

Digital teknologi, pædagogik og erfaringsdannelse på pædagoguddannelsen



Aalborg Universitet

It, Læring og Organisatorisk Omstilling

Kandidat Speciale

31.05 2022

Studerende: Lise-Lotte Mogensen. Studie nr. 20201053

Vejleder: Eva Brooks

Abstract

Introduction

In Denmark we have a welfare society that ensures different types of welfare benefits. Among these are pedagogical support for people with special needs. In recent years there has been a demographic development where more and more people need this type of support. To help ensure a continued good and effective welfare, support technology has become a major part of daily practice. Tablets and smartphones are, for most people, every day-technologies which is also true for people with special needs. These types of technology offer different types of support and opportunities, which, in turn, presents new and difficult problems both for the people who need the support, but also for the pedagogical staff.

The aim of this thesis is to identify how students in the pedagogical education, work with digital technology, such as tablets and smartphones, throughout their training course, and how the education enables them to work professionally with the technologies in the field of social pedagogy.

Method

In order to show how technology is used, this thesis is based upon a qualitative empirical case study. The empiri consists of eight semi-structured interviews and three workshops characterized as group interviews. Eight students from the last semester in the pedagogical education program participated in this case study. All participating students had chosen to specialize in the field of social and special pedagogy, and all had, in one way or another, used tablet and/or smartphones during their time as interns in various pedagogical practices. The case study is based upon the pragmatic philosophy of American philosopher and pedagogue John Dewey. The theoretical basis for the analysis is John Dewey's theory on experience and reflection.

Results

The analysis demonstrates that the students develop different experiences during their time as interns. They use their knowledge and existing experience, from using the technology in private

matters, and generate new experiences based upon the needs and resources they see in the people they are helping. They also experience how important and difficult it is to work within a team of professionals where there are different experiences and opinions towards the use of technology. During the workshops the students reflect upon the different problems they meet during their time as interns and how they would proceed to find solutions to these. During their reflective process they show how skilled they are in reflecting professional, focusing on a democratic approach in solving the problems. However, the analysis also show that the students do not much experience in coping with a technological problem in this way. This may be because their skills are developed through training and experiences on how to solve different kind of problems relating to their overall pedagogical work.

Key words:

Smartphone, tablet, digital technology, pedagogical education, intern, people with special needs

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| 1.0 Indledning..... | 3 |
| 2.0 Problemformulering | 4 |
| 3.0 Definition af velfærdsteknologi | 4 |
| 4.0 Pædagoguddannelsen i Danmark..... | 5 |
| 5.0 Litteraturgennemgang..... | 6 |
| 5.1 Den danske pædagoguddannelse evalueret | 7 |
| 5.2 Andet relevant forskning | 9 |
| 6.0 Afgrænsning og begrebsafklaring..... | 11 |
| 7.0 Forforståelse..... | 11 |
| 8.0 Metode | 12 |
| 8.1 Pragmatisk tilgang | 12 |
| 8.2 Casestudie | 15 |
| 8.3 Valg af informanter..... | 16 |
| 8.3.1 Kritik..... | 17 |
| 8.4 Interview..... | 18 |
| 8.4.1 Kritik..... | 19 |
| 8.5 Workshop | 20 |
| 8.5.1 Kritik..... | 23 |
| 8.6 Transskription..... | 23 |
| 8.7 Tematisk analyse | 25 |
| 9.0 Handlekompetence | 28 |
| 10.0 Teori..... | 30 |
| 10.1 Dewey | 30 |
| 10.2 Dewey og erfaring | 32 |
| 10.2.1 Opdragerens rolle..... | 34 |
| 10.3 Dewey og refleksiv tænkning | 36 |
| 11.0 Analyse | 39 |
| 11.1 Analyse af temaet erfaring | 39 |
| 11.1.1 Opsamling af tema..... | 51 |
| 11.2 Analyse af temaet refleksiv tænkning | 52 |
| 11.2.1 Opsamling af tema..... | 61 |

| | |
|--------------------------|----|
| 12.0 Diskussion | 62 |
| 13.0 Konklusion | 66 |
| Bibliografi..... | 68 |
| Oversigt over bilag..... | 69 |

1.0 Indledning

I Danmark er det muligt at modtage forskellige former for velfærdsydelser, blandt disse ydelser er pædagogisk støtte. Pædagoger uddannes til at varetage mange forskellige opgaver og udfordringer i velfærdssamfundet (Togsverd, et al. 2019). Pædagoguddannelsen har af flere omgange gennemgået reformer blandt andet i 1991, 2007 og 2014 (Hvid 2019). Reformerne har blandt andet betydet at uddannelsen er blevet en professionsbachelor uddannelse og at vidensgrundlaget i uddannelsen skal være forskningsbaseret (Hvid 2019). Det åbner op for spørgsmålet om hvad viden er og hvordan viden opnås, dette er komplekst, da der er forskellige tilgange blandt andet om viden er teoretisk eller praktisk (Hvid 2019).

Velfærdsteknologi er teknologi der har en rolle i velfærdssamfundet, som noget der bidrager til en bedre og mere effektiv ydelse (Winterberg og Svensson 2010). Dette gælder også inden for det pædagogiske område og særdeles inden for det social- og specialpædagogiske felt.

Velfærdsteknologien har en rolle i samfundet set i lyset af den demografiske udfordring at antallet af ældre der har behov for hjælp vil vokse i fremtiden samtidig med at antallet af unge der træder ind på arbejdsmarkedet, er nedadgående (Winterberg og Svensson 2010). Definitionen på hvad velfærdsteknologi er, er meget bred og ændrer sig konstant, men teknologien skal på en eller anden måde tilbyde en hjælp til brugeren eller til personalet. Tablets og smartphones er to teknologier de fleste af os kender fra vores hverdag. En undersøgelse fra 2020 udført af Danmarks Statistik viser at 85% af 16-89-årige bruger en smartphone til private formål (Tassy og Nielsen 2020, 38). Smartphones og tablets findes også i de social- og specialpædagogiske tilbud, enten som dokumentationsredskab tilrettet personalet eller som en privat teknologi borgerne selv ejer. Smartphones og tablets indeholder mange funktioner og kan udvide deres funktionalitet ved blandt andet at tilføje apps. Det betyder også at de to teknologier kan fungere som hjælpemiddel for borgere med særlige behov eller de kan benyttes til at understøtte sociale relationer med blandt andet pårørende. Teknologierne kan også tilbyde underholdning i form af YouTube, Netflix eller sociale medier som TikTok. De mange anvendelsesmuligheder stiller krav til både borgere og personale. Personalet møder nye udfordringer i deres professionelle rolle, da teknologierne stiller krav til et vist kendskab til anvendelsesmuligheder, men også en konstant opmærksomhed på den

udvikling der foregår med selve teknologien men også i samspillet mellem borgerne og teknologien. Det åbner op for spørgsmål om hvilken viden personelt har brug for, for at være klædt på til at støtte og hjælpe borgerne bedst muligt, og hvordan der arbejdes med at styrke de kommende pædagogers kompetencer på dette område?

2.0 Problemformulering

Hvordan arbejder pædagogstuderende med digitale teknologier som tablet og smartphones i deres praktikker og studieforløb og på hvilken måde understøtter uddannelsesforløbet dem i at blive faglig bevidst om teknologiens anvendelsesmuligheder i praksis?

3.0 Definition af velfærdsteknologi

Der findes mange forskellige definitioner på velfærdsteknologi, i kapitlet "Velfærdsteknologi i et samfundsmæssigt perspektiv" (Majgaard, Petersen og Kallesøe 2012) bliver nogle af disse definitioner gennemgået og ender i en kategorisering af forskellige typer teknologier alt efter formål. Denne kategorisering tager udgangspunkt i at velfærdsteknologi handler om følgende punkter *borger og kontekst, velfærd og velfærdspolitik, teknologi og knaphed* (Majgaard, Petersen og Kallesøe 2012, 21). *Borger og kontekst* handler om borgeren i centrum, *velfærd og velfærdspolitik* handler om at vældfærd er en række goder hvis formål er at øge livskvaliteten (Majgaard, Petersen og Kallesøe 2012, 21). *Teknologi* dækker over digitale systemer og *knaphed* er relateret til ressourcer og de udfordringer det er for et velfærdssamfund når der mangler hænder og penge og dermed et ønske om at frigøre ressourcer gennem teknologien (Majgaard, Petersen og Kallesøe 2012, 21). Velfærdsteknologi deles op i følgende fire kategorier *læring og oplevelse, forebyggelse, træning og behandling, diagnose og overvågning og service, omsorg og vedligeholdelse* (Majgaard, Petersen og Kallesøe 2012, 23).

Tablets og smartphones er ikke direkte velfærdsteknologier, da de som udgangspunkt er private teknologier som borgerne selv køber og altså ikke teknologier der er bevilget borgeren. Begge teknologier har dog funktioner der kan støtte og hjælpe borgere på forskellig vis. Der knytter sig også en pædagogisk opgave til teknologierne, da borgere i socialpædagogiske tilbud, kan have brug for pædagogisk støtte til at benytte nogle af de funktioner teknologier har eller til at hjælpe med nogle af de problemer der kan knytte sig til disse teknologier. Selv om tablet og smartphone ikke er direkte velfærdsteknologier kan de passe ind i en eller flere af de fire kategorier alt efter

borgerens behov og ressourcer og formålet med hjælpen. Den indsats det kræver i praksis kan dermed sidestilles med den pædagogiske indsats der knytter sig til vældfærdsteknologien og i visse situationer kræver de en mere kompleks indsats grundet de mange funktioner og muligheder der følger med disse to teknologier.

Jeg har taget dette afsnit med for at vise at smartphones og tablets er to teknologier der er i en eller anden form for udefineret kategori, da de på den ene side passer ind i kassen af velfærdsteknologi, men samtidig skiller sig ud, da de i høj grad er private teknologier. Det er altså ikke personalet i de social- og specialpædagogiske tilbud der afgør om teknologien skal benyttes eller hvordan den skal benyttes, det er op til borgerne selv. Men der knytter sig stadig en pædagogisk indsats til teknologierne, da borgerne kan have brug for hjælp, støtte og guidning i forbindelse med at benytte dem.

4.0 Pædagoguddannelsen i Danmark

Dette afsnit er med i specialet for at skabe en forståelse for de mere formelle rammer for pædagoguddannelsen. Det er vigtigt at forstå sammenhængen mellem undervisningsforløbet og praktikforløbet og hvordan det formelle samarbejde mellem uddannelsesstederne og praktikstederne er fordelt. Der er tilknyttet adskillige kompetencemål til uddannelsen, i dette afsnit vil jeg fremhæve de fire kompetencemål der er knyttet til den specialiserede linje jeg har valgt at tage udgangspunkt i som er social- og specialpædagogik. To af kompetencemålene er knyttet til praktikperioderne, dermed er der en formalisering af hvad de studerende skal lære i praktikforløbene.

Pædagoguddannelsen i Danmark er en professionsbachelor uddannelse med en varighed på 3½ år og er struktureret med en fællesdel der betegnes som grundfagligheden efterfulgt af specialiseringsdelen. Specialiseringsområderne er *Dagtilbudspædagogik*, *Skole- og fritidspædagogik* og *Social- og specialpædagogik*. Der er i alt fire praktikperioder som del af uddannelsen hvor af den først er en del af grundforløbet (Agerhus og Lippert 2014).

På den specialiserede linje *Social- og specialpædagogik* er der udarbejdet følgende fire kompetencemål:

"Område 1: Mennesker i udsatte positioner: *Den studerende kan med udgangspunkt i de tre målgruppers forudsætninger og perspektiver identificere og varetage pædagogiske opgaver i relation hertil. Den studerende har indsigt i social- og specialpædagogiske paradigmer, videnformer og metoder.*" (Agerhus og Lippert 2014)

"Område 2: Identitet og fællesskab: *Den studerende kan tilrettelægge, gennemføre og evaluere social- og specialpædagogiske indsatser og aktiviteter, der sigter mod at fremme trivsel og livskvalitet, og som understøtter de tre målgruppers udvikling, læreprocesser og deltagelse i fællesskaber.*" (Agerhus og Lippert 2014)

"Område 3: Relation og kommunikation – 2. praktikperiode: *Den studerende kan kommunikere professionelt i relation til målgruppen og kolleger og kan på den baggrund gennemføre pædagogiske aktiviteter på et etisk forsvarligt grundlag.*" (Agerhus og Lippert 2014)

"Område 4: Samarbejde og udvikling – 3. praktikperiode: *Den studerende kan gennem udvikling af pædagogisk praksis understøtte de tre målgruppers lærings-, udviklings- og omsorgsbehov og perspektiver i samarbejde med relevante aktører.*" (Agerhus og Lippert 2014)

I løbet af uddannelsen er der ligeledes mulighed for et frivilligt valgfag inden for forskellige temaer, her er målet at den studerende erhverver sig kompetence til at deltage i og lede udviklingsprocesser inden for det valgte fag (Agerhus og Lippert 2014).

I forbindelse med praktikkerne er det beskrevet at det er praktikstedernes ansvar at udarbejde en praktikbeskrivelse der skal indeholde en beskrivelse af praktikstedet samt en uddannelsesplan der er udarbejdet i samarbejde med professionshøjskolen (Agerhus og Lippert 2014). Praktikstedet skal også udarbejde en udtalelse til den studerende der løbende vil blive brugt som vejledning af den studerende af professionshøjskolens undervisere (Agerhus og Lippert 2014).

Professionshøjskolen skal forberede de studerende på praktikken og har ansvar for studiedage, vejledning og undervisning i praktikforløbet (Agerhus og Lippert 2014).

5.0 Litteraturgennemgang

I min søgning efter relateret forskning inden for specialets tema, har jeg søgt på forskellige databaser - Academic Search Premier, Google Scholar, ProQuest, Scopus og SAGE Journals. Jeg har

forsøgt med en variation af søgeord. Først forskellige danske søgeord, som jeg oversatte til engelsk efter bedste evne og med hjælp fra ordbogen.dk. Blandt de engelske søgeord jeg har brugt, er digital technology, assisted living technology, welfare technology, practice, competence, learning, social educator, residential social worker, social work education, disability, caregivers og handicap. Meget af den forskning der kom frem, var enten relateret til børn eller til ældre. Jeg forsøgte også med kun at søge på skandinavisk forskning men stadig med meget blandet resultater og ofte uden relevante emner iblandt. Når jeg fandt en artikel der var relevant begyndte jeg i stedet at kædesøge på deres referencer hvilket gav et par resultater. Det er dog ikke lykkedes mig at finde forskning der relaterer sig direkte til pædagogstuderendes arbejde med digitale teknologier i praksis eller gennem uddannelsen. Jeg forholder mig kritisk til min egen søgning og vurderer at der kan være forskning det ikke er lykkedes mig at finde gennem min søgningsmetode og valg af søgeord.

5.1 Den danske pædagoguddannelse evalueret

I den første del af denne litterære gennemgang, vil jeg gennemgå en evalueringsrapport for pædagoguddannelsen fra 2021. Dette for at få et billede af hvad studerende, undervisere og praktikpladserne selv oplever om den måde pædagoguddannelsen er sammensat på og de kompetencemål der er en styrende del af uddannelsen.

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen har i 2021 publiceret en rapport som evaluerer pædagoguddannelsen (Forskningsstyrelsen 2021). Rapporten er lavet på vegne af Uddannelses- og Forskningsministeriet og tager udgangspunkt i et kvalitativt- og kvantitativt studie hvor der er hentet informationer fra flere forskellige aktører fra pædagoguddannelsen, blandt andet studerende, praktikvejledere, undervisere og ledere af forskellige tilbud (Forskningsstyrelsen 2021, 15). Rapporten ønsker at vise generelle tendenser på tværs af professionshøjskolerne i Danmark og der har været tilknyttet en dialog- og referencegruppe med en bred repræsentation af centrale interessenter for uddannelsen (Forskningsstyrelsen 2021, 15). I min gennemgang af rapporten vil jeg så vidt muligt fokusere på de resultater der knytter sig til den social- og specialpædagogiske linje da det er inden for rammerne af dette speciales fokus. Jeg holder mig til de temaer jeg vurderer der er relevant for dette speciale, da rapporten er lang og dækker over flere forskellige temaer. Inden for temaet *læringskultur* viser rapporten at der er en generel tilfredshed hos de studerende og at de generelt oplever at de kan få hjælp og støtte gennem uddannelsen

(Forskningsstyrelsen 2021, 30). Under dette tema fremkommer det at underviserne på studiet oplever at der kan være problematiske sider af kompetencemålene der er tilknyttet uddannelsen, blandt andet er der ifølge underviserne for mange mål og de er for brede hvilket har betydning for de studerendes dybdelæring (Forskningsstyrelsen 2021, 30). Underviserne ser et forbedringspotentiale i at skabe en bedre sammenhæng mellem undervisningen og praktik hvilket de studerende bakker op omkring da de oplever at denne kobling på nuværende tidspunkt er meget op til dem selv (Forskningsstyrelsen 2021, 30). Dette suppleres af de studerende med at der er stor forskel på praktikens indhold og uddannelsens indhold (Forskningsstyrelsen 2021, 36). Under temaet *praktik* fremgår det at de fleste adspurgte studerende oplever en tryk praktik med en høj grad af læring (Forskningsstyrelsen 2021, 64). Praktikvejlederne oplever at der er stor forskel på de studerendes niveau og det fremgår at når en praktik afbrydes skyldes det ofte at den studerende har det svært ved at indgå som en del af en arbejdsplads (Forskningsstyrelsen 2021, 64). Praktikvejledere og ledere oplever at der kan være problemer i samarbejdet mellem praktiksted og professionshøjskolen (Forskningsstyrelsen 2021, 64). Under dette tema fremgår det også at der kan være en udfordring i forhold til om praktikvejlederne er klædt på til opgaven og om de løbende får kompetenceudviklende uddannelse i forbindelse med deres vejlederopgave (Forskningsstyrelsen 2021, 65). Underviserne oplever lige som praktikstederne at der kan være problemer i samarbejdet, underviserne oplever at der kan være forskellige opfattelser af hvilke regler der er gældende og at undervisere og praktikvejledere snakker forbi hinanden (Forskningsstyrelsen 2021, 78). I forbindelse med temaet *nyuddannedes kompetencer* fremgår det at der er enighed mellem de nyuddannede og tilbudslederne om at de nyuddannede ikke er klædt på til de pædagogiske opgaver der venter dem på arbejdsmarkedet (Forskningsstyrelsen 2021, 82). Generelt er der forskellige oplevelser inden for tilbudslederne om hvordan de oplever de nyuddannede, nogle oplever dem som kompetente og teoretisk vidende, mens andre oplever at de nyuddannede ikke helt ved hvad der forventes af dem (Forskningsstyrelsen 2021, 83). Inden for social- og specialpædagogisk linje, oplever personalelederne at de nyuddannede mangler følgende kompetencer ” [...] *større viden om praksis og grundlæggende kompetencer, samt mere viden om diagnoser. Ligeledes efterspørges skriftlige kompetencer og kompetencer i konflikthåndtering og samarbejde generelt.*” (Forskningsstyrelsen 2021, 84).

