hen imod et digitalt produkt kunne bearbejdes, har vi søgt viden om, hvordan kritisk realisme kan bruges i udviklingen af et digitalt produkt. Litteraturen pegede på relevansen af at kombinere ontologiske og epistemologiske positioner med designteorier. Denne relevans synes at komme fra et perspektiv, der handler om, at den videnskabsteoretiske position primært søger forståelse for genstandsfeltet, mens designteoriene i højere grad har et handlings- og løsningsorienteret fokus. Med dette perspektiv peges der på, at en designudvikling typisk hviler for lidt i de ontologiske og epistemologiske positioner, hvilket er problematisk, når den indsamlede data skal analyseres og fortolkes i forhold til produktet og genstandsfeltet. Det vil sige, at der lægges for lidt vægt på metarefleksioner omkring, hvorfor der designes, som der gør. De ontologiske og epistemologiske forståelser, der findes indenfor kritisk realisme, bliver belyst i forhold til udvikling af design og kan siges at forgrene sig i nogle forskellige praksisser indenfor feltet teknologi- og produktudvikling. Disse praksisser bliver i litteraturen beskrevet som design af informationsteknologi og som design based research (Dobson, 2001; Hodgkinson & Starkey, 2012; Mingers, 2004; Carlsson, 2006; Volkoff & Strong, 2013; Reimann, 2011; Walker, 2011). Derudover er der bud på, hvordan designteorier kan ses i et kritisk realistisk perspektiv. En af disse teorier handler om begrebet affordances, som involverer de muligheder og oplevelser, designet sigter mod at give brugerne (Volkoff & Strong, 2013). Denne teori bliver knyttet til den kritisk realistiske tilgang og tilbyder forståelse for, hvordan vi kan designe ud fra de affordances, vi ønsker pædagogerne opdager gennem deres brug af værktøjet. Derudover kan den bruges analytisk, når vi redesigner vores produkt i takt med brugertests.

Dette projekt søger at tilpasse Digital Storytelling til pædagogisk formidling af praksis, og en del af denne tilpasning handler om at udvikle et digitalt produkt, der kan give pædagoger mulighed for at stifte bekendtskab med filmredigering, før de deltager i den fysiske workshop. Designet er formet af både designteori (affordance-teori), og den indsigt vi har fået gennem vores retroduktion af den viden vi har om genstandsfeltet. Derudover har vi hentet metoder fra interaktionsdesign, som har til formål at indsamle data, der kan sige noget om brugerens interaktion med designet. De metoder, vi fandt relevante og nærliggende i forhold til dette projekt, vil i det følgende blive beskrevet i forbindelse med projektets design.

Læringsteori

Brugsscenariet for produktet er en situation, hvor medarbejderne bliver instrueret i at gå ind på hjemmesiden 'Faglighed Fortalt' som forarbejde til deltagelse i en workshop på en pædagogisk dag. Dette er en anden situation, end hvis brugerne selv havde valgt at deltage i en workshop og derigennem ville møde hjemmesiden, eller hvis de selv havde søgt den frem på internettet. Disse to scenarier kan man beskrive som selvmotiveret brug. Da dette ikke er tilfældet for vores produkt, har vi fundet det relevant at basere vores design på en forståelse for motivationsopbygning i læring og en revideret forståelse af Blooms taxonomi målrettet digitale læremidler.

Blooms taxonomi og motivation

I 1956 konstruerede Benjamin Bloom sin hierarkiske model for læringstrin. Den repræsenterer en forståelse af læring som lagdelt, hvor hvert lag indebærer et bestemt niveau af formåen og en dertilhørende grad af forståelse. I 2013 præsenterede Diane Skiba en revideret udgave baseret på Anderson et als arbejde i 2001. Revisionen er illustreret i nedenstående figur, der er taget fra Skibas gennemgang af forskellige illustrationer af den reviderede digitale taxonomi (Skiba, 2013):

Table. Bloom's Taxonomy

Original (Bloom et al., 1956)	Revised Taxonomy (Anderson et al. (2001)
Knowledge	Remember
Comprehension	Understand
Application	Apply
Analysis	Analyze
Synthesis	Evaluate
Evaluation	Create

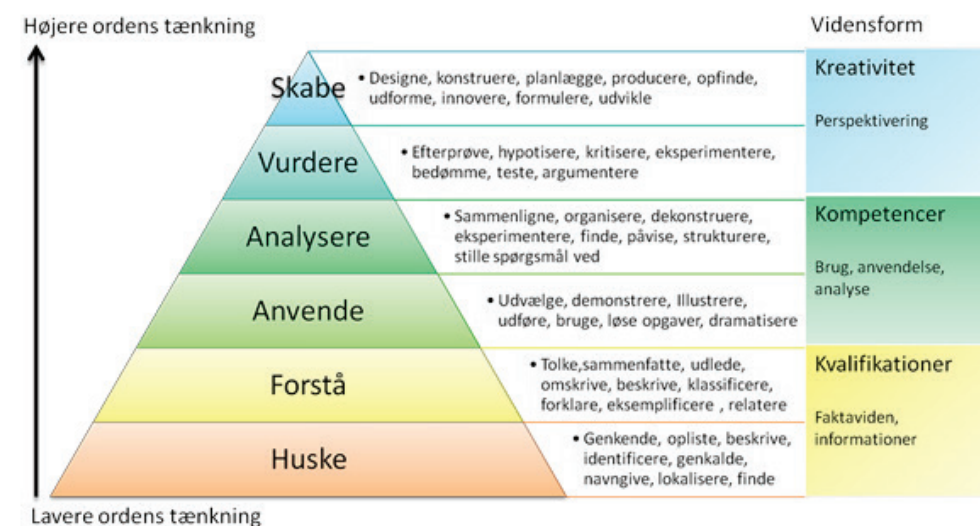
(Skiba, 2013)