5.2 Andet relevant forskning

I artiklen "Digitale teknologier på det specialpædagogiske område – Livskvalitet til debat" (Dupret 2015) er der et gennemgående tema blandt informanterne med ønske om at forbedre borgernes livskvalitet gennem teknologien, der forventes at bidrage med større handlerum og autonomi til borgerne (Dupret 2015). I artiklen fremgår det at spørgsmålet om mere autonomi til borgerne stadig defineres af personalet, da det er personalet der tilrettelægger hvornår teknologien anvendes (Dupret 2015). En anden problemstilling er fokus på en bedre kommunikation, hvor det fremgår at kommunikation gennem teknologien, fjerner fokus fra behovet for at kende borgeren og skaber en blindhed over for organisationsstrukturen og de udfordringer der handler om manglende tid (Dupret 2015). I en anden undersøgelse har et Norsk forskerhold spurgt en gruppe personer med udviklingshæmning om deres oplevelse af at bruge teknologi i hverdagen, herunder iPad (Østby, et al. 2021). Undersøgelsen viste at borgerne bruger teknologien til selv at vælge aktiviteter, kommunikere med omverdenen, dokumentere deres dag og skabe overblik over dagen og aktiviteter (Østby, et al. 2021). Dog var de stadig afhængig af hjælp fra personalet til at få teknologien opdateret og opladt samt støtte til at fortage valg og opdatere kommunikationsmuligheder gennem billeder (Østby, et al. 2021). Deres undersøgelse viste også at det er vigtigt at personalet kender teknologien, forstår at bruge den og prioriterer at alle i personalegruppen bruger teknologien sammen med borgerne, da dette skaber forudsigelighed og kontinuitet i borgernes hverdag (Østby, et al. 2021). I en anden Norsk undersøgelse fremgår det at implementering af teknologi som hjælp til planlægning af borgeren dag, medførte positive og problematiske aspekter i de professionelles arbejde (Söderström, et al. 2022). Undersøgelsen viser at borgerne er glade for teknologien, og i nogle situationer er mere tilbøjelig til at følge planlægningen via teknologien end når personalet gør opmærksom på at det er tid til en bestemt aktivitet (Söderström, et al. 2022). Samtidig blev det tydeligt at implementering af teknologien satte store krav til samarbejde i personalegruppen, da der var forskellige holdninger til teknologien blandt andet hvor vidt den var relevant for arbejdet med borgerne (Söderström, et al. 2022). Af undersøgelsen fremgår det også at det er vigtigt at der er fokus på den ændring en teknologi medfører i forhold til den pædagogiske praksis blandt andet den tid det kræver at personalet er klædt på til at benytte teknologien og forstår hvad teknologien kan bidrage med til borgerne (Söderström, et al. 2022). Alternative kommunikationsredskaber kan hjælpe unge mennesker med handicap til at styrke deres sociale relationer gennem blandt andet sociale

medier, dette viser en engelsk undersøgelse der har fokuseret på de alternative kommunikationsmuligheder digital teknologi tilbyder (Hynan, Murray og Goldbart 2014). Informanterne i undersøgelsen giver udtryk for at det er vigtigt for dem at benytte de sociale medier, at det gør dem glad og at de ikke kan forestille sig ikke at have forbindelse til Facebook da de her kan vise hvem de er (Hynan, Murray og Goldbart 2014). Undersøgelsen vider også at de unge mennesker var udfordret i deres brug af teknologien og at de var afhængige af hjælp fra forældre eller personale, dette stillede krav til at forældre og personale havde et kendskab til de sociale medier og en forståelse for hvorfor det var vigtigt for de unge at benytte disse medier (Hynan, Murray og Goldbart 2014). I min søgen efter relevant forskning fandt jeg en Japansk og Litauisk undersøgelse der relaterer sig til uddannelser inden for socialt arbejde. Der er dele af undersøgelsen jeg ikke umiddelbart finder relevant i forhold til hvordan den Danske pædagoguddannelse er udformet, dog fremgår det at både de Japanske og Litauiske informanter giver deres bud på hvordan der kan arbejdes med digital teknologi på uddannelsen, med fokus på at klæde de studerende på til at arbejde med teknologien i praksis (Petružytė, et al. 2022). Deres overvejelser er at de studerende ikke kun skal kende til den tekniske del af teknologien, de skal også have mulighed for at afprøve hvordan teknologien kan bruges i praksis samt forståelse for etiske dilemmaer, teknologiens påvirkning af miljø og mennesker, hvordan teknologien påvirker den professionelles praksis og identitet samt hvilken betydning teknologien kan have for borgerne (Petružytė, et al. 2022).

Denne gennemgang af relevant forskning viser at digital teknologi kan tilbyde borgere inden for det social- og specialpædagogiske område støtte, hjælp og selvstændighed. Den digitale teknologi har mange muligheder og stiller dermed krav til både borgere og personale. I forskningen danner der sig et billede af forskellige problemstillinger der er knyttet til den professionelles rolle, evner og holdninger, og som kan være afgørende for hvordan teknologien bruges i praksis både af borgere og personale. Forskningen viser også at der kan være et behov for at se nærmere på undervisningen inden for pædagoguddannelsen med henblik på at skabe en kobling mellem den tekniske forståelse for teknologien og en bredere forståelse af teknologiens indvirkning på samfund, praksis og individ. I evalueringen af pædagoguddannelsen fremgår det at der kan arbejdes mere målrettet med at skabe en tydeligere kobling mellem praksis og teori og at samarbejdet mellem praktikstederne og professionshøjskolerne kan styrkes. Desuden viser

evalueringen at der kan være et behov for et kompetenceløft af vejledere og en større forståelse fra praktikpladsens side om deres rolle og ansvar som uddannelsessted.

6.0 Afgrænsning og begrebsafklaring

I dette speciale har jeg valgt at fokusere på det social- og specialpædagogiske område på pædagoguddannelsen. Derfor er informanterne udelukkende inden for denne specialiseringslinje. Samtidig afgrænser jeg området til at fokusere på voksne. I de indledende interviews jeg redegør for i afsnit 8.4, spørger jeg ind til de studerendes generelle erfaring fra praksis hvor de også fortæller om deres erfaring inden for børneområdet. Jeg inddrager dog kun eksempler fra voksenområdet med undtagelse af et eksempel med informant 1, hvor eksemplet handler om informantens selvrefleksion og ikke om selve målgruppen.

I de indledende interviews spørger jeg ind til informanternes brede erfaring med teknologi, men i analyseafsnittet benytter jeg kun eksempler omhandlende tablet eller smartphones dette omfatter også funktioner og apps der er knyttet til disse to teknologier. I empirien taler informanterne kun om iPad og smartphones og ikke om tablets, derfor anvender jeg ordet iPad frem for tablet gennem specialet når jeg relaterer til empirien.

I nogle af interviewene fortæller informanterne om borgere der har CP, dette er en forkortelse for Cerebral parese.

Gennem specialet benytter jeg betegnelsen borger om den målgruppe informanterne arbejder med i praksis.

7.0 Forforståelse

Jeg vil kort redegøre for min egen forforståelse i forhold til praksis, da jeg mener det er vigtigt at være bevidst og tydelig om min egen bias i dette speciale. Fra 2007 og frem til dags dato har jeg erfaring som socialpædagog inden for voksen- handicap området. Jeg har fungeret som praktikvejleder i en kort årrække og har gennem alle årene samarbejdet med pædagogstuderende når de har været i praktik eller arbejdet som vikar i samme socialpædagogiske tilbud som mig.

Det betyder også at jeg har en førstehåndserfaring med at arbejde med forskellige teknologier i praksis og har kendskab til nogle af de digitale dokumentationssystemer der er inden for de kommunale tilbud.

8.0 Metode

I de efterfølgende afsnit vil jeg redegøre for specialets videnskabsteoretiske ståsted og anvendte metoder.

8.1 Pragmatisk tilgang

I dette speciale tager jeg udgangspunkt i et pragmatisk videnskabsteoretisk ståsted. Jeg tager udgangspunkt i Svend Brinkmanns bog John Dewey - en introduktion (Brinkmann 2007), da mit fokus er på John Deweys bidrag til pragmatismen. John Dewey var en amerikansk filosof, pædagog, psykolog og demokratiteoretiker og medskaber af den pragmatiske filosofi (Brinkmann 2007, 11+30).

Pragmatismens filosofi bygger på én idé om idéer nemlig den at idéer er redskaber vi som mennesker skaber, redskaber der hjælper os med at håndtere den verden vi er i (Brinkmann 2007, 30). Verden er foranderlig og det at forme idéer til at håndtere denne foranderlighed, er en aktivitet og en praksis der kan sidestilles med en praksis der knytter sig til det at bygge huse eller skibe eller klippe hår, den eneste forskel der er på teori og praksis er at der er tale om to forskellige praksisser (Brinkmann 2007, 30). Dewey ser mennesket som et aktivt handlende væsen, der begriber verden gennem handling og dermed praksis og ved at indgå i de sociale kontekster der er i verden (Brinkmann 2007, 31-33). Dermed er idéer ikke private da idéer er meninger og betydninger som ifølge Dewey er sociale fordi vi tænker og handler i sociale kontekster (Brinkmann 2007, 33). Mennesket erkender verden ved at handle og opnår derved erfaring, erfaring er social og noget der opnås gennem kommunikation i sociale kontekster (Brinkmann 2007, 33). Spørgsmålet om en idé er sand, er ikke et spørgsmål om individet mener at idéen er sand, det handler derimod om idéen gør en forskel for fællesskabet (Brinkmann 2007, 33). En idé kan godt være knyttet til et individ, for eksempel en borger i et socialpædagogisk tilbud, vurderingen af om idéen er sand, handler altså om den gør en forskel for fællesskabet, dermed om

den gør en forskel for personalegruppen og måske også borgergruppen alt efter hvilken problemstilling i praksis, idéen skal hjælpe med at håndtere.

Idéer har til hensigt at skabe forandringer der er gunstige for samfundet, men samtidig er de også uforudsigelige da de forandrer menneskets viden om sig selv og sin situation (Brinkmann 2007, 34). Hele denne proces hvor mennesket handler, får idéer, oplever konsekvenser og udvikler sig selv og omverdenen, er knyttet til Deweys erfaringsbegreb (Brinkmann 2007, 67). Dewey lægger vægt på menneskets konkrete erfaring af verden hvor alt hvad mennesket erfarer er en del af virkeligheden og hvor der er en gensidig påvirkning mellem mennesket og omgivelserne, der er ikke noget der er uforanderligt (Brinkmann 2007, 65). Fordi vi som mennesker er aktivt handlende og er dette i sociale kontekster, vil vi altid være en del af det der sker omkring os og dermed også påvirke andre mennesker omkring os og de problemstillinger der opstår. Med en pragmatisk tilgang til specialet, vil jeg som forsker der ønsker at undersøge praksis, gøre dette som en del af praksis og vil dermed også påvirke praksis og resultatet. Det vil jeg komme nærmere ind på i de efterfølgende afsnit omhandlende metodedelen af specialet.

Erfaring er i høj grad social, da der handles og udveksles forståelser i en social kontekst, erfaring er forbindelsen mellem afprøvning og konsekvenser som vi som mennesker gennem tiden har udviklet sammen (Brinkmann 2007, 67). Det betyder at erfaring har et historisk element, da den forbindelse og dermed de praksisser, der er udviklet, er sket over tid og med fokus på at mestre verden som er i evig forandring (Brinkmann 2007, 67-68). Erfaring relaterer sig til handling og til det at mennesket er et aktivt handlende menneske, mennesket er dermed ikke afventede eller passiv men handler på sine omgivelser (Brinkmann 2007, 68). Dewey mener ikke at der er en indre eller en ydre verden, mennesket er i verden og erfarer ved at handle i denne verden gennem en proces over tid hvor mennesket og verden påvirker hinanden (Brinkmann 2007, 68). Der er altså ikke en ydre verden som mennesket skal forsøge at forstå eller en indre bevidsthed der eksisterer i kraft af sig selv. Dewey benytter navnet undersøgelse (inquiry) for den praksis, hvor vi forsøger at mestre den foranderlighed der er i verden i forsøget på at skabe ro i kaos, dette sker når vores vante praksis ikke længere er tilstrækkelig (Brinkmann 2007, 71). Når der opstår kaos, er det fordi der opstår en ubalance grundet verdens foranderlighed, dette kalder Dewey også for en situation, en situation kan opstå i enhver praksis hvor der opstår et problem som skal løses før man kan komme videre (Brinkmann 2007, 72). Dewey benytter ordet objekt om den stabilitet der opstår på

baggrund af undersøgelsen, objekter er nærmere beskrevet begivenheder og disse begivenheder er målet med undersøgelsen da de vil føre til en stabilisering af problemet (Brinkmann 2007, 73). Dewey giver to udgaver af praksis for undersøgelse, den ene er den *refleksive* praksis, hvor mennesket formulerer idéer som det efterfølgende afprøver og evaluerer, den anden er *perceptuel* hvor mennesket handler ud fra hvad det umiddelbart kan se en ting kan bruges til i de omgivelser mennesket er i (Brinkmann 2007, 75). Disse to forskellige praksisser for undersøgelse er vigtige at være opmærksom på i praksis hvor der anvendes iPad eller smartphones, da der er forskel på om personalet undersøger på baggrund af perception eller på baggrund af refleksion. Ved perception vil fokus være på det man ser eller som træder frem for en når man ser på en iPad eller interagerer med den. Der kan være mange handlemuligheder på en iPad, men det er ikke sikkert man perciperer dem og dermed heller ikke handler på dem. I den forbindelse kan der være en risiko for at det er den samme handling der sker hver gang, med mindre der er noget i omgivelserne der gør det muligt at percipere nye handlinger. Der kan være stor forskel på det en borger og personale perciperer og ligeledes kan der være forskel i personalegruppen.

Deweys syn på videnskab er som en praksis og dermed noget vi mennesker gør lige som alt andet, denne praksis benyttes som et redskab når vi undersøger verden med henblik på at skabe stabilitet (Brinkmann 2007, 77). Videnskab har dermed lige meget betydning for mennesket som erfaring når det handler om at gennemføre undersøgelse og stabilisere verden, de er ikke hinandens modsætninger, men væves ind i hinanden og bliver begge noget vi anvender i processen.

Pragmatismens ontologiske forståelse er altså baseret på menneskets erfaring og handling i verden som aktive og sociale væsner. Vi lever i en verden i konstant forandring og vores handlinger og erfaringer er altid knyttet til sociale kontekster hvor vi forsøger at stabilisere verden. Dette betyder at vi er i en gensidig påvirkning hvor vi påvirker vores omgivelser og de påvirker os, dette kan ikke undgås netop fordi vi er handlende og sociale væsner.

Den epistemologiske tilgang knytter sig til en problemorienteret, teoretisk, tænkende og reflekterende måde at opnå viden på. Som jeg har gennemgået med Deweys pragmatiske tilgang, er teori, viden, erfaring, tænkning og refleksion tæt forbundet og vævet ind i hinanden (Brinkmann 2007, 77). Det ontologiske og epistemologiske spørgsmål kommer derfor også til at flette sig

sammen i et gensidigt tilhørsforhold. Netop den problemorienterede tilgang i Deweys pragmatisme, har betydning for måden jeg vil forsøge at blive klogere på problemformuleringen gennem en kvalitativ tilgang til indsamling af empiri, hvor jeg ønsker at blive klogere på informanternes erfaringer fra praksis, samt hvilke redskaber de benytter når de undersøger og vurderer en teknologisk faglig anvendelse.

8.2 Casestudie

Dette speciale tager udgangspunkt i et kvalitativt casestudie. Ved hjælp af Bent Flyvbjergs "Fem misforståelser om casestudie" (Flyvbjerg 2020), vil jeg redegøre for dette casestudies opbygning.