Den trinvis forståelse for læring er integreret i designet af produktet og repræsenteres i den foreslåede progression. Da målet for selve workshoppen er en guidet process til at skabe sin egen digitale fortælling, er hjemmesiden 'Faglighed Fortalt' (produktet) designet som en øvelse til de forskellige digitale komponenter og samtidigt en introduktion til processen. Det er et vigtigt omdrejningspunkt for designet, at brugeren får mulighed for at bevæge sig op til de højere læringsfunktioner, med både forslag til refleksion og flere muligheder for selvstændigt at bevæge sig ud over processen og følge en kreativ nysgerrighed. Dette er baseret på forståelsen af grundtankerne hos Bloom som værende en form for stilladstænkning og på en forståelse for den lærendes motivation. Vi baserer dette på motivation, som det fremkommer i Issroff & De Soldatos beskrivelse af egenskaber for læringsteknologi og motiverende læringsdesign. De er kommet frem til fire faktorer i deres review om motivation og læring: nysgerrighed, udfordring, selvtillid og kontrol: *"Briefly, it is suggested that it is important to arouse the learner's curiosity; to provide the right level of challenge (material that is neither too easy nor too difficult); to build the learner's confidence (again through judicious selection of tasks relating to prior achievements); and finally to provide the appropriate level of control."* (Conole og Oliver, 2007, s.191)

Disse fire punkter har været endnu et omdrejningspunkt for designprocessen. For at udkrystallisere dem til et funktionelt design har vi arbejdet med et værktøj til læringsmiddeldesign kaldet 'forestillede læringsveje'. Morten Misfeldt beskriver 'den forestillede læringsvej' som et værktøj til udforskning af et designs successkriterier og en måde, hvorpå man kan "skabe solid viden" i de forskellige trin i en iterativ designproces, der involverer brugertestning. De forestillede læringsveje baseres på en indledende analyse og "explicitere forestillingen om, hvad der vil ske, når designet bringes i brug inden de enkelte interventioner" (Misfeldt, 2010, s. 47). Disse brugsscenarier er det, som de efterfølgende brugertests holdes op imod, og det er en metode, der lader virkeligheden konfrontere de forskellige designbeslutninger.

I vores design har vi arbejdet med tre forestillede læringsveje baseret på den hierarkiske ide om læring og på den generelle afsøgning af feltet, samt observationer af deltageres udfordringer til pilottesten.

De tre læringsveje kan ses som de tre forskellige sektioner i nedenstående illustration. Det er også den prioritetsorden som designet søger at etablere. Målet er, at så mange af hjemmesidens brugere som muligt skal være i stand til at deltage i workshoppen med grundlæggende genkendelse for den software, der præsenteres, og dermed have de grundlæggende kvalifikationer til at gennemføre; det er den første forestillede læringsvej. Den anden er 'den kompetente bruger', og den tredje er 'den kreative bruger'; det scenarie hvor brugeren oplever at føle sig fri nok til at skabe.



kilde:<http://gymportalen.dk>

Konceptuelle model for hjemmesiden Faglighed Fortalt - en online mulighed for at øve sig i filmredigering

Hjemmesiden 'Faglighed Fortalt' er en instruktiv guide til pædagoger, der skal deltage i en Digital Storytelling-workshop. Formålet med en digital tilføjelse til workshoppen er, at alle pædagoger, uafhængigt af deres teknologiske formåen kan deltage i workshoppen med et engagement omkring deres personlige fortælling, da det netop er den del af workshoppen, der har betydning for pædagogens muligheder for at indgå i en refleksiv proces omkring sin praksis.

Hjemmesiden er designet med et strømlinet layout, hvor de aktiviteter, der er forbundet med at arbejde med sin digitale fortælling, bliver formidlet trinvist og hierarkisk. Indledningsvis præsenteres pædagogen for baggrunden for hjemmesiden, hvilket skal tilføje mening til aktiviteterne og samtidig give overblik over omfanget af det, der skal udføres. Dernæst får pædagogen mulighed for at lave en filmproduktion ved at blive ført igennem brugen af MovieMaker (filmredigerings-software) og nedhentning af musik, billeder og lyd fra internettet på lovlig hvis. Dette betyder, at en filmproduktion i Digital Storytelling indebærer mere end selve kendskabet til MovieMaker, da det f.eks også indeholder en forklaring af, hvordan der indsættes kildehenvisninger.

Planen for den endelige hjemmeside indeholder instruktionsvideoer lavet specielt til 'Faglighed Fortalt'. Denne opgaves produkt er en High Fidelity-prototype, som har repræsentative videoer indsat, så designet kan testes og justeres før den endelige videoproduktion.

Designet er lavet ud fra, at alle brugere ønskes som minimum at tilgå den kvalificerende læringsvej, der giver dem en genkendelse af de digitale værktøj, når deltageren møder op på workshoppen. Designet skal være motiverende i forhold til at invitere til, at brugere søger de affordances, der gives i forhold til at gå de hierarkisk højere placerede læringsveje. Samtidigt er det struktureret således, at brugeren har mulighed

for at justere sværhedsgraden af de delopgaver, der kommer. Dette er gjort med en forhåbning om, at motivationen ikke falder grundet for lette eller for svære opgaver.

Hjemmesiden 'Faglighed Fortalt' skal være et forberedende værktøj. Målet er en lettilgængelig tutorial, der assisterer brugeren i at gøre sig bekendt med konstruktionen af en miniudgave af en Digital Story. Dette gøres gennem tekst og video, specifikt målrettet den brug af software og onlineressourcer, som en Digital Story kræver. Vi forestiller os tre læringsveje, der skal forebygge, at vi taber en bruger, der bliver skræmt over at skulle håndtere ukendt software, men hvor der samtidig er en vej igennem brugen af hjemmesiden, der giver adgang til de øverste læringstrin og kreativ udfoldelse.

Affordanceteori

James J. Gibson beskriver affordances som et sæt muligheder for, hvordan mennesket lever i verden. Omverdenen har nogle ressourcer til rådighed, som opfordrer til forskellige måder at anvende dem på. De forskellige muligheder kalder Gibson for niches, altså måder at leve på og udnytte de affordances, der byder sig. Han pointerer at affordances er 'faktiske' i den forstand, at de er adskilt fra den organisme, som kan være afhængig af de affordances, der er, men at affordancens eksistens ikke er afhængig af, om organismen gør brug af den. I et designperspektiv betyder dette, at selvom vi designer ud fra nogle ambitioner om et sæt særlige affordances, er det ikke sikkert at disse vil blive erfaret, hvilket gør det analytisk muligt at opstille observationer af, om brugen af hjemmesiden opfordrer til handlinger, der gør brug af de ønskede affordances. Gibson (1977) pointerer, at affordances ikke har nogen subjektive værdier koblet op på menneskelige følelser, men er egenskaber fra en genstand sat i forhold til en bruger og opstår, når individet observerer noget, der giver mening at bruge i forhold til egen krop og dermed egne handlinger. Disse affordances er ikke altid tydelige og kan ikke nødvendigvis opfattes af brugeren, uden at der medfølger informationer, der gør det muligt at handle.