I dette speciale ønsker jeg med udgangspunkt i teknologierne tablet og smartphone, at lære mere om hvordan pædagogstuderende arbejder med teknologierne gennem deres studietid og om deres faglige bevidsthed i forbindelse med anvendelse af teknologierne i praksis. Casestudiet er dermed afgrænset til at beskæftige sig med de studerende og teknologien som omdrejningspunkt. Det betyder at det er pædagogstuderende der er informanter og bidrager med den kvalitative empiri til specialet. Casestudiet relaterer sig også til relationen til omgivelserne (Flyvbjerg 2020, 622), i dette casestudie er det de kontekster de studerende indgår i, i løbet af deres studietid som er praktik, relevant studiejob og studieforløb på professionshøjskolen. I den litterære gennemgang fremgik det at digitale teknologier og andre velfærdsteknologier benyttes i den social- og specialpædagogiske praksis samt at der er fordele og udfordringer knyttet til dette. Samtidig fremgår det af evalueringen af pædagoguddannelsen at det i høj grad er op til de studerende selv at skabe kobling mellem teori og praksis. Med dette casestudie ønsker jeg at skabe fokus på den rolle den digitale teknologi spiller i den fagprofessionelle hverdag i social- og specialpædagogiske tilbud. Dette med fokus på de studerende og deres erfaringer og kompetencer som grundlag for at arbejde med disse teknologier, og deres faglige grundlag for at byde ind med viden og udvikling til den fremtidige praksis. Jeg er bevidst om at det er en lille gruppe studerende der er grundlag for empirien og dermed er mit mål at se på tværs af empirien og holde mig åben for de steder i empirien hvor der kan fremkomme modstridende udtalelser eller modstridende erfaringer. Jeg kan på baggrund af dette casestudie ikke generalisere på vegne af alle pædagogstuderende i Danmark men analysen af empirien kan bidrage til en diskussion der muligvis kan afdække om der er behov for mere eller andet forskning på området. Mit udgangspunkt er at de studerende der

deltager i dette casestudie, er eksperter i de erfaringer de har gjort sig gennem deres studietid. Gennem casestudiets tætte forbindelse med de virkelige situationer de studerende fortæller om, får jeg som forsker mulighed for et mere nuanceret billede af virkeligheden (Flyvbjerg 2020, 626). Samtidig får jeg mulighed for at lære gennem erfaring hvordan det er at arbejde forskningsorienteret med empiri der relaterer sig direkte til virkeligheden og konkrete problemstillinger (Flyvbjerg 2020, 626). Gennem det kvalitative casestudie får jeg et indblik i informanternes virkelighed fortalt med deres erfaringer og deres ord, dette bidrager til en forstyrrelse af min forforståelse som beskrevet i afsnit 7.0. Samtidig anskuer jeg casestudiet med et pragmatisk perspektiv hvor jeg som forsker er en del af den sociale praksis jeg indgår i sammen med informanterne i interview og workshops. Det kan dermed ikke undgås at jeg påvirker informanterne og at de påvirker mig når vi gennem kommunikation får et indblik i deres erfaringer med teknologien. Dermed får jeg som forsker et mere nuanceret billede af praksis og gennem analyse af empirien vil teorien medvirke til en yderligere dimension af min læring og min forståelse af empirien og af praksis. Mit mål med dette casestudie er dermed ikke at bevise noget specifikt men at lære noget om praksis, gennem et forståelsesorienteret og handlingsorienteret perspektiv med henblik på teknologien og den pædagogiske faglighed (Flyvbjerg 2020, 627+635). Dette casestudie tager udgangspunkt i en blanding af en induktiv og deduktiv tilgang. Den induktive tilgang kommer til udtryk da det er empirien der er styrende for dette casestudie. Det betyder at jeg først indsamler empirien som jeg efterfølgende gennemgår ud fra en tematisk analyserende tilgang. Når det er tydeligt hvilke emner der træder frem i empirien, er den styrende for hvilken teori jeg benytter til den videre analyse og jeg benytter dermed en deduktiv fremgangsmåde. Nogle af fordelene ved et casestudie er at man har mulighed for at opnå en dybere forståelse for det afgrænsede emne samt at opnå en forståelse af den sammenhæng der er mellem årsag og virkning (Flyvbjerg 2020, 654). Det er mit håb at dette casestudie kan bidrage til en dybere forståelse af sammenhængen mellem praksis og studieforløb på professionshøjskolen i forhold til at klæde de studerende på til at arbejde pædagogisk fagligt og bevidst med digitale teknologier.

8.3 Valg af informanter

Omdrejningspunktet for dette speciale er hovedsageligt de studerendes oplevelser fra praksis. Det har derfor været afgørende at finde informanter der havde valgt specialisering inden for social- og specialpædagogik med erfaring for målgruppen voksne. Jeg fik gennem kontakt til en underviser

på pædagoguddannelsen, mulighed for at snakke med en gruppe studerende der alle havde valgt netop denne specialisering og som var påbegyndt det sidste semester på pædagoguddannelsen. Dermed havde de alle været i tre praktikker og havde grundlag for en bred praksiserfaring. Efter en kort intro til specialeprojektet og svar på spørgsmål, var der otte studerende der meldte sig som informanter til specialet. Det har dermed været informanterne der selv har tilvalgt at deltage og ikke mig der har valgt specifikke informanter til specialet. Alle informanterne har kendskab til voksenområdet inden for det social- og specialpædagogiske felt. Da informanterne var i gang med det sidste semester, betød det at de havde opgaver og eksamener de skulle gennemføre og bestå inden det var tid til bachelor projekt. Det har derfor også været vigtigt for mig at informanterne har haft en interesse i at deltage, da de har skulle afsætte noget af deres tid til interview og workshops. De aftaler jeg har lavet med informanterne om at mødes har derfor også været afhængig af hvornår de har haft tid, og det har været vigtigt for mig at være så fleksibel som muligt i at imødekomme deres ønsker og behov for aftaler. Mit udgangspunkt har som nævnt været at informanterne selv meldte sig til samarbejdet ud fra interesse, dermed har jeg ikke sat kriterier op for andet end valg af specialisering og kendskab til voksenområdet. Derfor har deres valg af valgfag i deres studieforløb ikke været en afgørende faktor, men derimod at de i løbet af deres praktikker på en eller anden måde har stiftet bekendtskab med tablets eller smartphones. Der er en oversigt over informanterne i bilag 10.

8.3.1 Kritik

I dette speciale deltager der kun informanter som har en interesse i at deltage ud fra den introduktion jeg har givet dem. Det vil sige at de af den ene eller anden grund har haft en interesse i at fortælle om deres erfaringer med teknologi fra praksis. Der er dermed ikke nødvendigvis en bred repræsentation af forskellige holdninger til teknologien som del af den pædagogiske praksis. Studerende der ikke umiddelbart har en interesse i teknologien har sandsynligvis ikke ville melde sig til at deltage som informant. Dermed er deres erfaringer og holdninger ikke repræsenteret. Et indblik i deres erfaringer og holdninger kunne have givet en indsigt i hvilken betydning det har for brugen af teknologi i praksis, hvis ikke man ser en værdi i eller har en interesse i teknologien.

8.4 Interview

I dette speciale, tager jeg udgangspunkt i kvalitativ empiri indsamling. Først gennem otte individuelle indledende semistrukturerede interviews. Formålet med de indledende interviews er at få en forståelse af informanternes individuelle oplevelser fra deres studietid. Det er vigtigt som interviewer at være opmærksom på at der er tale om en aktiv interaktion, det er derfor vigtigt at være tydelig over for informanterne om formålet med interviewet samt hvordan spørgsmålene formuleres (Tanggaard og Brinkmann 2020, 34-35). Med en pragmatisk tilgang er jeg opmærksom på at denne aktive interaktion der sker i interviewet, er en praksis i sig selv, hvor både jeg og informanten er handlende og kommunikerende, det kan derfor ikke undgås at vi påvirker hinanden. Det betyder også at vi begge gør os erfaringer både med henblik på interview som praksis, men også om de emner vi snakker om løbende i interviewet. De spørgsmål jeg stiller informanterne vil uundgåeligt medføre en eller anden ændring hos både informanten og mig selv. Det har dog været mit mål at være lyttende og åben for informanternes fortællinger med fokus på at de fortæller om deres erfaringer med deres egne ord (Tanggaard og Brinkmann 2020, 38).

Til de indledende interviews havde jeg udarbejdet en interviewguide med udgangspunkt i at interviewet skulle give svar der relaterer sig til specialets problemformulering. Det er vigtigt at være forberedt når man skal gennemføre et interview der skal benyttes som empiri i en forskningskontekst, det er blandt andet vigtigt med teoretisk viden om emnet (Tanggaard og Brinkmann 2020, 43). Interviewguiden er udarbejdet med udgangspunkt i den viden jeg har om teknologiers anvendelse i pædagogisk praksis samt viden fra tidligere projekter hvor jeg ligeledes havde udført interviews med udgangspunkt i at opnå mere viden om teknologiers anvendelse i praksis. I interviewguiden tog jeg udgangspunkt i spørgsmål der skulle skabe grundlag for at opnå et kendskab til den enkelte informants sammensætning af uddannelse med hensyn til specialisering, valgfag og praktik. Samtidig ønskede jeg at få et indblik i hvilke teknologier informanterne havde mødt i deres praktikker og hvordan de oplevede der blev arbejdet med disse teknologier i praksis. Interviewguiden kan ses i bilag 1. Inden interviewet gik i gang, informerede jeg den enkelte informant om formålet med interviewet og gav plads til uddybende spørgsmål fra informanterne. Jeg informerede ligeledes om min tavshedspligt og indgik en skriftlig kontrakt med informanternes samtykke til at benytte oplysningerne fra interviewet til udarbejdelse af specialet. Der blev også givet samtykke til at lave audiooptagelse af hver interview med det formål at

transskribere interviewene. I denne proces informerede jeg informanterne om anonymitet for at overholde tavshedspligten. Denne anonymitet betyder at informanterne ikke fremgår i specialet eller i bilagene med navn. Ligeledes er de borgere og kollegaer de måtte nævne under interviewet også anonymiseret. Det samme gælder de tilbud informanterne fortæller om i interviewene, der er ingen tilbud der fremgår med navn, adresse eller region, dette for at sikre at det ikke er muligt at spore hvilke tilbud informanterne har været tilknyttet under deres uddannelse. Som semistruktureret interview har der været fleksibilitet i den rækkefølge spørgsmålene i interviewguiden er blevet stillet. Informanterne har svaret på spørgsmålene og i nogle tilfælde har de selv indledt et spørgsmål der først kom senere i interviewguiden. Denne fleksibilitet har gjort det muligt at informanterne har kunne fortælle mere frit om deres oplevelser fra praksis og jeg har løbende stillet spørgsmål som ikke stod i interviewguiden, men som gav mening i forlængelse af det informant fortalte (Brinkmann, Det kvalitative interview 2014, 38-39). Et par af spørgsmålene i interviewguiden benyttede jeg kun i de første interviews, da det blev tydeligt at de ikke var væsentlige for den viden jeg ønskede at indsamle, dette gælder spørgsmål om informanterne evt. har en tidligere uddannelse og om de benytter deres private netværk til at vende problemstillinger fra deres studie.

Syv af de otte interviews blev gennemført som fysiske interviews og et blev gennemført online via Teams. Informanterne fik selv mulighed for at vælge om de ønskede fysisk eller online interviews, dette for at imødekomme planlægning af deres tid.

Inden de indledende interviews havde jeg ikke kendskab til den enkelte informants valgfag eller praksiserfaring. Jeg vidste heller ikke hvilke teknologier de havde mødt i praksis og dermed heller ikke om de havde arbejdet med iPad eller Smartphones. I den introduktion jeg havde givet dem, da de meldte sig som informanter, havde jeg oplyst at fokus ville være på netop de to teknologier. De otte indledende interviews blev gennemført i perioden 04.03 2022 til 09.03 2022.

8.4.1 Kritik

Efter jeg har lyttet til de interviews jeg har gennemført, bliver det tydeligt for mig at mit kendskab til det socialpædagogiske område, betyder at jeg ikke får spurt ind med opfølgende spørgsmål, der kan give et mere tydeligt billede af hvad informanterne mener med deres udtalelser. Min egen bias gør at jeg tror at jeg ved hvad de mener og dermed ikke beder dem om at uddybe nærmere. På en formiddag gennemførte jeg fire interviews hvilket medførte at jeg manglede koncentration

specielt i det sidste interview. Fordelen ved at være en gruppe i et projektforsøg, er at man kan supplere hinanden og skiftes til at være den der udfører interviewet og den der lytter og supplerer med uddybende spørgsmål. Denne disciplin mestrer jeg ikke på nuværende tidspunkt alene, og interviewene bærer præg af at jeg ikke har været god nok til at stille uddybende spørgsmål, huske på tidligere pointer fra interviewet eller holde styr på hvor langt jeg er nået i mine spørgsmål.

8.5 Workshop

I forløbet har jeg også gennemført tre workshops der havde karakter af gruppeinterview, men hvor det hovedsageligt var informanterne der snakkede og stillede spørgsmål til hinanden. Disse interviews var mere dynamiske da der var flere deltagere, dette betyder at gruppeinterview kan bruges når man ønsker at se hvordan informanterne diskuterer og argumenterer inden for et givent emne samt hvordan de udtrykker deres meninger og eventuelt forsvare sig (Brinkmann 2014, 45).

Efter transskription og gennemlæsning af de indledende interviews inviterede jeg informanterne til en workshop. Idéen med workshoppen var at de i to mindre grupper bestående af fire informanter i hver gruppe, sammen skulle undersøge en problemstilling. Formålet med workshoppen var at få et indblik i hvordan informanterne snakkede om problemstillingen, undersøgte den og forsøgte at løse den. Det optimale havde været at iagttage informanterne i praksis i deres praktik, for at se hvordan problemstillingerne de havde fortalt om i de indledende interviews, udspillede sig i praksis samt hvordan informanterne arbejdede med disse problemstillinger. Dette var ikke en mulighed, da de studerende havde afsluttet deres praktikforløb. Workshoppen var derfor en anden måde at få et indblik i hvilke kompetencer informanterne bruger når de får mulighed for at fordybe sig i en given problemstilling og forsøge at løse den. Jeg var i tvivl om det var bedst at skabe et fiktivt scenarie med en problemstilling, som informanterne skulle arbejde med, eller om jeg skulle tage udgangspunkt i en af de problemstillinger de selv snakkede om i de indledende interviews. Formålet med workshoppen var at se hvordan informanterne greb problemstillingen an ud fra deres erfaringer og kompetencer de havde med fra hele deres uddannelsesforløb. Derfor valgte jeg at informanterne skulle arbejde

med de problemstillinger de selv havde snakket om i de indledende interviews. Dette ligger også i tråd med Deweys tilgang i dette citat:

"Vi har allerede bemærket, at det – når det drejer sig om tænkning – er kunstigt at begynde med et færdigt problem, et fabrikeret problem eller et problem, der opstår i et vakuum løsrevet fra den virkelige verden. I realiteten er et sådant 'problem' blot en opgave, man får tildelt"
(Hvordan vi tænker s. 96)

Det var ikke min interesse at informanterne skulle opleve workshoppen som en opgave, men som en mulighed for at fordybe sig i en for dem relevant problemstilling. Den pragmatiske tilgang handler om at skabe idéer der gør en forskel for samfundet eller for en gruppe (Brinkmann 2007, 33) derfor er et virkeligt praksisproblem relevant for informanterne at arbejde med, da de gennem deres diskussioner og dialoger kan blive klogere på en problemstilling der vedrører den praksis de kender og dermed kan være med til at gøre en forskel for den sammensatte gruppe i praksis. Formålet med workshoppen er også i tråd med den pragmatiske tilgang hvor idéer er redskaber vi som mennesker skaber for at håndtere den foranderlige verden vi lever i (Brinkmann 2007, 30). Det at forme disse idéer ses som en praksis i sig selv (Brinkmann 2007, 30), og det er denne praksis jeg er interesseret i at blive klogere på gennem den proces informanterne bevæger sig igennem når de forsøger at løse problemstillingen.

Jeg havde gjort mig overvejelser om sammensætningen af informanter, da jeg var interesseret i at se om det var muligt at blande informanterne, så de forskellige valgfag var præsenteret i grupperne. Jeg var dog bevidst om at informanterne var ved at starte deres bachelor forløb op, og dermed var begrænset i hvornår de havde mulighed for at mødes. I tilbagemeldingerne bad informanterne om at komme i gruppe med de medstuderende der også deltog som informanter og som de var i bachelorgruppe med. Derfor blev sammensætningen af grupperne bestemt ud fra hvilken dag informanterne havde mulighed for at deltage. Jeg endte derfor med tre grupper i stedet for to. I gruppe et og to var der tre deltagere og i den tredje gruppe var der to deltagere. Gruppe et og to havde valgt at mødes fysisk i et lokale mens den tredje gruppe havde valgt at mødes online over Teams. Disse valg var fortaget med udgangspunkt i hvornår lokalet var ledigt og hvornår informanterne havde mulighed for at deltage. Desværre blev to af informanterne syge og havde derfor ikke mulighed for at deltage i de planlagte workshops. Dette betød at der i gruppe et

og to endte med at være to informanter i hver gruppe og dermed seks informanter i alt der deltog i de planlagte workshops.