Den form for affordances, vi har søgt at designe hjemmesiden efter, handler om de manipulerbare affordances. Det er de muligheder der, i forlængelse af sig selv, kan bruges som værktøjer. Disse værktøjer har alle specifikke hensigter og kvalifikationer, der gør dem særlige, dog er det ikke kvalifikationerne i sig selv, der gør dem til affordances. Det er brugerne forståelse af kvalifikationerne, der opfordrer til bestemt brug, der gør dem til affordances. Når vi bruger affordances i forhold til grafiske interfaces, arbejdes der med såkaldte perceived affordances.

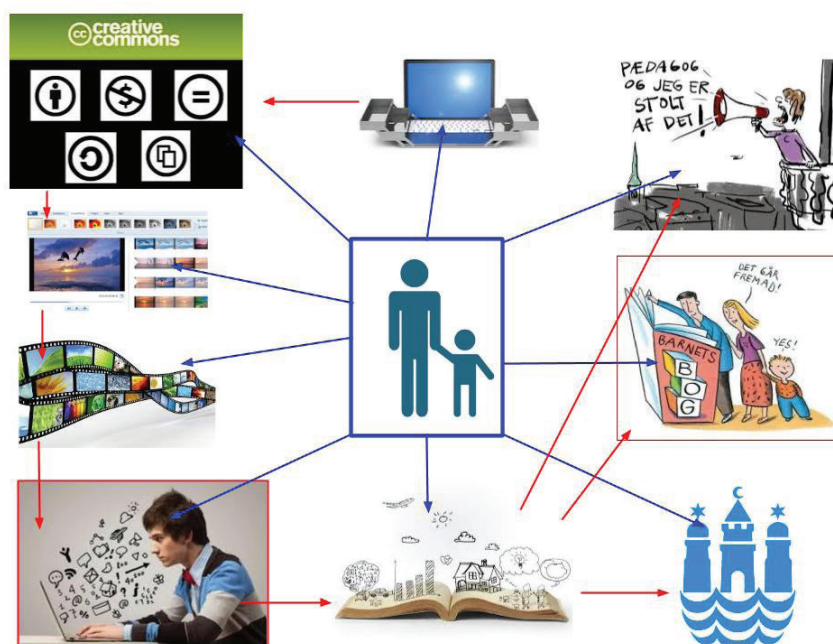
Designprocess

Det første trin i processen har været at få konkretiseret formålet med produktet, og samstemme det til en fælles forståelse af koncept og formål. Dette er gjort via en designmetode kaldet Rich Picture.

Rich picture

Udvikling af et rich picture (RP) er en ustruktureret måde at indfange flow og kommunikation via små tegninger, ikoner eller symboler og indebærer grundlæggende at belyse den ønskede menneskelige aktivitet. Formålet med at lave et RP har været at bruge det som et kommunikationsværktøj for alle involverede i designudviklingen, men det er også blevet brugt til at skabe overblik og konsensus over problemfeltet, samt designets placering og rolle deri.

Rich Picture - Hjemmesiden 'Faglighed Fortalt'



Dette rich picture har pædagogen i midten, og de omkringliggende elementer beskriver den digitale læring, vi søger at tilbyde, og brugspotentialet for læringen. Billederne i venstre side symboliserer at pædagogen tilbydes indsigt i, hvordan de bruger Movie-Maker og creative commons, og hvordan dette arbejde sættes sammen til en digital fortælling. I højre side er billederne symboler for disse digitale fortællingers potentialer i pædagogens kontekst. Øverst er pædagogen den fagligt stolte pædagog, der har noget at sige. Nedenunder finder vi forældrenes indsigt i barnets kontekst og til sidst et symbol for den kommunale forvaltning.

Kriterier for design

Efter den overordnede vision for produktet kom på plads definerede vi de kriterier for designet som skulle opfyldes for at det kunne kaldes en succesfuld fremstilling.

De vigtigste indholdsmæssige elementer er repræsenteret i de gennemgående læringsmål:

- Ejerskab over software
- Struktur og planlægning
- MovieMaker
- Mediekilder til brug i digital produktion og netikette
- Credits/rettigheder

Det at bruge mediekilder fra internettet og kunne akkreditere efter korrekt netikette, er en vigtig del af Digital Storylabs workshop model, som vi har valgt at bibeholde ifht brugergruppens arbejde i det offentlige og vores egne holdninger til netikette. Det at strukturere processen er tilføjet design ifht den usikre læringsvej. Det at opleve en kvalificering i brug af softwaren er hovedmotivationen for at lave et design til at starte med.

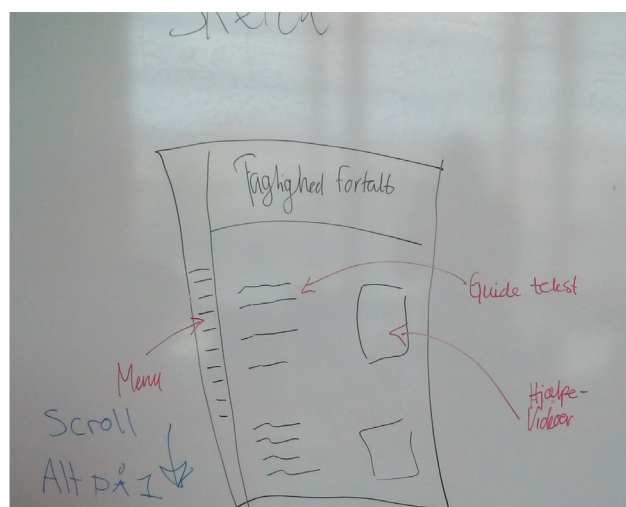
Denne kriteriemarkering førte til de spørgsmål som alle tests vil adressere:

- Hvordan opleves brugen af hjemmesiden generelt?
- Hvordan opleves mulighederne for at bevæge sig videre og ud?
- Hvilken sværhedsgrad opfattes MovieMaker som at have?
- Hvor lang tid tager det gennemsnitligt at bruge?

Efter denne specificering af kriterier gik vi til prototypedesign der tog afsæt i en eksplorativ ideudvikling.

Design at et produkt der møder disse kriterier - From low to high fidelity-prototype

Udvikling af prototyper kan bruges til at kommunikere brugen af og formålet med det design, der udvikles. Vores designproces begyndte med skabelsen af low fidelity-prototyper, der på en nem og tilgængelig måde kunne fungere som et dialogisk redskab. Vi endte med en high fidelity-prototype, der skulle bruges til at teste hjemmesidens brugbarhed i en konteksten 'Faglighed Fortalt'.



Low Fidelity-prototyper

Den første low fidelity-prototype var en sketch, der i et designperspektiv hyppigt bliver brugt, da den tilbyder en form, der giver mulighed for hurtige rettelser, hvilket effektivt åbner op for kreativitet og idéudvikling.

Sketchen ledte os til en fælles forståelse af, at hjemmesiden skulle være simpel i sit udtryk og i sin brug. Det betød at de forskellige trin, som brugeren skal igennem, blev sat kronologisk op og kan navigeres nemt vha. en scroll funktion, der følger brugeren på siden.

Denne sketch gav os et fundament for at gå i dialog omkring hjemmesidens tekstmæssige indhold og kunne derefter formidles til vores samarbejdspartnere Digital Storylab.

Sparring og videndeling med samarbejdspartner

Udviklingen af en tilpasset workshop i Digital Storytelling til pædagoger er foretaget i et løbende samarbejde med Digital Storylab. Da projektet tog en drejning hen imod at udvikle en hjemmeside, der støtter op omkring læringsdelen af den digitale produktion, blev dette også sparret med dem og dermed præget af deres erfaringer fra praksis.

Dialogen omkring designet blev foretaget ud fra en low fidelity-prototype, der groft skitserede vores refleksioner omkring den digitale form og indhold.

Hjemmesiden 'Faglighed Fortalt' (low fidelity prototype)

Lav en digital story - trin for trin

Hvad skal bruges:

- Software . * Skriveprogram
* MovieMaker/Imovie
- Åbn skivedokument - Navngiv 'Rulletekster'. Skriv som overskrift

Fortællingen:

- Fortællinger til download - Lyt til dem - Vælg 1.

- Download til din DS-mappe
- [Ekstra: Lav din egen: Kræver Smartphone eller optagegrej på computer)
Find en særlig situation og lav en 'snapstory'
Guide til voiceover

Pause:

- Anbefaling om at 'tage en kop kaffe' og lige tænke over historien og tænke lidt billedsprog ind i den

Visualisering:

- Check at creditsdokumentet er tilgængeligt/åbn det igen
- Surf rundt på det viste billedarkiv ift. din historie
- Download billede, gem i DS-mappen, navngiv billede efter billedets 'kildenavn', skriv kildenavn i creditsdokumentet
- Brug af egne billeder fra computer - surf rundt og kopier til DS-mappe
- Brug billeder fra din FB. Altid chek ophavsrettigheder. Find dine billeder, gem i DS-Mappen

MovieMaker

- Åbn programmet på på skrivebordet
- Lav titelstykke - klik på fanebladet 'startside' - klik ikonet 'titel'- skriv evt. titel
- Indsæt billederne - klik på ikonet 'tilføj video og billeder' - stifinder pop up. Find din DS-mappe og marker de valgte billeder - tryk indsæt - se video
- Indsæt rulletekststykket - klik ikonet 'rulletekster'- skriv evt. diverse kilder ind nu - se video
- Indsæt lydspor - klik fanebladet startside - klik på ikonet 'tilføj musik' - åben din DS-mappe og klik på din voiceover - se video

Fri leg!

- Tips og anbefalinger

- Flyt rundt så det passer med speak - sådan forlænger du billedets tilstedeværelse

Gem film

- Klik på fanebladet startside - klik på ikonet 'Gem film' (ikke gem fil) - popup 'gemmer film' (det kan godt tage et par minutter) - se video

Musik (der er en funktion i MovieMaker, der linker til gratis musik)

- Åbn nyt projekt - klik på fanebladet 'filer' - klik 'Nyt projekt'
- På fanebladet 'startside' klikkes på ikonet 'tilføj videoer og billeder'
- Find din gemte video og klik åbn
- Find musik - link til cc musikdatabase - se video
- Download musik til din 'DS-mappe' - gem som 'kildehenvisning'
- Gå tilbage til MovieMaker igen
- Indsæt musik - det samme som indsætning af voiceover - klik ikonet 'tilføj musik'- find musikstykket i din DS-mappe og klik åbn
- Rediger lydsporet - klik på det grønne lydspor - musikværktøjer vil vise sig
- Skru op eller ned for volumen - klik på ikonet 'musikkens lydstyrke' - tip: skru næsten helt ned
- Klip i musikken - træk afspilningsmarkøren hen til det punkt, du vil klippe ud eller opdele - klik på ikonet 'opdel' - hvis du vil klippe en bid ud, skal du igen trække markøren hen til enden af det ønskede udklip - klik opdel - klik på den bid, du vil have ud, og tryk 'delete' på tastaturet eller højreklik med musen - klik fjern
- Ryk musikafspilningen i videoen - klik på det grønne lydspor og træk det hen til det ønskede billede eller tidspunkt i videoen.

Fri leg!

Gem film

Bonusbane:

Filmiske Virkemidler: Zoom, Overgange.

IMOVIE: Zoom sker - hjælp! drag/n drop.

High fidelity-prototype

Efter udvikling af Rich Picture, idéudvikling ved sketching og en sparring med Digital Storylab var vi klar til at lave en high fidelity-prototype. Vel vidende at sådan en high fidelity-prototype kan have sine begrænsninger, fandt vi det nærliggende at udvikle en prototype, der ville give os mulighed for at teste brugspotentialet, affordancedesignet og de forskellige læringsveje. Desuden søgte vi indsigt i, hvor lang tid det ville tage en bruger at gennemføre de forskellige trin, samt om hjemmesiden gav inspiration til fortællinger om egen praksis. Denne ambition gjorde, at vi vurderede et behov for en prototype, der kunne give brugeren adgang til de elementer der skal være til stede i det færdige produkt'.

Hjemmesiden hedder 'Faglighed Fortalt' og skal, trods dens høje funktionalitet, betragtes som en prototype, der vil gennemgå flere iterationer af redigering, indtil den når den endelige funktionsdygtighed for de pædagoger, der møder den. Den æstetiske del af designet er inspireret af en hjemmeside designet til pædagogiske meningsdannere. Denne side har et simpelt layout med mørke baggrunde, hvorpå den røde overskrift fremtræder iøjnefaldende.