Som forberedelse til de tre workshops havde jeg udarbejdet syv hjælpespørgsmål, der skulle hjælpe informanterne hvis de gik i stå i deres snak, eller hvis de havde behov for inspiration til hvordan de skulle gribe problemstillingen an. Spørgsmålene er udarbejdet med udgangspunkt i at workshoppen har karakter af et gruppeinterview. I gruppeinterview har interviewer en faciliterende rolle, hvor formålet er at styre gruppen gennem en diskussion hvor der bliver plads til forskellige synspunkter (Brinkmann 2014, 45-46). Formålet med workshopsne var dog ikke kun at gøre plads til informanternes forskellige synspunkter, men også deres forskellige kompetencer til at gribe en faglig problemstilling an. De seks af spørgsmålene er dermed rettet mod praksis og kan være en hjælp til at informanterne kommer rundt om problemet fra flere vinkler, blandt andet hvordan problemet, af informanterne, opleves i forhold til borgeren og personalet samt hvilke aftaler der skal laves i personalegruppen. Det sidste spørgsmål handlede om hvad informanterne tog med sig fra dagen, det havde to funktioner, at få informanterne til at overveje hvad der havde været væsentligt for dem i snakken, men også som en feedback på hvordan det havde været at fordybe sig i en problemstilling. Spørgsmålene til de tre workshops kan ses i bilag 11.

I starten af hver workshop, spurgte jeg informanterne om der var en problemstilling de selv ønskede at arbejde med på workshoppen, med udgangspunkt i de problemstillinger de havde fortalt om i de indledende interviews. Hvis ikke dette var tilfældet, valgte jeg en af problemstillingerne og sikrede mig at informanterne ønskede at tale om denne problemstilling. I gruppe et og tre var det den ene informant der kendte problemstillingen og dermed skulle introducere den anden informant til problemet. I gruppe to kendte begge informanter til den valgte problemstilling, da de begge havde været i praktik det samme sted, og efterfølgende arbejdede der som vikar. Det var hovedsageligt informanterne selv der styrede snakken gennem spørgsmål til hinanden og dialog om problemstillingen. Jeg supplerede med spørgsmål i den udstrækning jeg vurderede det gav mening. Hjælpespørgsmålene blev i de to fysiske workshops vist til informanterne på en computerskærm og i den online workshop delte jeg skærm med informanterne så de kunne se spørgsmålene gennem hele forløbet. De tre workshops fandt sted i perioden mellem d. 21.03 2022 og d. 25.03 2022.

I de tre workshops var jeg deltagende som facilitator der styrerede dialogen, dog med en mere tilbagetrukket rolle end i de indledende interviews. Som deltager er jeg også en del af processen og vil påvirke dialogen og dermed udfaldet. I den pragmatiske tilgang er det uundgåeligt at påvirke praksis da den altid er social, hvilket også er tilfældet i de tre workshops. Jeg påvirker også resultatet ved at præsentere hjælpespørgsmålene for informanterne og kan dermed være med til at styre dem i nogle bestemte retninger som de ellers ikke ville have taget. Som nævnt tidligere kunne en metode til empiriindsamlingen have været observation i praksis, da dette ikke har været en mulighed, er disse workshops en anden måde at blive klogere på informanternes kompetencer.

8.5.1 Kritik

Det har som beskrevet ikke været muligt at sammensætte grupperne ud fra bestemte kriterier da det har været vigtigt at møde informanterne i deres behov og ønsker. Det betyder at de har været i grupper hvor de kender deres gruppemedlem godt og er vant til at arbejde sammen. Dermed kan workshopsne vise et billede af hvordan informanterne benytter deres kompetencer i et trygt og kendt miljø hvor der ikke er de store vanskeligheder i samarbejdet. Det kan betyde at disse workshops ikke viser et fuldt billede af hvordan informanterne indgår i en social faglig kontekst. Observationer fra personalemøder på deres praktiksteder kan have givet et mere nuanceret billede af hvordan det er at sparre med hinanden i faglig kontekst hvor der er flere forskellige holdninger og erfaringer. Jeg mener dog stadig at disse workshops er relevante som empiri da de netop viser informanternes kompetencer i dette trygge miljø med deres medstuderende og hvor de forholder sig til en problemstilling de kender fra praksis og dermed også kender nogle af de nuancer der er af holdninger i personalegruppen.

8.6 Transskription

Alle otte interviews og alle tre workshops er blevet transskriberet i OneDrive, hvor programmet selv har transskriberet den lydfile jeg har uploadet af hver interview og hver workshop. Efter endt transskription har jeg gennemgået hver enkel interview og workshop for at rette de fejl der opstod ved den automatiske transskribering. Systemet har ikke kunne tyde alle ord eller skille dem ad. Jeg har derfor ændret i transskriptionerne så det skrevne matcher mere det sagte i lydfileerne. Det har dog været en udfordring at bruge transskriptionen som citater, da der ikke er mening i de punktummer og spørgsmålstejn der er lavet af systemet. I bogen "Kvalitative Metoder" fremgår

det at det er svært at oversætte en lydfil til skrift, da der ikke er naturlige tegn som komma og punktum i det talte (Tanggaard og Brinkmann 2020, 50). I transskriptionerne fremgår der heller ikke, toneleje, grin, eller volumen på stemmen, i det tilfælde hvor det er vigtigst med meningsindholdet kan en enkel transskriptionsstrategi være en god løsning (Tanggaard og Brinkmann 2020, 50-51). Jeg har derfor valgt at holde fast i disse transskriptioner også med henblik på den tidsramme jeg har til specialet. Det har dog betydet at jeg har ændret lidt i de citater jeg har brugt i analyseafsnittet, da jeg har ændret i nogle af de punktummer der var i teksten, så citaterne er nemmere at læse. Der er bilagstal og tidsstempel på alle citaterne, så det er muligt at gå tilbage til selve transskriptionen og se citatet der. Som tidligere nævnt er informanterne og jeg alle underlagt tavshedspligt, hvilket betyder at jeg har anonymiseret alle informanterne så ingen af informanterne fremgår med navn. Grundet tavshedspligten og behovet for anonymisering, har jeg valgt ikke at skrive præcist hvilket University College i Danmark informanterne er tilknyttet, men har valgt at se på pædagoguddannelsen som helhed i Danmark. I transskriptionerne er informanterne kodet med forkortelsen IN for informant og med et nummer alt efter hvilken informant de er i rækken. Den første informant jeg interviewede, har dermed fået koden IN1. Jeg er selv kodet som Taler 1 i alle interviews og alle workshops. Hvis informanterne nævner hinanden ved navn, har jeg erstattet navnet med deres IN kode i stedet.

00:00:09 Taler 1

Ja, kan du fortælle lidt om, hvordan du har stykket din uddannelse sammen? Sådan i forhold til specialisering og valgfag?

00:00:18 IN6

Ja altså min specialisering er socialt speciel og.

00:00:24 IN6

Min valgfag har været allerførst til første valgfag jeg havde. Det var noget værksted.

00:00:31 IN6

Og så har jeg haft sundhedsfremme og bevægelse her til ~~til~~ sidst her. Og det afsluttede vi lige.

00:00:37 IN6

Her for nylig.

00:00:38 IN6

Figur 1 Udsnit fra transskription fra indledende interview med IN6. Bilag 7

I citaterne anvendt i analysen, starter citatet nogle gange midt i en sætning eller den midterste del af et citat er ikke med, da det enten handlede om noget andet eller fordi citatet blev for langt. I den forbindelse har jeg benyttet dette tegn [...] for at vise at citatet starter eller slutter midt i en sætning eller at noget i midten er skæret fra. Ønskes det at læse hele udtalelsen fra informanten findes dette i bilagsform.

8.7 Tematisk analyse

Jeg anvender tematisk analyse som metode til at finde temaer i den indsamlede empiri, dette gør jeg ud fra Virginia Braun og Victoria Clarke's artikel "Using thematic analysis in psychology" (Braun og Clarke 2008). Formålet med analysen er at finde temaer i empirien der relaterer sig til specialets problemformulering. Jeg har ladet mig styre af problemformuleringen og ikke en forudbestemt teori når jeg har ledt efter temaer, det var dermed mit data der var styrende i denne induktive proces. Jeg var opmærksom på at der kunne forekomme temaer i et interview eller i en workshop som ikke nødvendigvis fremkom andre steder i empirien, eller som var et undertema til et større tema der fremstod flere steder i empirien. Når jeg vurderede hvor udbredt et tema var i empirien, gjorde jeg det med udgangspunkt i hvor udbredt det var på tværs af informanterne og ikke hvor udbredt det var hos en informant eller i en workshop.

I artiklen deles den tematiske analyse op i seks trin man bevæger sig igennem i en proces hvor man bevæger sig frem og tilbage, det er altså en fleksibel proces hvor man kan bevæge sig rundt i empirien efterhånden som man får dækket mere og mere af ens data (Braun og Clarke 2008, 86). De seks faser er 1) sæt dig ind i dit data, 2) dan indledende koder, 3) søg efter temaer, 4) gennemgå temaer, 5) definer og navngiv temaer og 6) skriv rapporten. Jeg gennemgår de seks faser hvor jeg beskriver hvordan jeg udførte den tematiske analyse skridt for skridt, så det er gennemskueligt hvordan jeg er nået frem til de endelige temaer.

I fase 1 satte jeg mig grundigt ind i mit data. Som beskrevet i afsnit 8.6, har jeg benyttet den automatiske transskription i OneDrive hvor systemet selv har transskriberet lyd til tekst. Efter endt transskription har jeg lyttet alle interviews igennem en efter en mens jeg har gennemgået transskriptionen og rettet de fejl der var i teksten. Det samme gjorde jeg med de tre workshops,

hvilket betyder at jeg har lyttet til og læst alle interviews og workshop mindst en gang. På dette stadie havde jeg allerede set nogle fællestræk på tværs af empirien, men jeg havde endnu ikke skrevet noget ned eller markeret noget i mit datasæt. Næste fase af analysen var at danne indledende koder i datasættet. Dette gjorde jeg ved at læse hver interview og workshop igennem igen, men denne gang gav jeg de udtalelser der var interessante farvekoder, samt oprettede en kommentar til hver farvekode og udtalelse. Jeg genbrugte farverne på kryds af empirien. I denne proces endte jeg med at kode mit data med ti farver. Grunden til at jeg knyttede kommentarer til alle de valgte udtalelser, var så jeg bedre kunne huske hvad jeg havde tænkt i processen og øjeblikket. Der er ikke noget tidspunkt i løbet af uddannelsen hvor jeg har arbejdet med så meget data alene, så det var vigtigt for mig at dokumentere mine tanker så jeg kunne finde tilbage til hvorfor en udtalelse var relevant eller interessant. Det betød også at jeg allerede i denne fase begyndte at tolke på den data jeg kodede. Den tredje fase var der hvor jeg fik delt mit data op i temaer. Der er mange måder at gøre dette på og det kunne have været en mulighed at printe alt mit data eller benytte et computerprogram. Jeg valgt i stedet en måske lidt alternativ metode som jeg har brugt i andre projekter nemlig Padlet.com, som redskab til at samle mit data i temaer. Jeg kopierede hver udsagn som jeg havde kodet og satte den ind i Padlet, så temaerne stod ved siden af hinanden. I Padlet er der mulighed for at give hvert tema en farvekode, hvilket kan hjælpe med at spore ens temaer når man senere i processen begynder at flytte rundt på de forskellige udsagn og indskrænke mængden af temaer. I denne proces endte jeg med fem temaer *erfaring, pædagogiske refleksioner, udfordringer ved manglende viden, problemer/udfordringer og teknologien i praksis*, temaerne kan ses i bilag 15.

I den fjerde fase gennemgik jeg de fem temaer igen med udgangspunkt i at se om nogle af udsagnene kunne have flere betydninger eller passe ind i flere temaer. I denne proces begyndte jeg at kopiere udsagnene fra fase tre over i et nyt Padlet jeg kaldte fase fire. Det blev tydeligt for mig at temaerne erfaring og pædagogisk refleksion var to store temaer, da flere af udsagnene fra de andre temaer egentlig handlede om erfaring eller refleksion, men jeg vidste for lidt om hvad der helt præcist lå i disse temaer og havde brug for at undersøge forskellige teorier for at få en bedre forståelse af hvor bred temaerne erfaring og refleksion egentlig var. Jeg havde ikke lagt mig fast på en bestemt teoretiker, men havde en bedre forståelse af erfaring og refleksion som temaer og kunne se at der på tværs af de fem temaer fra fase tre var flere udsagn der egentlig handlede

lige så meget om erfaring eller refleksion som det handlede om udfordringer eller teknologien i praksis. I den fjerde fase blev jeg dermed mere teoristyret med det formål at forstå mine temaer bedre. I slutningen af fase fire stod jeg tilbage med to større temaer *erfaring* samt *tænkning og refleksion*. Ved at anvende farvekoder i Padlet, kunne jeg følge de udsagn jeg flyttede fra et tema til et andet, så jeg kunne finde tilbage til hvilket tema jeg havde sat udsagnet under i fase tre, hvis dette var nødvendigt. I fase tre havde jeg benyttet farven rød til temaet *udfordringer ved manglende viden*, når jeg flyttede udsagnene over i den padlet jeg havde oprettet til fase fire, blev de ved med at være røde selv om de for eksempel blev placeret under temaet *erfaring*. Fase fire kan ses i bilag 16. Dog følger farverne ikke med når man konverter Padlet til en PDF-fil, eksempel på Padlet med farve kan ses på billedet herunder.



Figur 2 Udklip af fase 4 i Padlet med farver. Bilag 16

I fase fem oprettede jeg en tabel i et Word dokument. Tabellen delte jeg i to kolonner hvor den første kolonne indeholder udsagn fra informanterne under det tema de er kodet under. I den anden kolonne er der en kodning af hver udsagn hvor jeg kort har skrevet hvordan udsagnet passer ind i temaet med udgangspunkt i problemformuleringen. I denne proces begyndte jeg dermed at se temaerne i et bredere perspektiv i forhold til specialets problemformulering med udgangspunkt i at temaerne ikke skulle overlappende hinanden. I denne fase navngav jeg de to temaer med de endelige titler *erfaring* og *refleksiv tænkning*. Under temaet *erfaring* skrev jeg i

kolonnen med kodning af udsagnet hvilken form for erfaring der var tale om, var det erfaring med teknologien i praksis, med samarbejde eller med teknologien privat. Dette gjorde at det var nemmere for mig at sætte udsagnene i en form for orden til den næste fase. Fase fem kan ses i bilag 17.

Den sidste fase er fase seks hvor man skriver rapporten. I den forbindelse gik jeg mere intensivt i gang med at læse teori der skulle benyttes til analyseafsnittet. Teorien redegør jeg for i afsnit 10.0-10.3. I processen hvor jeg skrev analysen, fik empirien i nogle situationer ny betydning som jeg ikke havde tænkt over i første omgang. I den proces gik jeg nogle gange tilbage til fase fem og tilføjede i kodningen, efterhånden som jeg blev mere bevidst om at nogle erfaringer rummede flere aspekter eller at informanternes reflektionsproces var bredere end først antaget. I processen i fase seks hvor teorien og empirien blev koblet sammen, blev det mere tydeligt for mig hvor brede de to temaer egentlig var. Jeg endte med at have mange udsagn under hvert tema, og det var svært at vælge præcist hvilke udsagn jeg skulle have med i analysen, da jeg oplevede at hver valg var mere et fravalg end et tilvalg. Jeg har forsøgt at vælge udsagn så der kommer så bredt et billede af informanternes erfaringer og refleksioner med som muligt, men også med udgangspunkt i at vise de fællestræk der er i det informanterne fortæller.

Generelt har arbejdet med den tematiske analyse af mit data været et langt og intensivt forløb. Jeg har læst empirien igennem flere gange og har i forløbet holdt pauser for at give mine tanker tid til at se de mønstre der er i empirien. Specielt fase et og to var tidskrævende, da jeg gennemgik mange sider data på en gang. Alle bilag der knytter sig til den tematiske analyse, kan ses i bilag 2-9 og bilag 12-17.

9.0 Handlekompetence

Karsten Schnack benytter begrebet handlekompetence i forbindelse med miljø- og sundhedspædagogik (Schnack 2005). Schnack fremstiller handlekompetence som et dannelsesideal hvor der er fokus på politisk, demokratisk dannelse (Schnack 2005, 15). Han redegør for dannelsesbegrebet som noget der griber ud over uddannelsen, da dannelse er mere end en specialiseret faglighed inden for en bestemt faggruppe, dannelse er alt det der foregår mellem mennesker uanset fag da vi som mennesker er en del af et samfundsmæssigt fællesskab

(Schnack 2005, 15). Den politiske del af dannelsesbegrebet handler om at være tilpasset omgivelserne i en eller anden udstrækning, dog på en måde hvor man forholder sig til omgivelserne med udgangspunkt i en selv og andre, det handler om at tage ansvar og udvikle autonomi, myndighed og selvstændighed (Schnack 2005, 16). Med det mener Schnack at vi som mennesker er en del af samfundet og at vi dermed har et ansvar i dette samfund og de mennesker der er en del af det. Som politisk menneske kan man tænke selvstændigt, men man tænker ikke kun for sig selv, eller trækker sig tilbage med sine tanker, man engagerer sig og bruger sine evner til at tænke selvstændigt i en samfundsrelateret tilgang i en proces sammen med andre mennesker (Schnack 2005, 16). Dette hænger også sammen med Schnacks demokratiske begreb, der handler om deltagelse og hvor denne opdragelse har fokus på at styrke evnen til at deltage i det omfang, det er muligt for den enkelte (Schnack 2005, 17). Schnack henviser til at handlekompetence som dannelsesideal bryder op med adskillelsen af teori og praksis da begrebet samler de to dimensioner, men samtidig også stiller krav til den professionelle aktør om at være kvalificeret og reflekterende (Schnack 2005, 24). Dermed er handlekompetencebegrebet interessant at inddrage i dette speciale, da det samler de to dimensioner teori og praksis, som er omdrejningspunktet for pædagoguddannelsen. Dewey ser mennesket som et deltagende og handlende væsen der i en social proces tager ansvar for den udvikling der hele tiden er i gang i verden (Brinkmann 2007, 13). Dewey ser ikke videnskab og erfaring som to adskilte ting, men mere som to elementer der beriger hinanden og skaber mulighed for at mennesket kan forbedre og berige sin dagligdag (Brinkmann 2007, 15). Demokrati er ifølge Dewey mere end en styreform, da han mener det er mere et spørgsmål om en fælles kommunikeret erfaring i en livsform hvor mennesker er forenet med hinanden (Dewey 2005, 104). I Deweys bog *Erfaring og Opdragelse* henviser Dewey til vigtigheden af at opdrageren har fokus på den lærendes vækst og udvikling for at undgå at den lærende bliver stående på samme eller et lavt udviklingstrin (Dewey 2008, 49-50). Handlekompetencebegrebet kan altså knyttes til Deweys pragmatiske tilgang, hvor handling, erfaring, viden og refleksion er tæt knyttet sammen (Brinkmann 2007, 77). På baggrund af empirien og de to temaer *erfaring* og *refleksiv tænkning* er det muligt at blive klogere på informanternes handlekompetence med henblik på at benytte iPad og smartphones i den daglige socialpædagogiske praksis. Som Schnack skriver bryder handlekompetencebegrebet op med adskillelsen af teori og praksis og stiller krav til de professionelle om at være kvalificeret og

reflekterende (Schnack 2005, 24). Dette gør sig også gældende når det kommer til anvendelsen af teknologier som pædagogiske redskaber. Det stiller krav til pædagogerne om at være bevidste om de forskellige muligheder teknologien skaber i praksis, både de hensigtsmæssige der kan styrke demokratiet ved at støtte borgerne i at have en stemme og bruge den. Men også de problematiske muligheder der kræver en målrettet indsats for blandt andet at hindre misbrug eller mobning. Samtidig er der en demokratisk proces i den faglige udvikling hvor de studerende er deltagere i praksis med henblik på at udvikle og skabe vækst. Dette er i tråd med Deweys demokratisk tilgang hvor det ikke kun handler om at forsvare praksis og rettighed til selvstændighed, men også handler om at udvikle praksis og dermed også hvordan denne selvstændighed understøttes. En del af de studerendes handlekompetence handler dermed også om hvordan de bidrager til udvikling i og af praksis.