Som nævnt kan denne form for prototype skabe nogle begrænsninger i designudviklingen i forhold til testresultaterne. En af disse handler om den store arbejdsindsats, der kræves for at udvikle prototypen, og som gør det problematisk at lave impulsive og hurtige rettelser. Denne begrænsning søgte vi at lette ved at screencaste den første test og være klar med notering af observationer og impulsivt opstået refleksioner fra brugeren. De resultater, vi fik ud af at lave første test, gjorde, at vi under den anden test lavede om på de rammer, som testen skulle foregå under. Testen blev nu foretaget i brugerens eget hjem frem for på en cafe. Derudover fravalgte vi screencast i anden omgang, da det forstyrrede brugerens flow, og vi valgte derfor at filme hende uden opsyn fra os.

En anden begrænsning kan være, at brugernes forventninger til prototypen kan være

højere end designet kan levere, da den ligner en fuld funktionel hjemmeside. Dette gør, at vi måtte være tydelige omkring hjemmesidens udviklingsstadiet og vores opfordring til at komme med kritisk feedback.

Primære overordnede designaffordances og testpunkter

Til at analysere designet har vi formuleret tre nedslagspunkter, der, udover en mere generel affordanceanalyse, har været udgangspunktet for vores test af prototypen.

“Er jeg i tvivl kan jeg klikke på en video”

For at forsøge at skabe et sikkert udgangspunkt for en rutineret computerbruger, har vi søgt at skabe et design, der har en let-tilgængelig uddybning af de opgaver, der bliver stillet. Hvis brugeren kender til MovieMaker, så kan de let åbne programmet, når instruktionen til dette bliver givet, men hvis dette allerede er fremmed og måske endda lidt overvældende, så tilbyder hjemmesiden en trinvis guide og en video, der understøtter den. Denne affordance søger at favne og støtte nybegynderen og sikre, at brugeren opnår de grundlæggende kvalifikationer og kompetencer.

“Jeg kan altid finde tilbage”

Hjemmesiden skal være så nem at navigere som muligt og har derfor en menubar, der følger brugeren gennem processen og kan hjælpe med til at sikre brugerens oplevelse af tilgængelighed og overblik.

“Jeg har værktøj til at være kreativ, hvis jeg vil”

Ved at forklare og åbne vejene til videre udforskning håber vi, at brugerne vil kunne følge deres inspiration og bruge deres ny erhvervede kompetencer og kvalifikationer til at udforske processens potentiale. Vi har dog vurderet, at det er mindre sandsynligt at få resultater på dette i brugertestsituationer, der ikke er koblet til en længere proces, hvor resultaterne kan måles over tid.

Brugertests

For at få indsigt i om hjemmesiden tilbyder de tiltænkte affordances, har den været igennem to iterationer af brugertests. Brugertestene kom i spil efter første iteration, hvor de konceptuelle og funktionsmæssige specifikationer blev designet og spejlet i dialog med Digital Storylab.

For at kunne overskueliggøre data og feedback på hjemmesidens brugeroplevelse, har vi udformet et skema, der strukturerer prototypens udvikling. Dette skema vil både fungere som et overblik over de designmæssige forandringer, og som et redskab til analytisk bearbejdning af produktet og workshopkens potentialer.

Skemaet er struktureret efter de trin, vi beder deltagerne om at gennemgå på hjemmesiden. Derefter beskrives brugeroplevelserne på de funktioner, der ser ud til at skulle ændres, for til slut at påføre vores produkt disse tilpasninger.

Trin	Brugertest 1	Brugertest 2
Overskrift Velkomst	<p>Brugeroplevelser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mangelfuld introduktion til, hvorfor de skal gennemgå denne guide. • Vil gerne klikke på indledningsvideo. • Læser teksten et par gange. • Bruger foretrækker visuelle instruktioner. <p>Tilpasninger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tydeligere beskrevet formål med guiden i indledning. • Lave indledningsvideo, der fortæller hvad og hvorfor. 	<p>Brugeroplevelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Velkomstvideoen er den første funktion, hun vælger. • Hun ser videoen, før hun læser teksten <p>Ingen tilpasninger</p>

<p>Det skal du bruge</p>	<p>Brugeroplevelser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forstod ikke hvordan hun skulle finde Movie-Maker. • Forstod ikke, hvad hun skulle oprette dokumentet til. • Mangler video. • Troede hun skulle downloade Movie-Maker, overså at hun først skulle tjekke computeren. <p>Tilpasninger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tydeligere beskrivelse af hvorfor. • Creative commons info. 	<p>Brugeroplevelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hun kan huske pointen om et rulletekstdokument, og hvor MovieMaker er. • Hun åbner og gemmer et rulletekstdokument uden problemer. • Hun ser videoerne og kan foretage handlingerne. <p>Ingen tilpasninger</p>
<p>Fortælling</p>	<p>Brugeroplevelser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finder her ud af, hvorfor hun skal oprette en mappe • Forvirring med link til fortællinger. <p>Tilpasninger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retter info om mapper og rulletekstdokument i indledningen. • Nøjagtig video af aktiviteten om download fra ccMixter. • Trinvis beskrivelse af denne handling forbedres (flere ord). 	<p>Brugeroplevelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Smiler ved de små fortællinger. • Endnu forvirring med link til download af fortællinger, fordi hjemmesiden er på dansk og funktionerne på ccMixter er på engelsk. <p>Tilpasninger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tilføj engelske termer for handlinger i guiden.

<p>Tag en Pause</p>	<p>Brugeroplevelser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dette trin blev sprunget over. • Hun havde ikke meget idé med fortællingen, da opsætningen (screencast) gjorde, at hun ikke kunne høre sin fortælling. • Mangler der mere info omkring, hvad og hvordan de skal reflektere? <p>Tilpasninger</p> <ul style="list-style-type: none"> • En mere fyldestgørende forklaring på hvad denne pause skal i workshoppen og evt ideer til refleksion. Stemning, udtryk osv. 	<p>Brugeroplevelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hun er på dette tidspunkt overrasket over at være nået dertil på så kort tid (ca. 10 min. inde). <p>Ingen tilpasninger</p>
<p>Om ophavsretigheder</p>	<p>Brugeroplevelser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Godt med visualiseringer. • Mangler video. <p>Tilpasninger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tilføjer video. 	<p>Brugeroplevelser</p> <p>Udtrykker forståelse for konceptet.</p> <p>Ingen tilpasninger</p>