10.0 Teori

I dette teoriafsnit vil jeg først redegøre for hvorfor jeg mener det er relevant at benytte Deweys teori i dette speciale. Efterfølgende vil jeg redegøre for de to valgte teorier erfaring og reflektiv tænkning med udgangspunkt i at benytte dem i den efterfølgende analyse.

10.1 Dewey

I dette speciale har valgt at tage udgangspunkt i Deweys pragmatiske tilgang som beskrevet i afsnit 8.1. Jeg har ligeledes valgt at tage udgangspunkt i Deweys erfaringsteori og hans teori om reflektiv tænkning til analyse af empirien.

Dewey ser verden som foranderlig og under konstant udvikling, dette betyder at der ikke er en sand sandhed eller et fast mål (Brinkmann 2007, 13). Mennesket er et handlende væsen der lever og udvikler sig i denne verden og har udviklet redskaber der sætter det i stand til at håndtere den konstante forandring (Brinkmann 2007, 13).

Deweys erfaringsbegreb er interessant, da det er knyttet til handling og praksis. Gennem uddannelsesforløbet på pædagoguddannelsen, er de studerende skiftevis inde på uddannelsen og ude i praktikker, hvor de indgår i den daglige praksis sammen med deres kollegaer og vejleder. De

studerende oplever hver dag i praksis hvor foranderlig verden er og de får mulighed for at afprøve og udvikle deres viden og kompetencer inden for det pædagogiske felt. Deweys perspektiv på miljøets betydning handler om uddannelse som en måde at opnå vækst i samfundet eller i en social gruppe (Dewey 2005, 33). Dewey mener at det er gennem vækst at de umodne medlemmer af en social gruppe, er med til at forny og opretholde den sociale gruppe (Dewey 2005, 33). Den sociale gruppe uddanner dermed de unge umodne medlemmer til at blive en del af gruppens egen sociale form med fokus på de interesser, formål og idéer der er grundlæggende for den givne gruppe (Dewey 2005, 33). Deweys pointe er at de holdninger og dermed erfaringer og viden de unge skal opnå, ikke kan påtvinges dem men derimod opnås gennem det miljø de er en del af og som de interagerer med og dermed sanser og føler noget frem for noget andet (Dewey 2005, 33). Det er gennem det sociale miljø de unge langsomt vil udvikle en bestemt adfærd og måde at handle på (Dewey 2005, 34).

”Ingen kan ganske vist tænke på alt – ingen kan tænke på noget som helst uden erfaring og viden om det” (Dewey 2009, 37).

Med dette citat henviser Dewey til at de holdninger vi har er en del af vores personlige erfaringer og at der er sammenhæng mellem de logiske tænkeprocesser vi anvender som en del af erfaringsdannelsen (Dewey 2009, 37). Dewey giver et eksempel på to forskellige typer af erfaring, hvor forskellen på dem er vurderet ud fra hvor stor en del refleksion spiller (Dewey 2005, 162). Den først erfaring er baseret på en forsøg-fejlfremgangsmåde, hvor man prøver sig frem med forskellige løsninger på en problemstilling, virker en løsning ikke, prøver man en anden indtil man finder en løsning der virker. Denne fremgangsmåde bliver den man fremadrettet vil benytte til at løse problemstillinger, dog uden at få en forståelse af hvordan handling og konsekvens er forbundet (Dewey 2005, 162). Den anden erfaring Dewey giver i eksemplet, er baseret på en proces hvor man finder relationer mellem årsag og virkning og hvor man har en detaljeret forståelse for de elementer der er afgørende for resultatet (Dewey 2005, 162). Det at tænke reflektivt er altså en erfaring i sig selv som kræver en opmærksomhed på hvilke elementer der indgår i en reflektiv tænkning samt øvelse i at benytte disse elementer.

Deweys teorier giver dermed mulighed for at få en forståelse for informanternes handlekompetence i forbindelse med at bruge teknologien i praksis.

Erfaring og tænkning hænger sammen som en kontinuerlig proces. I teoriafsnittet vil jeg dog forsøge at redegøre for erfaring og reflektiv tænkning separat for at få en mere indgående forståelse af hvordan erfaring opstår og hvilke elementer der er en del af den reflektive tænkning. Dette med udgangspunkt i at anvende de to teorier i analysen af de to temaer fra empirien *erfaring og reflektiv tænkning*.

10.2 Dewey og erfaring

Dewey gør op med den traditionelle kontra den progressive opdragelse i sin bog "Erfaring og opdragelse" (Dewey 2008), i den forbindelse mener han der er behov for en teori om erfaring og dermed også at opnå en forståelse af hvad erfaring er (Dewey 2008, 39).

Mennesket interagerer konstant med sine omgivelser i en gensidig proces hvor mennesket gennem handling håndterer objekter og interagerer med andre mennesker, via denne handling modtages stimuli og indtryk, denne proces er rammen for erfaring (Dewey 2008, 39).

Dewey fremhæver to aspekter i erfaringskvaliteten, lyst eller ulyst samt dennes betydning for fremtidige erfaringer (Dewey 2008, 41). Erfaringen i sig selv og oplevelsen er ikke nok, heller ikke det at erfaringen tilegnes aktivt, det er kvaliteten af erfaringen der er afgørende (Dewey 2008, 41). Det har dermed en betydning om en erfaring frembringer en lyst eller en ulyst hos individet, da den følelse der knyttes til erfaringen, er afgørende for hvordan man bygger videre på erfaringen. Det er ikke umiddelbart tydeligt for udenforstående om en given erfaring har været af god kvalitet, da den ikke viser sin virkning (Dewey 2008, 41).

Dewey sætter to principper op for erfaring. Disse principper mener han skal være til stede for at der er tale om erfaring der er intelligent gennemført (Dewey 2008, 45). Det første princip er kontinuitet som ifølge Dewey har betydning for om en erfaring er noget værd (Dewey 2008, 45). Dewey mener at enhver erfaring vi gør os, også forandrer os, og at denne forandring har betydning for kvaliteten af de erfaringer vi efterfølgende gør os, dette hænger sammen med den tidligere nævnte lyst eller ulyst (Dewey 2008, 47). Erfaringer hænger altså sammen på den måde, at kvaliteten af en erfaring har betydning for de holdninger vi udvikler, kontinuiteten betyder dermed at vi optager noget fra en erfaring som påvirker kvaliteten af de erfaringer vi gør os fremadrettet (Dewey 2008, 47). Han skelner mellem erfaringer som er opdragende og erfaringer

som bringer os på vildspor. Dette er vigtigt da der er sammenhængen mellem den erfaring vi gør os og dermed den holdning vi udvikler og hvordan vi bruger vores erfaring i en given situation. Ydermere hænger det sammen med hvordan erfaringer efterfølgende kommer til udtryk, da de vil være påvirket af de foregående erfaringer og dermed holdninger (Dewey 2008, 49). Dewey kommer i denne forbindelse ind på vækst, som han uddyber som en intellektuel og moralsk vækst hos et menneske (Dewey 2008, 48). Vækst er et princip for kontinuiteten og betyder dermed at når der er kontinuitet i de erfaringer vi gør os, vokser vi også som intellektuelle og moralske individer. Ifølge Dewey er det i et universelt perspektiv vi skal se denne vækst og ikke begrænset til en speciel anvendelse (Dewey 2008, 49). Erfaring foregår ikke kun som en indre ting, der er også en verden uden for individet der er kilder til erfaring (Dewey 2008, 52). Ifølge Dewey har enhver erfaring en aktiv del som forandrer de objektive vilkår, han giver eksempler som veje, møbler og elektrisk lys. Med det mener Dewey at de ting der er uden om os, som er resultater af andre menneskers erfaringer og udvikling, har betydning for vores egne erfaringer da de skaber nogle muligheder for os. Disse ting er også vækst og fjerner vi dem vil vi stå stille som civilisation og samfund og gå tilbage til en mere primitiv civilisation (Dewey 2008, 51). Dette er Deweys andet princip som han kalder samspil. Med samspil mener han netop samspillet mellem det indre og det ydre som afgørende elementer for en erfaring, de er lige vigtige og i deres vekselvirkning bliver de ifølge Dewey til en situation (Dewey 2008, 54). Situation og samspil kan ikke skilles ad, da en erfaring har den karakter den har på baggrund af individet og de omgivelser individet befinder sig i, her fremhæver Dewey at omgivelserne også er andre mennesker (Dewey 2008, 55). Erfaring er dermed social da den altid er afhængig af omgivelserne og den kontakt og kommunikation der er en del af enhver erfaring (Dewey 2008, 50). Ifølge Dewey kan situationen være en samtale mellem individet og andre mennesker om et givent emne hvor der både er samspil mellem deltagerne, men der er også samspil mellem den indre del af den erfaring individet optager og den aktive ydre del som er de andre deltagere i samtalen, stedet det foregår og andre fysiske elementer (Dewey 2008, 55). Det er vigtigt at være bevidst om at kontinuitet og samspil ikke sker uafhængig af hinanden, men begge er en del af enhver erfaring. Det er dermed interessant at se på den interaktion informanterne fortæller om og oplever, både den interaktion de har hinanden imellem men også dem de beskriver fra deres praktikperioder og fra undervisningen.

Dewey redegør for en række negative erfaringer, der kan have betydning for det enkelte menneskes mulighed for at være åben og modtagelig for ny erfaring. Det er ikke alle erfaringer der er sande, samtidig kan erfaringer skabe grundlag for blokeringer og have en negativ påvirkning for den enkeltes mulighed for at få ny erfaring (Dewey 2008, 39). Ifølge Dewey kan en negativ erfaring medføre ufølsomhed og mangel på sensitivitet og åbenhed, som vil have betydning for den enkeltes mulighed for rigere erfaringer fremadrettet (Dewey 2008, 39).

Dewey skriver også om den automatiske adfærd et menneske kan udvikle i forbindelse med erfaring. Denne automatiske adfærd kan have en negativ betydning for det enkelte menneske, da det fastholder rutiner og indsnævrer åbenhed og mulighed for ny erfaring (Dewey 2008, 40). Erfaring kan også være forbundet med en behagelig oplevelse der kan medføre en form for ligegyldighed, denne tilgang vil få konsekvens for de fremtidige erfaringer den enkelte gør sig, da udbyttet af de nye erfaringer ikke vil være fyldestgørende i forhold til det potentiale der er i erfaringen (Dewey 2008, 40). Erfaringer kan også være usammenhængende og resultere i forvirring og manglende evne til at sætte erfaringen i spil i en ny tilsvarende situation (Dewey 2008, 40).

10.2.1 Opdragerens rolle

Dewey benytter ordet opdrager og henviser til en lærer, en underviser eller forældre (Dewey 2008). Pædagoguddannelsen i Danmark er sammensat af undervisning af uddannede undervisere og af praktikperioder hvor praktikstederne også har funktion som uddannelsessteder. Dermed kan pædagogerne og praktikvejleder ses som opdragere, da deres funktion er at vejlede og guide de studerende til kvalificerede og brugbare erfaringer i praktikkerne.

Er opdrageren ikke opmærksom på kontinuiteten der er afgørende for den erfaring der skabes og udvikles hos den enkelte, kan en negativ udvikling betyde at dette menneske bliver stående på et lavt udviklingsstrin (Dewey 2008, 49-50). Det er op til opdrageren at vurdere om en holdning bidrager til vækst eller om den har en hæmmende virkning (Dewey 2008, 51).

Det kan være en udfordring for den der skal understøtte læring at finde balancen i at erfaringen skal være behagelig for den lærende, samtidig med at den skal fremme muligheder for ønskværdige erfaringer i fremtiden (Dewey 2008, 41). Disse aspekter er interessante at se nærmere på i forbindelse med informanternes fortællinger om deres oplevelser fra praksis. I

forbindelse med deres praktikperioder, har informanterne fået vejledning og sparring fra deres kollegaer og praktikvejleder. Informanterne indgår aktivt i praksis og der er flere faktorer der er afgørende for kvaliteten af den erfaring de gør sig i praktikperioden. Samtidig har de studerende en dobbelt rolle, da de både er i en situation hvor de selv skal erfare og modtage guidning og vejledning mens de har en guidende og vejledende rolle over for de borgere de arbejder med. De har dermed et ansvar for de erfaringer de guider og støtter borgerne i og et ansvar i at guide i en retning hvor borgeren oplever vækst og udvikler sig.

Det har betydning hvordan personalet på praktikstedet oplever deres arbejde og det at videregive erfaring til de studerende, samt hvordan de støtter de studerende i at få deres egne erfaringer fra praksis. Dewey benytter ordet opdragelse om den måde opdrageren tager hensyn til hvad der skal gøres og hvordan det skal gøres, for at udvikle erfaring, opdragelse er dermed den pædagogiske tilgang (Erfaring og opdragelse s. 42). I den forbindelse henviser Dewey til situationer hvor der nemt og med få ord kan retfærdiggøres for en eksisterende praksis, hvor arbejdet ofte læner sig op ad vaner og rutiner (Dewey 2008, 43). Når først der er skabt en sti der bygger på vaner og rutiner, er det nemmere at følge denne, end at anlægge et nyt synspunkt der kræver, at man på ny forholder sig til praksis med spørgsmål som blandt andet hvilke materialer, metoder og sociale relationer der kan anvendes (Dewey 2008, 43-44).

Det er ifølge Dewey opdragerens ansvar at vurdere om en erfaring peger i en negativ eller positiv retning, samtidig er det vigtigt at opdrageren bruger sin modenhed og mere viden til at støtte den mindre modne og styre i en retning af et kontinuerligt erfaringsgrundlag frem for at afvise (Dewey 2008, 50).

Som nævnt tidligere mener Dewey at erfaring ikke kun er en indre ting, erfaring har også en aktivt side der hænger sammen med omgivelserne det enkelte menneske befinder sig i. I den forbindelse nævner Dewey at opdrageren også har et ansvar i at vurdere omgivelserne, ikke kun i forhold til at omgivelserne har en generel betydning for erfaring, men også i forhold til at vurdere om omgivelserne fører til vækst (Dewey 2008, 52). Dette er også en del af den dobbeltrolle informanterne har i deres praktik, da de som en del af praksis er med til at vurdere omgivelsernes betydning for borgernes vækst, teknologien er også en del af omgivelserne og er dermed også noget der skal vurderes.

10.3 Dewey og reflektiv tænkning

Dewey mener at den reflektive tænkning er logisk tænkning, med logisk mener han en metode der bør være en del af tænkningens proces (Dewey 2009, 70). Når man tænker logisk, er man omhyggelig og sikrer sig at der er beviser der underbygger den konklusion man søger, som modsætning er den ulogiske tænkning præget af forhastede beslutninger, spring mellem emner uden opmærksomhed på dette samt manglende fokus på beviser for konklusionen (Dewey 2009, 70-71). Den logisk tænkende søger at afdække relationer, ikke kun de velkendte relationer da målet er at finde en relation der er så nøjagtig som muligt i den givne situation og under de givne forhold man befinder sig (Dewey 2009, 71).

Som nævnt tidligere uddannes de umodne unge i en sociale gruppe for at sikre vækst og udvikling og for at opretholde den sociale gruppe (Dewey 2005, 33). De sociale forhold kan have indflydelse på de holdninger der er i en gruppe og dermed videregives til de umodne unge som er i en position hvor de skal lære af de erfarne medlemmer i gruppen (Dewey 2009, 33). Disse holdninger kan være baseret på bestemte håb og ønsker og er dermed ikke nødvendigvis sande eller falske, de kan dog være vildledende hvilket understøtter behovet for uddannelse, med udgangspunkt i at udfordre opfattelsen i gruppen (Dewey 2009, 33). Det er altså komplekst og dilemmfyldt når pædagogstuderende gennem deres praktik både skal lære hvordan praksis fungerer samtidig med at de skal udvikle deres kompetencer med henblik på at udvikle praksis. I de personalegrupper de selv er en del af, vil der være forskellige holdninger baseret på personalets egne håb eller ønsker der kan være styrende for den daglige praksis. En del af de studerendes uddannelsesproces er at indgå i denne praksis og udfordre holdningerne så der kan skabes mulighed for vækst og udvikling (Dewey 2005, 33).

I forbindelse med den reflektive tænkning taler Dewey om en række holdninger der må kultiveres for at opnå bedst udbytte af den undersøgelses- og testmetode der indgår i den reflektive tænkning (Dewey 2009, 34). De tre holdninger Dewey fremhæver i den forbindelse er *fjendsfrihed*, *helhjertethed* og *ansvarlighed* (Dewey 2009, 34-36). Med *fjendsfrihed* mener Dewey en holdning om at være åben for nye idéer og frihed fra vaner og rutiner samt en aktiv lyst til at se og lytte til flere sider af en sag også selv om det medfører mulighed for at finde fejl i ens egen opfattelse (Dewey 2009, 34). *Helhjertethed* handler om at være dedikeret til opgaven, emnet eller problemstillingen hvilket skaber grundlag for en drivkraft af tanker og føre vejen for at

udforske og følge fortolkninger (Dewey 2009, 35). *Ansvarlighed* er når konsekvenserne overvejes, det kan være konsekvenserne af det at gå imod den sociale gruppes generelle holdning, eller når der planlægges en afprøvning i praksis (Dewey 2009, 36).

Dewey opsætter to grænser inden for hvilke refleksionen finder sted (Dewey 2009, 94-95). På den ene side er den situation han kalder præ-refleksiv, i starten er situationen forvirrende da det er her problemet bliver tydelige men også vigtig da det er denne situation der skaber grundlag for det eller de spørgsmål der skal besvares (Dewey 2009, 95). På den anden side er situationen post-refleksiv, her er der fundet svar på problemet gennem en refleksiv proces der har ført til en erfaring af at individet kan løse opgaven (Dewey 2009, 95).

Inden for disse grænser hvor refleksionen finder sted, opdeler Dewey den refleksive tænkning i fem faser: 1) *spontane tanker og idéer* 2) *intellektualisering* 3) *hypotesen* 4) *udarbejdelsen af ræsonnement* og 5) *test af hypotesen* (Dewey 2009, 95).

Ifølge Dewey er det naturligt for os mennesker at bevæge os fremad ved at handle, denne aktive handlen bliver udfordret i den situation hvor vi oplever noget er problematisk eller forvirrende, men da vi stadig er tilbøjelig til at handle, vil vi forme *idéer* om hvordan vi kan komme videre (Dewey 2009, 95). Det er nødvendigt at stoppe den konkrete handling, for at give plads til tænkning hvor forholdene omkring problemstillingen kan undersøges nærmere (Dewey 2009, 96). *Intellektualiseringsprocessen* er situationen hvor den refleksive aktivitet opstår, til at starte med er det en følelsesmæssig egenskab man oplever ved at man bemærker de forhold der omgiver og viser problemet (Dewey 2009, 96-97). Denne proces er forvirrende og den vanskelighed man oplever, er kompleks da den er en del af hele situationen, man ved først hvad problemet nøjagtigt er når man har fundet vejen ud af problemet og har fundet løsningen (Dewey 2009, 96). I denne proces vil man kassere eller afvise en eller flere af de idéer man fik i første fase, når man afviser en idé, genovervejer man forholdene man befinder sig i og som er en del af problemet, man iagttager forholdene og de objekter der er en del af situationen (Dewey 2009, 96). De kendsgerninger og data som man indsamler om hele situationen, miljøet omkring og objekterne, giver et indblik i problemstillingen, dette indblik gør os i stand til at korrigere og udvikle på den oprindelige idé så den bliver til en *hypotese* (Dewey 2009, 97). Idéer opstår i vores bevidsthed hvor de også bliver udviklet, ifølge Dewey hvis de opstår i en erfaren og oplyst bevidsthed der allerede har en form for

viden om emnet, udvikles idéerne så de er forskellig fra den oprindelige (Dewey 2009, 98). Evnen til at *ræsonnere* hænger sammen med de erfaringer man har gjort sig tidligere og dermed en tidligere viden, samtidig er evnen medvirkede til at man kan udvide sin viden og kommunikere den ud (Dewey 2009, 98-99). Når man ræsonnerer, udvikles idéen til en form hvor den er mere velegnet og brugbar til at håndtere det givne problem og samtidig åbnes der op for at der skabes forbindelser mellem begreber der tidligere har fremstået modsættende (Dewey 2009, 99). Gennem ræsonnement gør man sig samtidig forestillinger om udfald og konsekvenser knyttet til idéen som en aktiv handling eller løsning på problemet (Dewey 2009, 100). For at være sikker på at løsningen fungerer, skal *hypotesen testes*. Den testes gennem handling som en måde at verificere idéen på, dette kan både gøres gennem iagttagelse og gennem en form for eksperiment (Dewey 2009, 100). Stemmer resultatet af iagttagelserne eller eksperimentet overens med den teoretiske viden kan der drages en konklusion, dog med forbehold for at der med tiden kan ske ændringer der kan betyde en revision af konklusionen eller hele processen (Dewey 2009, 100). Dewey pointerer at resultatet også kan ende med en afvisning af idéen, hvis den ikke kan verificeres, i dette tilfælde er den en lærerig oplevelse for det reflekterende menneske, da en fejlet idé kan vise hvad der mangler at blive udforsket og kan dermed tydeliggøre andre problemer eller flere sider af et givent problem (Dewey 2009, 101).

De fem faser er ikke fastlagt i en bestemt rækkefølge, det er en iterativ proces hvor man bevæger sig rundt i faserne for at finpudse idéen og blive klogere på problemet (Dewey 2009, 101). Ender den femte fase med en forkastelse af idéen, vil man søge tilbage til situationen omkring problemstillingen og iagttage omgivelserne og objekterne for at opnå nye hypoteser der kan ræsonneres og testes (Dewey 2009, 101). Dewey skelner mellem det at teste en konkret handling i praksis og en afprøvning i et laboratorium, da den konkrete handling i praksis har en direkte konsekvens og ikke kan gøres om (Dewey 2009, 101). Det faktum at handlinger, der afprøves i praksis ikke kan gøres om, mener Dewey har betydning for det menneske der udfører disse handlinger, da man er mere opmærksom på hvad man kan lære om sig selv og sin adfærd, samt problematisering af konsekvenserne af denne adfærd især hvis adfærden er forbundet med ens eget begær og vaner (Dewey 2009, 101-102). Dette opmærksomhedspunkt på afprøvning i praksis er interessant i forbindelse med informanterne. De har gennem deres uddannelsesforløb arbejdet med metoder og teori, der skal sætte dem i stand til at håndtere problemstillinger i praksis. Deres

praksis er knyttet direkte til andre mennesker og deres handlinger kan derfor have direkte konsekvenser i praksis og for andre mennesker. De skal derfor være opmærksom på deres egen adfærd og forstå deres egne vaner, behov og ønsker. Det samme gælder for deres kollegaer der ud over at udføre pædagogiske opgaver relateret til borgerne samtidig har en vejledende og guidende rolle over for informanterne. Deres handlinger har dermed også konsekvenser for informanterne så vel som borgerne og deres adfærd, vaner og begær har betydning for hele tilbuddet og måden pædagogikken udføres på. Det er derfor interessant at se nærmere på empirien og blive klogere på informanternes fortællinger fra praksis og deres oplevelse af hvordan teknologien benyttes i praksis.

11.0 Analyse

I dette afsnit vil jeg analysere på empirien ud fra Deweys teori om erfaring og refleksiv tænkning som jeg netop har redegjort for i det foregående afsnit (Dewey 2005) (Dewey 2008) (Dewey 2009). Analysen skal give et indblik i informanternes erfaring med teknologien i praksis og hvilke erfaringer fra tidligere, for eksempel deres private erfaring med teknologien, der har betydning for de erfaringer de opnår gennem deres tid i praksis. Gennem analysen ønsker jeg at opnå forståelse for de professionelle miljøer informanterne har været en del af og hvilken betydning disse miljøer har haft for de erfaringer informanterne har gjort sig når det handler om at anvende teknologierne i praksis. Analysen skal også give en forståelse af hvilke redskaber informanterne benytter når de anvender teknologien i praksis. Hvordan tænker de om teknologiens muligheder i den pædagogiske praksis og hvordan når de frem til hvilke handlemuligheder teknologien tilbyder eller bremser. Hvilke idéer får informanterne når de skal arbejde med en problemstilling fra deres egen praksis, og hvordan udvikler de på idéerne sammen gennem dialog med hinanden.

Først vil jeg analysere på den empiri der gennem den tematiske analyse er kodet med temaet erfaring efterfølgende vil jeg analysere på empirien kodet med temaet tænkning og refleksion.

11.1 Analyse af temaet erfaring

Informanterne fortæller om nogle af de erfaringer de har gjort sig med iPad og smartphones i den pædagogiske praksis i deres praktikker. Det første eksempel er IN5 der fortæller om erfaring med YouTube:

”IN5 Ja youtube er absolut blevet som som de de de kan forstå bruge og det er jo vildt at se vi taler om mennesker som vi jo selvfølgelig ikke kan stave eller tale eller skrive eller noget som helst, men alligevel formår at finde Midt om natten med Kim Larsen, uden at vi også skal til altså det [...]” (Bilag 6 tidsstempel 00:09:44-00:09:56).

I eksemplet fortæller IN5 hvordan borgere han arbejder med i praksis, anvender YouTube uden hjælp fra personalet og dette selv om borgerne ikke kan skrive eller tale. IN5 har erfaret at borgerne selvstændigt kan benytte YouTube på enten iPad eller smartphone til at finde musik efter eget ønske. IN7 fortæller i næste eksempel om en af hendes erfaringer fra praksis:

”IN7 [...] Skrive men fordi hun havde cp kunne hun jo af gode grunde ikke bruge blyant, så hun kunne finde ud af at trykke på iPadden når vi gjorde tastaturet stort. Sådan kunne faktisk skrive små beskeder om hvad hun havde lavet hele dagen og for sådan én som mig, som ikke kunne tegnsprog på det tidspunkt. Der var det jo en helt optimal måde at kommunikere med hende på, så det var. Det tror jeg er den største succes. Hun begyndte at skrive små dagligdags notater ned hver eneste dag, fordi hun også selv blevet glad for, at hun ligesom kunne udtrykke sig på en anden måde.” (Bilag 8 tidsstempel 00:14:59-00:15:27).

I eksemplet fortæller IN7 om hendes erfaring med at en borger kunne anvende tastaturet på en iPad, så borgeren selv kunne skrive notater om sin dag. IN7 fortæller også i eksemplet hvordan hun og borgeren benyttede tastaturet så de kunne kommunikere sammen, da IN7 endnu ikke have lært tegnsprog. IN2 fortæller i næste eksempel om hendes erfaring med sociale medier på smartphones:

”IN2 Jamen Jeg tror det har været noget relation dannelse det her med at man har kunne bonde over et eller andet man har set eller læst eller? Bare det at altså at at man vidste hvad tiktok var at man kunne snakke med på på det. Det tror jeg har været med til at give sådan en god fælles tredje.” (Bilag 3 tidsstempel 00:27:48-00:28:14).

IN2 fortæller hvordan hun har oplevet at hendes erfaring med TikTok har givet hende noget at tale med borgerne om. Det har haft betydning for at danne relationer til borgerne, at IN7 gennem sin erfaring med TikTok har kunnet snakke med borgerne om noget af det de interesserer sig for.

I alle tre eksempler fortæller informanterne om hvordan de har oplevet at teknologien kan bruges i praksis. Informanterne har private erfaringer med teknologierne og har gennem de erfaringer bygget videre på disse og fået nye erfaringer der relaterer sig til praksis. IN5 har erfaret at borgerne selvstændigt kan benytte teknologien, før vidste han hvordan YouTube fungerede gennem hans egne erfaringer, i hans tid i praksis har han fået mulighed for at bygge videre på denne erfaring og ved nu, at de borgere han arbejder med, selvstændigt kan anvende tjenesten selv om de ikke kan skrive eller tale. Der er tale om kontinuitet da erfaringerne bygger videre på hinanden. IN5 opnår en ny erfaring gennem at interagere med miljøet omkring ham, det er altså gennem en interaktion med borgerne og teknologien at han gør sig en ny erfaring. Det samme gælder for IN7 som har erfaring med at anvende en iPad og tastaturet på iPadden. Gennem interaktion med miljøet og dermed borgeren hun arbejder med, erfarer hun hvordan tastaturet på iPadden kan benyttes som kommunikationsredskab mellem hende selv og borgeren. IN7 erfarer også hvordan borgeren udvikler erfaring med at benytte tastaturet på iPadden, da borgeren begynder at skrive notater om sin dag. Der er igen tale om kontinuerlighed mellem erfaringerne og de er på baggrund af handlinger i praksis, hvor både IN7 og borgerne interagerer med hinanden og med teknologien. IN7 erfarer ikke kun hvad hun selv kan med teknologien, hun erfarer også hvad andre kan benytte teknologien til. IN2 har erfaring med det sociale medie TikTok fra hendes privatliv. Hun benytter denne erfaring til at snakke med de borgere hun arbejder med om de ting hun har set og læst på TikTok. Gennem samtalen interagerer hun med borgerne og med teknologien og gennem denne interaktion erfarer hun at hendes kendskab til TikTok skaber grundlag for relationer til borgerne. Her er der også tale om en kontinuitet mellem erfaringerne, da IN2 bygger videre på det hun allerede ved. IN2 fortæller senere i interviewet at hun syntes det har været sjovt at tænke pædagogisk om de sociale medier, da det ikke er noget hun har gjort tidligere på uddannelsen, hun kan ikke huske det er noget hun har beskæftiget sig med i nogle af de fag hun har haft (Bilag 3 tidsstempel 00:19:28-00:19:54). Det betyder dermed at hendes erfaring med at arbejde pædagogisk med de sociale medier udelukkende er fra hendes praktikperiode og dermed har den faglige vinkel med fra hendes praktik. I de tre eksempler er der altså både kontinuitet og samspil i forbindelse med de erfaringer informanterne gør sig, og de oplever en vækst da de får mere viden om både borgerne de arbejder med samt teknologien. I eksemplet fra IN7 bliver det tydeligt hvordan hendes vækst i forbindelse med anvendelse af

tastaturet på iPad påvirker den vækst som borgeren oplever. Borgerne som før kunne bruge sin iPad, kan nu bruge den til noget nyt i det borgen selv kan skrive notater om sin dag. Eksemplet er dermed også et vidne på IN7's pædagogiske tilgang, da hun er opmærksom på kontinuitet i borgeren erfaringer og dermed støtter borgeren til at opnå vækst. IN7 er ikke styret af vaner om hvordan en iPad skal bruges, men er åben for nye muligheder i den praksis hun er en del af og dermed også en udvikling af praksis. IN7's eksempel er samtidig et eksempel på den dobbeltrolle informanterne har når de er i praktik, da de både selv skal udvikle sig men også har ansvar for at se muligheder i borgernes vækst gennem en vurdering af miljøet og aktiviteten.

"IN2 Jeg tror, at det gjorde for mig, at jeg havde et kendskab til hvad det var. Altså jeg forstod godt nogle af de her problemstillinger de stod i fordi at jeg havde jo selv været der på mange punkter, men havde jo handlet anderledes, fordi ja tænker anderledes end de gør. Så Jeg tror på den måde var det nemmere og omstille end hvis det var ting, som jeg ikke kendte så godt." (Bilag 3 tidsstempel 00:18:36-00:19:03).

I dette eksempel fortæller IN2 hvordan hendes kendskab til de sociale medier har betydet, at hun havde kendskab til de problemstillinger, borgerne hun arbejdede med oplevede. Hun mener at dette kendskab har gjort det nemmere for hende at omstille sig selv til de problemstillinger borgerne skulle støttes i end hvis hun ikke havde haft en erfaring med sig. Her taler IN2 selv om betydningen af de erfaringer hun havde i forvejen, som grundlag for at guide og støtte borgerne i de problemstillinger de oplever. Hun afviser ikke borgerne, men har forståelse for og kendskab til deres oplevelser og bruger dette aktivt for at guide og vejlede i en retning der kan skabe grundlag for vækst hos dem.