<p>Visualiseringer</p>	<p>Brugeroplevelser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kender ikke Flickr, vil bruge noget andet, hun kender, • Mangler tydeligere forklaring på, hvorfor brugen af netop Flickr. • Flere billeder i billedarkiv. <p>Tilpasninger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flere ord på hvorfor brugen af eks. Flickr i forhold til ophavsret. 	<p>Brugeroplevelser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bruger billeder fra hjemmesiden. • Får problemer da hun skal gemme billedet, da hun kommer til at gemme det ved højreklik på billedets preview format. • Når hun gentager handlingen, forstår hun hvad der gik galt. • Inde på Flickr bliver hun opgivende, da alle billeder hun vælger har 'all rights reserved'. • Der mangler en vejledning til at indstille filtrering på Flickr. <p>Tilpasning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tilføjelse i vejledning til at gemme fra billedarkiv. • Tilføj filtreringsmuligheden på Flickr i guiden.
<p>MovieMaker</p>	<p>Brugeroplevelser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mangler videoer. • 'Jeg er mere visuel.' • Jeg ser på billeder først. • Beskrivelserne kan føre hende videre. • 'Neej se min fine film.' • Prøver med klipning af lyd og musik, selvom hun ikke kan høre det. <p>Tilpasninger</p> <p>Indsat mere passende videoer.</p>	<p>Brugeroplevelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • De reviderede videoer kan gøres bedre. • Hun bliver forvirret over, at de ikke er nøjagtig gengivelse af den skrevne guide. • Forvirring kan også skyldes, at nogle videoer er på engelsk. • Hun begynder at prøve funktioner af uden guiden. <p>Tilpasninger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bekræftigelse: Alle videoer skal være vores egne. sådan at de passer nøjagtigt med teksten.

Fri leg	<p>Brugeroplevelser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ville gerne lege videre hvis der var lyd. • Vil gerne prøve igen med flere billeder. <p>Tilpasninger</p> <p>Indsat mere passende videoer.</p>	<p>Brugeroplevelser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hun prøvede nogle redigeringsmuligheder af. • Griner når noget går uventet og klikker fortryd. • Hun begynder at forestille sig andre billeder og fortællinger. <p>Tilpasninger</p> <p>Måske skal vi tilføje en mere engagerende afslutningsvideo for at invitere mere til fri leg og experimentation?</p>
---------	--	--

Brugertest 1

Den første brugertest blev foretaget med en kvindelig pædagog på 33 år, som har været i pædagogfaget i 10 år. Hun har i sin egen optik ikke meget forstand på teknologiske værktøjer og går til testen med mange bekymringer om netop dette. Testen foregik, efter hendes ønske, på en café i København. Efter testen foretog vi et ustruktureret interview med brugeren for at få italesat hendes evaluerende refleksioner på brugen af hjemmesiden. Interviewet var ikke planlagt og blev noteret i hånden for at imødekomme den impulsive snak, der opstod lige efter testen.

Hendes oplevelse af hjemmesiden var forvirring i begyndelsen, da hun ikke helt forstod formålet med de ting, hun skulle indledningsvis. Hun fortalte, at hun typisk kiggede på de visuelle elementer først og blev derfor frustreret, når videoerne ikke helt stemte overens med de handlinger, der skulle foretages.

Hendes store usikkerhed i forhold til teknologiske værktøjer blev også nævnt som en del af forvirringen, særligt fordi hun fik præstationsangst, da testen skulle foretages. Hun nævnte, at tilstedeværelsen af en forsker, der kigger med over skulderen, gjorde hende mere usikker, og at hun derfor ville foretrække at sidde alene med det derhjemme. I den forbindelse blev hun spurgt, om hun kunne forestille sig at værktøjet ville

gavne hende, hvis hun skulle til en workshop i Digital Storytelling. Til dette svarer hun, at hun ville mene, dette værktøj ville være en nødvendighed, hvis hun skulle deltage uden store frustrationer og frygt for ikke at kunne finde ud af det. Hun blev spurgt, om denne oplevelse med værktøjet havde gjort hende tryggere ved at bruge MovieMaker og de andre digitale komponenter (creative commons eksempelvis). Til dette svarede hun, at indsigten, hun havde fået her, havde givet hende troen på, at det kunne lade sig gøre, men at hun ville øve sig noget mere derhjemme (med lyd på computeren), før hun ville tage til en potentiel workshop.

Brugertest 2

Den anden test blev foretaget med den samme pædagog, så vi havde mulighed for at observere om hun anden gang ville være mindre frustreret undervejs. Derudover kunne det give mulighed for direkte at spørge ind til om tilpasningerne virkede, som de skulle.

Menuen i venstre side af guiden følger brugerens placering på siden og kan bruges til at springe rundt i guiden efter behov. Dette glemmer testpersonen og pointerer, at formateringen potentielt kan ændres, sådan at den er mere iøjnefaldende. Den ønskede affordance er altså ikke tilstede. Det blev bekræftet, at vi skal sætte vores egne guidevideoer ind, som nøjagtig viser den skrevne guide. Dette mente brugeren kunne lette de forståelsesproblemer, hun sad med undervejs. Problemerne opstod, når hun mødte de engelske termer for handlinger. Så her var problemet ikke konceptet, men snarere prototypens begrænsninger.

Forskellen denne gang var, at hun ikke oplevede samme grad af frustration undervejs, og at hun eksperimenterede med MovieMakers funktioner. Derudover virkede det som om, hun havde mere overskud til kreativ tænkning, efter hun var igennem guiden. Det viste sig også ved dialogen efterfølgende. Denne dialog blev optaget og transskriberet i det omfang, hendes udtalelser bliver brugt i nærværende.

Til spørgsmålet om, hvordan dette at lave en film om praksis og egen faglighed kan bidrage, svarede hun;

“Måske få hverdagen fra en pædagogs side, at det ikke altid er alle andre, der sidder og kigger på, hvordan vi arbejder, og at det måske ikke altid er de højere magter indenfor vores fag, der ligesom siger, hvordan vi arbejder. Men at vi måske også - os der er på gulvet - tør at åbne munden og så sige, hvordan det hele hænger sammen også. Altså, der er både den gode historie, og så er der den tragiske historie. Og dem kan man jo godt lave begge to, man kunne også kombinere dem på en eller anden måde og så sige; det er det, her mit fag er værd, men det er sådan her, det ser ud, ik? Så have denne her lille kerne og så have den store film med hjertet i midten, men også blive nødt til at have det latterlige med ik?”(Bilag 10, 01:00:42).

Brugertesten gav pædagogen mulighed for at forestille sig en formidlingsform, der kan favne mere end hvad de kommunale og lovmæssige formidlingsformer tilbyder. Hun begynder at beskrive, hvordan sådan en fortælling kunne se ud, ved at forestille sig filmiske virkemidler. Det, hun gerne vil udtrykke, handler om den kontrast, hun oplever mellem hendes kerneopgave og kravet om dokumentation.