I det næste eksempel fortæller IN3 om hendes erfaring med at benytte iPad til at skabe overblik over dagen sammen med en borger. Hun fortæller hvordan der tidligere har været en kalender hængt op på borgerens væg inden man begyndte at benytte iPad til at skabe overblikket. I eksemplet fortæller hun først om den analoge udgave der hang på borgeres væg og efterfølgende om formålet med at have et overblik, til sidst fortæller hun om hendes erfaring med iPadden:

"IN3 Det bliver meget omstændigt lige pludselig når der skulle laves ændringer i det og formålet med det. Er jo det skal være dynamisk, sådan at han også selv kan bidrage med at vise. Hvad det her gider faktisk ikke så det har jeg ikke lyst til at lave

længere eller ej jeg kunne godt tænke mig det her eller ja. Så den lidt mere tilgængelig den der iPad end dengang det hele hang på væggen.” (Bilag 4 tidsstempel 00:08:54-00:09:07)

IN3's erfaring er at det var omstændigt at ændre i det gamle system der hang på borgerens væg. Hun oplever at iPadden er mere tilgængelig og giver borgeren mulighed for at han kan vise hvad han selv ønsker, hvilket var en del af formålet med overblikket. IN3 har dermed erfaret hvordan ændringer i miljøet har skabt grundlag for at skabe vækst hos borgeren, da han har fået bedre handlemuligheder gennem visualisering og kommunikation på iPadden. IN3 har også erfaret hvordan iPadden kan benyttes til dette formål, en erfaring hun kan bygge videre på med henblik på andre borgere der kan have et lignende behov. Erfaringen er sket gennem handling i praksis som interaktion mellem IN3, borgeren, de øvrige kollegaer og de fysiske omgivelser som vægen og iPadden. IN2 fortæller om en lignende erfaring med en app hvor formålet var at borgerne gennem en QR-kode kunne se en film eller billeder, dette skulle hjælpe borgerne til at udføre hverdagsopgaver som rengøring, starte en vaskemaskine eller lignende. IN2 beskriver at appen døde ud da der ikke var nogen der opdaterede de film der skulle støtte borgerne, hun supplerer med at det var besværligt at lave filmene og at det analoge i denne situation var nemmere (Bilag 3 tidsstempel 00:11:05-00:12:49). IN2's erfaring er dermed modsat IN3's da hun har erfaret at en analog udgave som hjælpemiddel kan være mere tilgængelig og nemmere at holde opdateret. IN2's erfaring er på samme måde som IN3's dannet i sociale kontekster gennem interaktion med omgivelserne, dette giver hende en erfaring at bygge videre på, som kan hjælpe hende med at vurdere om et analog hjælpemiddel eller et teknologisk hjælpemiddel vil være bedst i en given situation. IN3 fortæller i et andet eksempel at hun også har oplevet at det kan været svært at samarbejde om brugen af iPad:

”IN3 Det vil ja, så det skaber rigtig mange frustrationer på den måde, og det er samtaler man rigtig meget om min oplevelse er ikke at at man forsøger at arbejde sammen om ligesom og bruge den aktivt. I hvert fald ikke så meget, at det bliver bliver til noget, så når der er nogen der siger, nu prøver vi at gøre sådan her i, så bliver det bare sådan i refleksion og samtale.” (Bilag 4 tidsstempel 00:10:21-00:10:46).

I eksemplet fortæller IN3 at de frustrationer der har været på baggrund af en iPad, har skabt grundlag for mange samtaler. Hun har dog ikke set eksempler på at personalegruppen har arbejdet sammen om at finde en måde at bruge iPadden aktivt. I dette eksempel fortæller IN3 at der ikke bliver sat handling på de refleksioner og samtaler personalegruppen har. De når dermed ikke til et punkt hvor de har mulighed for at opnå en kvalificeret erfaring med iPadden, da de ikke ser hvordan hele interaktionen udspiller sig. Der er altså ikke samspil mellem den aktive og den passive del der er nødvendig for at skabe en erfaring der bygger på vækst og kontinuitet. Det kan dog stadig være en god erfaring for IN3, da hun i eksemplet selv sætter ord på det der er problematisk. Hun italesætter at der er et fravær af samarbejde og at det der bliver talt om, ikke bliver til noget da det bliver ved refleksion og samtale. Dette indikerer at IN3 er bevidst om at der mangler handling og en fælles tilgang til hvordan man løser problemet. Det kan hænge sammen med at hun har en erfaring fra tidligere hvor der blev fundet en løsning der var udviklende for borgeren og for personalet. Den tidligere erfaring kan være medvirkende til at hun ser kritisk på det miljø hun er i, og samtidig sætter hende i stand til at se hvad der mangler for at komme videre i problemstillingen. Gennem en erfaring om et problematisk samarbejde med manglende handling, får IN3 mulighed for at se forskellen i de forskellige tilgange til brugen af iPad hun har oplevet gennem sine praktikker. Dette er medvirkende til at der sker en kontinuitet i hendes erfaringer og at der er samspil mellem den passive og aktive del i erfaringen, da hendes erfaring med personalegruppen udspiller sig i praksis og handling, mere præcist gennem den handling hvor personalegruppen snakker og reflekterer uden at der sker noget.

Informanterne har forskellige gode erfaringer med teknologien i praksis, erfaringer der bygger videre på hinanden og som er komplekse fordi informanterne ofte er i en dobbeltrolle i det miljø og de sociale kontekster de befinder sig i. Informanterne fortæller også om nogle af de problemstillinger de har mødt i deres praktikker blandt andet med henblik på personalets tilgang til teknologien. IN1 fortæller om hendes erfaring med kollegaers holdninger til anvendelse af iPad i praksis og hvad hun tolker der ligger til grund for disse holdninger:

"IN1 Men umiddelbar der tænker de det der teknologi det gider vi ikke beskæftige os med. Taler 1 Okay. IN1 Fordi det kan vi ikke selv finde ud af, så kan vi heller ikke lære de andre det. Det er lidt den jeg fik især på på det ene sted. Og det andet sted der var det sådan lidt. Jamen det kan vi ikke se vi kan inddrage og de har rigeligt med og skal

sidde med deres ipad i pauserne. Det er rigeligt, det behøver ikke at være mere teknologisk.” (Bilag 2 tidsstempel 00:28:09-00:28:40).

I eksemplet fortæller IN1 hvordan hun har oplevet at personalet afviser at benytte teknologien, da de ikke mener de kan finde ud af at bruge den, og dermed heller ikke mener de kan lære borgerne at bruge teknologien. Dette er interessant da hun tidligere i interviewet fortæller at borgerne hun har arbejdet med i praktikkerne, bruger iPad og smartphones. I eksemplet fortæller hun også at der har været en holdning om at borgerne brugte nok tid med teknologi, så der var ikke grund til at inddrage iPad yderligere i den pædagogiske indsats. Det er interessante eksempler IN1 fortæller om, da de fortæller noget om den sociale gruppe som har ansvaret for at sikre vækst og udvikling inden for faget gennem uddannelse af de umodne unge som skal lære gruppens idéer, formål og interesser. I eksemplet ser det ud som om kollegaernes egen erfaring med teknologien ikke har været så positiv eller måske har de meget begrænset erfaring og mangler dermed viden om hvad teknologien kan og hvordan den kan bruges pædagogisk. Dette medfører at de afviser teknologien frem for at være nysgerrig eller undersøgende. Samtidig giver eksemplet et billede af at kollegaerne har en holdning til at teknologien bliver brugt rigeligt i forvejen, blandt andet nævnes det at borgerne benytter iPad i en pause og at der ikke behøves at anvendes mere iPad. Der er altså en holdning i personalegruppen til hvor meget iPad skal benyttes, men der gives ikke nogen forklaring på hvad denne holdning bygges på. IN1 fortæller dog at personalet først siger at de ikke kan se hvordan de kan inddrage iPad, hvilket kan betyde at de er usikker på hvordan den fungerer eller hvordan de kan bruge den i den pædagogiske praksis. I begge personalegrupper i IN1's eksempel ser det ud som om de vurderer om teknologien kan bidrage til vækst for borgerne og ud fra personalets manglende viden om teknologien, vurderer de at de ikke kan se hvad teknologien kan bidrage med. Deres egne erfaringer bliver et eksempel på hvordan en mangelfuld erfaring skaber kontinuitet der medfører lukkethed for nye erfaringer relateret til teknologien. Det er altså ikke en erfaring de bygger videre på så de opnår ny eller mere viden om teknologien, men en erfaring de bygger videre på med udgangspunkt i at teknologien ikke bidrager med noget. For IN1 er det en erfaring om at samarbejde med kollegaer der har andre erfaringer og holdninger end hende selv. Det er en erfaring om hvordan en social gruppe der skal skabe et miljø med vækst, kan påvirke miljøet på en måde så hun som den umodne der skal lære gruppens idéer, formål og interesser, ikke oplever den nødvendige vækst så hun tager kvalificeret erfaring med sig videre.

Det kan have betydning for hvordan IN1 fremadrettet kan og vil samarbejde om teknologien. Dog har IN1 erfaringer med hvordan teknologien kan anvendes i praksis og har dermed tidligere erfaring der sætter hende i stand til at være undrende over for kollegaernes holdninger. IN5 fortæller om hans erfaring fra praktik, hvor det kan være svært som studerende at konfrontere en kultur man oplever som problematisk, IN5 fortæller hvordan det kan opleves som om man er alene og at det hele bliver vendt rundt så det er den der stiller spørgsmål til kulturen der er forkert på den (Bilag 6 tidsstempel 00:19:41-00:20:08). Han supplerer i eksemplet at det er når han er inde på studiedage at han kan vende udfordringerne med sine medstuderende og underviserne. Denne erfaring IN5 har gjort sig er ikke udelukkende knyttet til teknologi, men er på et mere generelt plan. I eksemplet erfarer IN5 en lignende situation som IN1 oplevede med en kultur blandt personalet, der ikke skaber gunstige vilkår for vækst og opretholdelse af den sociale gruppe. Dette kan have betydning for IN5's fremadrettede ønske om at være kritisk over for det han oplever i praksis, da han har erfaring med at stå alene med den problemstilling han ser. Det at han italesætter problemstillingen i interviewet viser dog at han er opmærksom på den erfaring han har gjort sig og at han har fundet et socialt rum hvor han har kunnet undersøge problematikken sammen med andre. Dette kan have givet ham en positiv erfaring der gør at han er opmærksom på vigtigheden af at være kritisk over for den praksis man selv er en del af.

IN4 har også erfaret at det kan være problematisk at samarbejde om anvendelse af teknologien:

"IN4 Men generelt for personalegruppen er der meget. Der er mange meninger og mange synsninger. Ja, og det kan være rigtig svært at snakke om, fordi det bliver ofte ud fra egne erfaringer man snakker og hvad man selv har oplevet og der. Der er jo mange ting i det med sådan en borgergruppe." (Bilag 5 tidsstempel 00:18:21-00:18:48).

I eksemplet fortæller IN4 at hun oplever at der er mange holdninger til at anvende iPad i den pædagogiske praksis. De samtaler der er i personalegruppen, er ud fra personalets forskellige erfaringer som gør at det kan være svært at snakke om. Det er et eksempel på hvilken betydning det har i en personalegruppe, når der bygges videre på forskellige typer erfaringer. En kollega der har begrænset eller negativ erfaring med en iPad, vil byde ind med denne viden i samtalen. Det kan både være positivt og negativt for den problemstilling der skal løses. Det positive er at der

kommer forskellige erfaringer frem som kan have betydning for hvordan man skal gribe problemstillingen an, det negative kan være at der ikke er åbenhed om at udforske muligheder og dermed skabe nye erfaringer. For IN4 bliver det en erfaring om hvor kompleks det kan være at samarbejde i en personalegruppe hvor der er forskellige erfaringer med teknologien og dermed også forskellige holdninger.

IN6 har lignende erfaring fra hans praktik. I eksemplet fortæller han om oplevelsen af at personalet har forskellig tilgang til at anvende teknologien:

”IN6 Ej, det var ikke noget der fyldte noget. Altså det var jeg vil sige. Dem, der interesserer sig lidt for det, eller også selvom selv brugte det og selv kunne se styrken i det bragt det videre eller fortalte om det. Dem, der ikke brugte de var ikke interesserede i det og det så kom det heller ikke videre.” (Bilag 7 tidsstempel 00:13:35-00:13:43).

IN6 har oplevet at kollegaernes forskellige erfaringer med teknologien har betydning for om de anvender den i praksis. I eksemplet fortæller IN6 at de kollegaer som havde en interesse i teknologien og som selv brugte den, bragte den videre i deres pædagogiske praksis. De kolleger som ikke brugte teknologien havde ingen interesse i den og bragte den ikke med ind i praksis sammen med borgerne. IN6 italesætter at der også er et interesseelement i det at bruge teknologien. Dewey bruger ordene lyst og ulyst som elementer der har indflydelse på en erfaring (Dewey 2008, 41). Der er kollegaer som ikke har en interesse i at benytte teknologien og dermed ikke har en lyst. De er altså styret af en ulyst i forhold til at skabe erfaringer med teknologien. Det medfører at de ikke er åbne for de muligheder der kan være i at anvende teknologien i den pædagogiske praksis. De interagerer ikke med teknologien i en social handling sammen med borgerne eller andre kollegaer hvilket betyder at de ikke opnår en erfaring de kan bygge videre på. Det kan have en hæmmende effekt på den udvikling der er nødvendig for at skabe vækst inden for faget. Det kan også have betydning for de borgere som kan profetere af at anvende teknologien, da de skal indordne sig efter hvem der er på arbejde den pågældende dag og om de får mulighed for at anvende teknologien på en måde der understøtter deres behov og ressourcer eller som compensation for noget der er svært.

IN7 fortæller om en erfaring med iPad fra den første praktik hun er i:

”IN7 Jamen jeg var i den 1. praktik, hvis jeg sådan skal komme med et eksempel, hvor vi havde en borger som chattede med folk fra enten udlandet eller fra andre steder i landet. Og hun havde en tendens til ikke helt at kunne. Forstå at de måske ikke ville hende det bedste så hun sende rigtig mange penge til dem, fordi de lovede hende at de ville købe flybilletter og komme at besøge hende. Og det er et kæmpe dilemma.”
(Bilag 8 tidsstempel 00:04:55-00:05:17).

I eksemplet fortæller IN7 om en af de dilemmaer der kan opstå når borgerne anvender iPad til at komme i kontakt med omverdenen. I eksemplet har borgeren chattet med mennesker hun ikke kender, hvilket blandt andet har haft økonomiske konsekvenser for borgeren. Det kan være svært for personalet at guide borgeren i denne situation, hvilket kan have betydning for hvordan nogle kollegaer opfatter teknologien. Erfaringen med teknologien kan blive at den er svær for personalet at styre, da borgeren selv bestemmer over teknologien og hvad hun vil bruge den til. Det betyder at problemstillingen skal gribes an på en anden måde end man måske er vant til. Det er en ny problemstilling der opstår på baggrund af teknologien og det kan være svært for personalet at finde en løsning, da deres erfaring med denne type problemstillinger er begrænset eller ikke eksisterende. De skal måske først til at undersøge og afprøve hvordan de guider og støtter borgeren bedst mulig i denne situation uden forudgående erfaringer at bygge videre på. Udfordringen kan også være at der bygges videre på erfaringer der kan ligne situationen, men som ikke er tilstrækkelig fyldestgørende i denne specifikke situation. Senere i interviewet fortæller IN7 at hun ikke har taget problemstillinger relateret til teknologien med ind på undervisningsforløbene, hun har prioriteret i de problemstillinger hun har mødt i praksis og valgt teknologien fra. Hun uddyber med at fortælle at hun ikke har oplevet at der har været undervisning omhandlende teknologi bortset fra noget undervisning om velfærdsteknologi, men ikke hvordan man for eksempel kan arbejde med iPad i praksis (Bilag 8 tidsstempel 00:14:08-00:14:39). IN7's erfaringer om hvordan der kan arbejdes med teknologien er noget hun har med fra praktikkerne og lige som IN2 har hun ikke oplevet at der er skabt sammenhæng mellem teori og praksis gennem undervisningsforløbet, men nærmere er noget hun selv har arbejdet med i praktikken. IN7's fortæller også i eksemplet at hun ikke selv har taget ansvar for at tage problematikken op til undervisningen, da der er så mange ting fra praksis der fylder. Hun har dermed erfaring med at hun selv har ansvar for hvad hun får sparring på i løbet af uddannelsen.

IN8 fortæller om hendes erfaring med kollegaernes tilgang til teknologien som et pædagogisk redskab:

"IN8 Nej, det har jeg faktisk ikke, fordi min opfattelse af det lige pt. Det er det, men ja er et altså et arbejdsredskab for os. Og ikke så meget, altså pædagogisk med borgeren." (Bilag 9 tidsstempel 00:10:19-00:10:28).

IN8 fortæller at hun oplever at det er et arbejdsredskab for pædagogerne, men ikke noget der benyttes sammen med borgerne. Hun oplever altså en form for adskillelse mellem at pædagogerne benytter teknologien som et redskab i deres arbejde og det at anvende teknologien pædagogisk sammen med borgerne. IN8's erfaring i dette eksempel er interessant, da det fortæller noget om hendes kollegaers erfaring med teknologien. Kollegaerne bruger teknologien som et arbejdsredskab for dem selv, det kan blandt andet være til dokumentation. De bruger ikke teknologien så meget sammen med borgerne, det kan tyde på at kollegaerne ikke har meget erfaring med eller interesse i at benytte teknologien pædagogisk sammen med borgerne. Der er en form for opdeling i miljøet hvor personalet interagerer med teknologien, men uden det sociale aspekt hvor borgerne er en del af denne interaktion. Det samspil der er mellem det indre og det ydre, er afgrænset til deres egen brug af teknologien som et redskab. Der mangler dermed et samspil mellem det indre og det ydre i den sociale kontekst hvor borgerne også er en del af erfaringen, kvaliteten af erfaringen er på en måde mangelfuld og afgrænset til et bestemt formål. IN8 har haft valgfaget Medier og digital kultur og fortæller i det næste eksempel om hendes erfaring med faget:

"IN8 Men jeg vil sige, at jeg har da fået nogle altså nogle nye perspektiver, men ikke så meget indenfor for eksempel ældre handicapområdet, som man kunne have håbet på. Det er mere sådan, hvor jeg sidder og tænker, det kunne være fedt at gøre, hvis man var i en folkeskoleklasse. Eller man var på et opholdssted eller et eller andet." (Bilag 9 tidsstempel 00:12:02-00:12:19).