“Men måske også lige have den der hammer med som står i baggrunden og slår dig i hovedet fordi... selvom du gerne vil det her, og det er det her du brænder for, og det er det her, der gør du har taget denne her uddannelse, og vil, og går på arbejde og er lykkelig... så fylder det andet bare så mega meget. Og det fylder mere og mere, for der kommer flere og flere ting på. Og derfor bliver det der lille hjerte, der ligger... mindre og mindre.... [Laver store armbevægelser] Nu gør jeg sådan her, fordi jeg lige har lavet den der film eller sådan tænker filmisk ik? Så det bliver bare koldt billede, koldt billede, koldt billede, koldt billede, varme, varme, varme, varme, koldt, koldt, koldt, måske en lille smule varme ik... men det bare sådan lidt... det er bare min film, som jeg havde op i mit hovede allerede... “(01:02:57)

Opsummering

Vi har fået bekræftet, at vores brugere selv justerer udfordringsniveauet i brugen af hjemmesiden. De tre forestillede læringsveje har gjort os i stand til at lave et design, der ser ud til at understøtte, at den enkelte bruger følger sin egen selvvalgte læringssti. Om dette vil blive oversat til det samme i en faktisk brugssituation, kan vi ikke sige med sikkerhed, før det er blevet testet i sammenhæng. men vi har vi belæg for at antage det. Digital Storylab har vist begejstring for ideen og har kunnet genkende problematikken fra afholdelse af tre-dages workshops i forskellige tidspresede faggrupper. Løsningen, vi har testet, har vist et potentiale i forhold til at målrette og adskille noget af presset ved at møde en ny måde at bruge digitale medier på, og den har også muligheder, i forhold til at deltagerne skal have overskud til at deltage i de kreative og sociale aspekter af en sådan workshop.

At teste prototypen med den samme bruger to gange har givet os mulighed for at se, hvordan en bruger kan agere anden gang, de skal arbejde med processen, og resultatet var positivt. Vi finder her belæg for at antage, at den støttende funktion, vi har søgt at designe efter, giver brugerne mulighed for at udfolde sig og opnå kreativ refleksion på egen fortælling. De begrænsninger, vi havde forventet med en high fidelity-prototype, viste sig til dels også under vores tests. Vores testperson til screencast-testen udtrykte stor usikkerhed til at begynde med, og talte sine egne IT-kompetencer ned, når hjemmesiden ikke levede op til forventningerne. Kritik, som i et designperspektiv blev noteret som et krav om designtilpasning, gjorde hun til en kompetencefejl hos hende selv. Derfor måtte deltageren jævnligt mindes om, at dette ikke var tilfældet. Tonen og stemningen på hjemmesiden er designet til at være tillidsvækkende professionel, men samtidig at have et let tilgængeligt og ikke-intimiderende sprog. Dette er fortsat under videreudvikling med flere tests i udsigt ift. den sproglige tilgængelighed.

Betingede Konklusioner

En konklusion er aldrig endelig i et kritisk realistisk perspektiv. Den vil altid være betinget af undersøgelsens perspektiv, teoriens begrænsninger, diverse forhindringer og forskernes begrænsede muligheder. Dette gør ikke, at man ikke kan sige noget om noget, men at det gøres til en dyd altid at have disse forbehold stående fremme og påpeget.

På baggrund af vores tilegnede forståelse for den pædagogiske praksis i daginstitutionerne har vi fundet, at det, grundet tidsperspektivet og den pressede hverdag, ikke er sandsynligt at Digital Storytelling i den form, som Digital Storylab præsenterer den, er kompatibel. Gennem processen har vi til gengæld fundet, at delementerne har appel. Det, at kunne producere videomateriale i salgøjemed og til formidling af praksis, er blevet mødt med stor interesse, men når tidsfaktoren kommer i spil, går det over til at være en attraktiv idé uden muligheder i virkeligheden. Vores undersøgelse har dog vist, at en pædagogisk workshop med Digital Story tilpasset til en faglig dag, har mulighed for at facilitere refleksion og forståelse, som kan være opbyggende for anerkendelse og solidaritet blandt pædagoger. Men i forhold til vores første problemstilling omkring Digital Storytellings direkte brugsrelevans i den pædagogiske praksis, er svaret et betinget nej. Digital Storytelling har ikke mulighed for meget fodfæste i den pædagogiske hverdag som dagligt refleksionsværktøj, især på grund af tidsperspektivet.

I forhold til det, at tilpasse og omskabe Digital Storytelling til et realistisk implementerbart værktøj, har vi udviklet prototypen 'Faglighed Fortalt' for at se, om et forberedende forløb vil kunne mindske tidspresset på selve workshoppen og samtidigt øge

deltagernes frirum til kreativ udfoldelse, samt øge deres overskud til at have fokus på refleksion og indhold, frem for at bruge energi på eventuelle udfordringer ved brugen af IT-komponenterne. Blooms reviderede taxonomi kombineret med en forståelse af design-affordance har sammen skabt en givende platform til at udarbejde et produkt, der ser ud til både at kunne favne relativt kompetente brugere med behov for nye input og usikre nybegyndere.

Testresultaterne er i skrivende stund nok til at udvikle videre på produktet, og næste trin i udviklingen vil være at tage produktet fra sit prototypestadie til første udkast af en færdig form. Dette projekt har understøttet, at produktet adresserer flere af de problemer, der er fundet ved den originale workshop, og de nuværende testresultater er lovende.

Perspektivering

Vi har mødt stor interesse for 'Faglighed Fortalt' gennem vores samtaler med pædagoger, pædagogiske institutioner og i vores jagt på samarbejdspartnere. Det virker som om, ideen om en refleksionsbaseret workshop der har en form for formidlende dokumentation som produkt, er attraktiv. Samtidig har den underliggende digitale komponent en tiltrækning på nogle af deltagerne, selvom det også har en lettere intimiderende effekt på andre. De næste trin i processen bliver flere tests med forskellige brugertyper og, hvis muligheden byder sig, en gennemførelse af et workshopforløb, med produktet fuldt implementeret. Det har dog igen og igen vist sig at være sværere, end det kunne ønskes, at få deltagere til en mere uformel test, så spørgsmålet er, om fremgangsmåden må blive en transformation af high-fidelity prototypen til en færdig hjemmeside med dertilhørende brugertest, og derefter en fuld, professionelt udført workshop som endelig afslutning.

Denne lange process med afsøgning og analyse af genstandsfelt samt produktproduktion har, som den kritisk realistiske tilgang også varsler, ledt til et utal af spor at undersøge videre. Hvem dokumenteres der for, ikke bare fænomenologisk men også konkret? Hvilke former for udefrakommende initiativer oplever pædagoger i daginstitutioner som myndiggørende? Hvilke andre årsager kan der findes til de emergente hændelser?

Grundet den begrænsede tid der har været til rådighed i sådan et projekt, har vi indsamlet mere empiri end vi har kunne nå at bearbejde. Pilotworkshoppens overordnede indtryk og resultater er inkluderet i denne opgave, men fremadrettet vil vi inddrage de længere lydoptagelser fra selve workshopdagen til komme endnu tættere på deltageres oplevelser.

Litteraturliste

Primær

Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Nielsen, B. S., Sommer, F., & Warring, N. (2013). *Unnoticed Professional Competence in Day Care Work. Nordic Journal of Working Life Studies*, 3(2), 79. Ahrenkiel, A. m.fl. (2013)

Andersen, S. A. (2007). *Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde*. Den Sociale Højskole i Aarhus

Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T., & Norrie, A. (2013). *Critical realism: Essential readings*. Routledge.

Bae, B. (1996). *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. Social kritik*, 47(96), 6-20.

Barrett, H. (2006). *Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. Technology and teacher education annual*, 1, 647.

Broström, S., Jensen, A. S., Kirkegaard, S., Belling, M. N., & Rasmussen, K. (2016). *Pædagogiske læreplaner i dagtilbud*.

Brown, A. (2013). *Critical realism in social research: approach with caution. Work, Employment & Society*, Sage publications.

Buch-Hansen, H., & Nielsen, P. (2012). *Kritisk realisme*. Hans Reitzel.

Christensen, P. B. (2016). *Umyndiggørelsen af pædagogens professionelle identitet. Reflexen*, (11).

Conole, G. and Martin Oliver (2007) *Contemporary perspectives in E-learning research. Themes, methods and impact on practice*. Routledge.

Davis, A., & Weinshenker, D. (2012). *Digital storytelling and authoring identity. Technology and identity: Research on the development and exploration of selves in a digital world*, 47-64.

Fletcher, A. J. (2016). *Applying critical realism in qualitative research: methodology meets method. International Journal of Social Research Methodology*, 1-14.

Gibson, J.J. (1977). *The Theory of Affordances* (pp. 67-82). In R. Shaw & J. Bransford (Eds.). *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Fil,

Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper. Samfundslitteratur*.

Hansen, S. J. (2012). *Med lov skal pædagoger uddannes. Hvordan uddannes pædagoger?*, 150.

Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik*. Hans Reitzel.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzel

Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Doing ethnographic research online*. Sage publications.

- Lambert, J. (2006). *Digital storytelling cookbook: February 2007*. Digital Diner Press.
- Lind, L. (2013). *Pædagogers kompetencer under udvikling eller afvikling*. *Nordisk barnehageforskning*, 6.
- Middelboe, V. A. (2012). *Byder fremtiden på mindre magt til pædagogerne? Børn og Unge Forskning*, (17), 12-15.
- Mingers, J. (2004). *Real-izing information systems: critical realism as an underpinning philosophy for information systems*. *Information and organization*, 14(2), 87-103.
- Misfeldt, M. (2010). *'Forestillet læringsvej' i IT-baserede pædagogiske udviklingsprojekter*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*.
- Nørgaard, B. (2005). *Axel Honneth og en teori om anerkendelse*. *Tidsskrift for socialpædagogik*, 16, 63-70.
- Olsen, B. (2011). *Orden og arbejdsdelinger i daginstitutionen*. *Nordisk barnehageforskning*, 4(1), 33-40.
- Olsen, B. (2015). *Magt & meninger: Pædagogiske værdiprofiler blandt personalet i danske børnehaver*. *Nordisk barnehageforskning*, 9.
- Pedersen, P. M., Gravesen, D. T., Hansen, M. A., & Lorentsen, B. H. H. (2013). *Om pædagogers sociale strategier i et arbejdsliv under forandring*. *Nordisk barnehageforskning*, 6.
- Plum, M. (2009). *Den synliggjorte pædagog – Viden, styring og produktionen af pædagogisk identitet*. *Nordic Studies in Education*, 29(04), 325-337.

Roberts, J. M. (2014). *Critical realism, dialectics, and qualitative research methods*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 44(1), 1-23.

Rogers, Y., Sharp, H., Preece, J., & Tepper, M. (2007). *Interaction design: beyond human-computer interaction*. *netWorker: The Craft of Network Computing*, 11(4), 34.

Skiba, D. J. (2013). *Bloom's digital taxonomy and word clouds*. *Nursing education perspectives*, 34(4), 277-280.

Sekundær

Barrett, H. (2006). *Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool*. *Technology and teacher education annual*, 1, 647.

Carlsson, S. A. (2006, February). *Towards an information systems design research framework: A critical realist perspective*. In *International Conference on Design Science Research in Information Systems and Technology (DESRIST)* (pp. 192-212).

Churches, A. (2009). *Bloom's digital taxonomy*. *Educational origami*, 4.

Dobson, P. J. (2001). *The philosophy of critical realism—an opportunity for information systems research*. *Information Systems Frontiers*, 3(2), 199-210.

Hodgkinson, G. P., & Starkey, K. (2012). *Extending the foundations and reach of design science: further reflections on the role of critical realism*. *British Journal of Management*, 23(4), 605-610.

Jenkins, M., & Lonsdale, J. (2007). *Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection*. In *ICT: Providing choices for learners and learning*. *Proceedings ASCILITE Singapore 2007*.

Mingers, J. (2004). *Realizing information systems: critical realism as an underpinning philosophy for information systems*. *Information and organization*, 14(2), 87-103.

Reimann, P. (2011). *Design-based research*. In *Methodological choice and design* (pp. 37-50). Springer Netherlands.

Volkoff, O., & Strong, D. M. (2013). *Critical Realism and Affordances: Theorizing IT-Associated Organizational Change Processes*. *Mis Quarterly*, 37(3), 819-834.

Walker, R. (2011). *Design-Based Research research Design-based (DBR): Reflections on Some Epistemological Issues and Practices*. In *Methodological choice and design* (pp. 51-56). Springer Netherlands.