I eksemplet fortæller hun at hun har fået nogle nye perspektiver, dog ikke så meget hun kan relatere til voksen- handicapområdet. Hun henviser til at det er perspektiver der kunne være fedt hvis hun arbejdede i en folkeskole eller på et opholdssted. IN8 giver i eksemplet udtryk for at hun mangler perspektiver på at arbejde med teknologien inden for voksen- handicapområdet, som er

et område hun har erfaring med fra sine praktikker og studiejobs. I det tidligere eksempel fortæller IN8 at hun oplever at der i praksis ikke er så meget fokus på at benytte teknologien som et pædagogisk redskab sammen med borgerne. IN8 ser nogle begrænsninger i de to uddannende miljøer hun er en del af, da erfaringen med teknologi som et pædagogisk redskab inden for voksen- handicapområdet er begrænset. Det kan have betydning for hendes erfaringer med at benytte teknologien pædagogisk sammen med borgerne og dermed have betydning for hvordan hun ser muligheder fremadrettet.

IN6 fortæller om en af de erfaringer han har med at bruge teknologien i praksis:

”IN6 Ja altså, det var i hvert fald også det, jeg følte nogle gange tilfældet, og det er jo også altså. Det bliver jeg også en del af. Hvad skal man sige. Men det var jo også noget, jeg tyede til og bruge iPadden. Fordi Der er altså fem andre menneskers syv andre mennesker nogle gange. Der også skal ses til. Og så er det altså bare en en. Hvad skal man sige en en hjælpende hånd eller en en udstrækning af af hvad pædagogen lige kan i det øjeblik at man tilbyder en iPad [...]” (Bilag 12 tidsstempel 00:06:13-00:06:43).

I eksemplet fortæller IN6 om en af de dilemmaer der kan være i hverdagen i praksis, hvor der er flere borgere der har brug for hjælp. Personalet skal ofte hjælpe mere end en borger og der er derfor brug for at hjælpe borgerne i gang med en aktivitet, så man kan fokusere på den borger der har brug for hjælp. I den forbindelse kan iPadden være et redskab til en aktivitet. IN6 beskriver iPadden som en hjælp eller en udstrækning af hvad pædagogen kan i det øjeblik. Han har dermed erfaret at iPadden kan bruges som en aktivitet borgeren selv kan være i uden der nødvendigvis er en pædagog til stede. Det er dog uvist om der er vækst forbundet med denne aktivitet, altså om det er en aktivitet der støtter og udvikler borgeren eller om det mere er en aktivitet der tilbyder en form for underholdning. Er IN6 ikke opmærksom på hvad iPadden tilbyder borgeren og bygger videre på den erfaring han opnår ved at tilbyde teknologien, kan der være risiko for at handlingen ender som en vane eller rutine. Det kan have betydning for om IN6 ser nye muligheder og er åben for at udvikle denne praksis. I eksemplet siger han at han også bliver en del af den praksis der er og dermed det miljø personalegruppen det pågældende sted har udviklet sammen. Det er dilemmafyldt fordi praksis ikke er perfekt og der nogle gange er travlt. Med ansvar for fem eller

syv borgere er der mange opgaver der skal løses og det kan derfor være nødvendigt at skabe nogle aktiviteter som borgerne selv kan være i. Personalegruppen har erfaret at iPad kan være en del af en sådan aktivitet og da IN6 indgår i praksis bliver dette også en af hans erfaringer. Er personalegruppen ikke opmærksom på disse rutiner og vaner, kan det stoppe udviklingen af den pædagogiske praksis. Det kan også betyde at der opstår problemer hvis en borger ændrer sig eller mister interessen for iPadden og dermed ikke formår at være i aktiviteten. I en sådan situation vil personalegruppen blive tvunget til at være nysgerrig på deres egen praksis. Det vil have betydning hvilke erfaringer personalegruppen har, om de er åbne for at undersøge og skabe nye erfaringer, eller om de vil bygge videre på deres erfaring der er knyttet til den vante rutine.

11.1.1 Opsamling af tema

I analysen af informanternes fortællinger, fremgår det at de har mange forskellige erfaringer med teknologien i praksis. De har erfaret hvordan borgere selvstændigt kan benytte teknologien og hvordan det blandt andet har skabt mulighed for en styrket kommunikation. De har samtidig erfaret at der kan være problematikker forbundet med denne selvstændighed, da borgerne kan komme i kontakt med mennesker de ikke kender og som kan udnytte borgeren. Informanterne har gjort sig erfaringer med hvordan teknologien kan benyttes som relations redskab både mellem borgere og personale men også mellem borgerne internt i et tilbud.

Informanternes erfaringer har forskellige karakterer men for det meste er det erfaringer der er kontinuerlige og hvor de også bruger deres private erfaringer med teknologien til at bygge videre på erfaringer med teknologien i deres pædagogiske praksis. Informanterne skaber erfaringer gennem deres dobbeltrolle når de er i praktik, hvor de bliver bevidste om hvad borgerne kan med teknologien gennem deres egen opdragende rolle hvor de skal støtte og guide borgeren. Samtidig med at de erfarer teknologien pædagogiske muligheder er de selv i en situation hvor de har brug for guidning og støtte fra deres kollegaer og vejleder. I den forbindelse har de fået erfaring med mange forskellige holdninger i en personalegruppe og har erfaret at der i praksis også er vaner og rutiner der kan være svære at være kritiske over for. Informanterne har erfaret at praksis er komplekst og at de indimellem skal have fokus på mange borgere på en gang og hvilken betydning dette kan have for hvordan personalet tilrettelægger arbejdet ved blandt andet at benytte teknologien som et pauseredskab. I deres studieforløb har informanterne erfaret at det er op til

dem selv hvilke problemstillinger de fokuserer på når de er inde på undervisningsforløbet og dermed også selv har et ansvar i at løfte de problemstillinger de oplever relateret til teknologien.

11.2 Analyse af temaet reflektiv tænkning

I dette afsnit vil jeg analysere på empirien med temaet reflektiv tænkning som tidligere beskrevet med afsæt i Deweys teori (Dewey 2009).

Det første eksempel er IN7 der overvejer hvilke muligheder der kan være i at anvende teknologi som pædagogisk redskab:

”IN7 Men det kan man da helt bestemt på mange forskellige måder, tænker jeg altså vi har borgere hvor man kunne finde teknologier, der kunne hjælpe dem med at forklare hvad de gerne ville. Vi har borgere, som godt kan sige ja og nej ved ligesom at kigge enten til højre eller venstre. Og der kunne man jo skabe nogle ting, som gjorde det nemmere for dem tænker jeg ved hjælp af teknologier men igen det er ikke noget jeg har arbejdet særlig meget med.” (Bilag 8 tidsstempel 00:26:22-00:26:39).

I eksemplet ræsonnerer IN7 over brugen af teknologien, gennem hendes erfaringer fra praksis. Hun inddrager den erfaring hun har om borgerne og deres ressourcer til at ræsonnere over hvordan teknologien kan hjælpe dem. På den måde skaber hun forbindelse til noget der ellers kunne ses som modsætninger. Det at en borger kan se til højre eller venstre vil ikke nødvendigvis ses som en ressource relateret til kommunikation, men i den situation hvor borgeren kommunikerer ved at svare ja eller nej alt efter hvilken vej borgeren kigger, er der mulighed for at sætte denne ressource yderligere i spil med teknologien som hjælpemiddel. IN7 afslutter med at sige at det ikke er noget hun har arbejdet særlig meget med, men selv om hun ikke har meget erfaring at trække på, er det stadig nok til at hun får idéer som hun intellektualiserer ved at bemærke de forhold der omgiver problemet. Hun udvikler en hypotese gennem den indsamlede data hun har om teknologien og borgerne og ræsonnerer ved at trækker på erfaringerne hun har om teknologien og borgernes udfordringer og ressourcer og kommunikerer dette ud. Hun har ikke mulighed for at gå ud og teste hypotesen, så derfor er det ikke muligt at se om hun kan verificere idéen.

”IN1 Og jeg tror også, det var grunden til at hun jo altså. For det første fik jeg jo ikke formidlet hvad er det egentlig jeg vil med det her. Hvorfor er det jeg synes at han skal sidde med den iPad i sine arbejdskasser. Det fik jeg ikke formidlet ordentligt til dem. Og og måske var det også lidt, fordi jeg egentlig ikke helt selv helt havde et overblik over, hvad det var her arbejdede hen imod. Men jeg jeg havde. Jeg havde set den idé i det, men jeg kunne ikke formulere det tydeligt nok. Så Det er jo lige så meget mine mangler på kommunikations formuleringer.” (Bilag 2 tidsstempel 00:17:11-00:17:35).

I dette eksempel fortæller IN1 hvordan hun oplevede at kollegaerne i en praktik reagerede på et tiltag hun satte i gang i forhold til en borger. Det interessante i eksemplet er IN1's refleksioner over hvad der gik galt i situationen. Hun fortæller at hun havde set en idé, men at hun ikke kunne formulere den og samtidig havde hun ikke helt et overblik over hvad hun arbejdede hen imod. IN1 har set en idé i relation til en problemstilling i praksis, hun har intellektualiseret den ved at bemærke de forhold der er omkring problemstillingen og har dannet en hypotese gennem den indsamlede data om borgeren og iPad funktioner. Men det har været svært for hende at sætte ord på hvad hun mente med tiltaget hvilket kan skyldes at hun ikke har haft erfaringer hun har kunnet trække på. Hun har derfor ikke kunnet ræsonnere og udvikle på idéen hvilket kan påvirke den testning hun har udført i praksis. Da hun ikke har formået at italesætte formålet med idéen, har det været svært for kollegaer og vejleder at forstå hensigten og dermed vejlede hende. Hendes refleksion om problemstillingen har været afgrænset til en proces hun har haft med sig selv. Hun har ikke haft mulighed for at udføre den i en social kontekst sammen med kollegaerne. Det har stadig været en lærerig proces for IN1 da hun reflekterer over sin egen rolle og hvad hun manglede for at kunne udvikle på idéen. Selv om hun ikke har verificeret idéen har den hjulpet hende med at se at der er noget viden hun mangler og hvad hun kan gøre anderledes næste gang hun skal afprøve en idé i praksis.

I workshop 1 fortæller IN5 om en problemstilling han har oplevet i en af sine praktikker:

”IN5 Det det bliver prioriteret, at han får sine pauser fordi man har en ide om at han kan blive overstimuleret, hvis ikke han får dem. Der hvor jeg ser teknologien, så kommer ind det er der at når han skal guides ind til pause, så er det 9 ud af 10 gange iPadden, man giver ham. Og vi ved i forvejen, at han har epilepsi. Så man kan sige,

min undring har været vores sammenhæng, idet vi ved han har epilepsi. Vi ved han skal have ro, og han skal ned i arousal selv, men så invitere ham ind, så inviterer vi ham ind i et i en mørk lejlighed, hvor han så får sin iPad og skarpt lys lige oppe i hovedet og jeg. Jeg har ikke så meget viden omkring epilepsi og så sammenhæng mellem elektronik, men altså jeg. Jeg har en ide om at det ikke er det ikke er gennemtænkt.” (Bilag 12 tidsstempel 00:00:31-00:01:12).

IN5 har oplevet et problem, han har fået en idé og har samlet informationer om de forhold der omgiver problemet. IN5 sætter spørgsmålstejn ved den praksis han oplever og selv er en del af. Han har på baggrund af den viden han har om borgeren, og de iagttagelser han har gjort sig, ved at interagerer med miljøet og dermed også teknologien og borgeren skabt en hypotese. IN5 har en hypotese om at der kan være en sammenhæng mellem epileptiske anfald og brugen af iPad. Han er bevidst om at han ikke har så meget viden om denne sammenhæng og har dermed svært ved at komme videre i den refleksive proces. IN5 mangler altså nogle erfaringer der relaterer sig til den idé han har fået og udviklet en hypotese om. Han siger også i eksemplet at han har en idé om at det at benytte iPad i forbindelse med borgerens pause ikke er gennemtænkt. Dermed sætter han spørgsmålstejn ved om hans kollegaer har den viden der er nødvendig for at vurdere om iPad er den rigtige løsning i denne situation. IN5 sætter spørgsmålstejn ved personalets handling, hvor de vælger at tilbyde iPad. Han italesætter dette som sammenhæng hvilket giver et billede af at han sætter spørgsmålstejn ved de refleksioner og den proces personalet har været igennem i forbindelse med denne handling i praksis. I løbet af workshoppen snakker IN5 og IN6 om problemstillingen og IN6 stiller uddybende spørgsmål. I det næste eksempel arbejder IN5 videre på hans hypotese:

”IN5 Det kunne man helt sikkert. Jeg synes da skulle der skal noget observation på. Det kunne være. Altså som som start tror jeg det ville være rigtig fint for at observere hans, også observere os selv. Hvornår er det egentlig vi vi kommer til at eller kommer til, fordi vi kan jo have hver vores grund til, at vi gør det. Men hvad, hvorfor er det egentlig, vi gør det? Hvorfor er det egentlig? Hvorfor er pause lig med iPad for eksempel?” (Bilag 12 tidsstempel 00:14:23-00:14:41).

I eksemplet snakker IN5 om at der skal laves observationer på problemstillingen. Ved at observere indsamles der mere data om problemet og idéen. Gennem observation har IN5 også mulighed for at afprøve sin hypotese og forsøge at verificere den med udgangspunkt i den observerede handling i praksis. I eksemplet starter IN5 med at nævne observation af borgeren, og supplerer med at nævne observation af personalet. Med dette ønsker IN5 at få mere viden om personalets baggrund for at vælge iPadden og dermed en forståelse for hvorfor pause er lig med iPad. Han er dermed bevidst om den kompleksitet der er i og omkring problemstillingen. I denne refleksive proces supplerer IN6 med spørgsmål og perspektiver:

"IN6 Ja, jeg tror helt sikkert at at der skal noget observation til. Og det er rigtigt nok som du siger altså. Men jeg tænker på hvert hvad. Hvad skal man observere ved ham ikke, eller altså, eller hvad skal man? Handler det mere om man skriver ned hvad er det man har tilbudt ham og og så ser man på, hvad man kan få ud af det. Altså, hvad er det man skal skrive ned tænker du [...]" (Bilag 12 tidsstempel 00:15:49-00:16:15).

IN6 bekræfter IN5 i hans tanker om observation af praksis og at det giver mening at blive klogere på personalets baggrund for valg. Han sætter dog spørgsmålstejn ved hvad det helt præcist er IN5 gerne vil have dokumenteret gennem observationerne og drejer i den forbindelse også fokus over på borgeren. IN5 og IN6 indgår i en social refleksionsproces hvor de bevæger sig rundt i de forskellige faser. De forsøger at blive klogere på hvad det er de mangler informationer om og hvordan de kan opnå den information og viden de har brug for så de kan kvalificere hypotesen. I deres ræsonnement breder de deres viden og erfaring ud gennem en bevidsthed om at praksis er kompleks og der kan være flere forhold der skal afdækkes, som eksempel personalets baggrund for valg af iPad og mere viden om sammenhængen af iPad og epilepsi. I processen kommunikerer de deres viden og erfaring ud til hinanden og skaber dermed mulighed for at de kan bevæge sig rundt i faserne og prøve at skabe forbindelse mellem de forskellige sider af problemstillingen.

I det næste eksempel samler IN5 op på noget af det han og IN6 har snakket om:

"IN5 Men vi skal i hvert fald. Jeg tænker ikke også, hvis vi tænker sådan noget personale, så vil det i hvert fald være værd at tage det op italesætte det, og så undersøge, hvad der er sammenhæng mellem epilepsi og elektronik eller iPad forbrug

eller ja, og så også det her med at undersøge, hvad er vores egen rolle i det her? Hvornår gør vi det? Gør vi det for at hjælpe ham? Eller gør vi det for at hjælpe praksis?" (Bilag 12 tidsstempel 00:22:01-00:22:17).

I eksemplet viser IN5 at han er bevidst om at den refleksive proces han og IN6 har været i, er noget personalegruppen skal inddrages i. Han er altså bevidst om, at en lignende proces i personalegruppen er nødvendig og skal ske med udgangspunkt i en italesættelse af problemet, i den sociale kontekst i personalegruppen, så de sammen kan bevæge sig rundt i faserne. IN5 stiller nye spørgsmål i eksemplet, der viser at processen har hjulpet ham med at sætte flere ord på problemstillingen i form af spørgsmål der mangler at blive besvaret. IN5 stiller to meget relevante spørgsmål nemlig om valget af iPad handler om at hjælpe borgeren eller om at hjælpe praksis. Det er spørgsmål som IN5 og IN6 ikke kan besvare selv, men som IN5 skal inddrage i den refleksive proces han ønsker med kollegaerne. Spørgsmålene viser tilbage til det første eksempel hvor IN5 italesatte at han ikke var sikker på at det er gennemtænkt når kollegaerne tilbyder borgeren iPad i pausesituationen. Gennem den refleksive proces han har haft med IN6 er han blevet mere tydelig i hvad han mener med dette. Han stiller nogle spørgsmål som er med til at udfordre kollegaerne og dermed også praksis. Samtidig kan der være en risiko i at spørgsmålene holder ham fast i en antagelse om kollegaernes bevæggrund for valg af iPad, men da han er bevidst om den fælles proces der er nødvendig i personalegruppen, åbner han op for kollegaernes mulighed for selv at svare og sammen stille nye spørgsmål.

I workshop 2 taler IN3 og IN4 om en problemstilling de begge kender fra praksis, da de har været i praktik det samme sted.

"IN4 Altså bliver overstimuleret. Af at sidde med iPadden eller om det er sådan matcher så han fordi han har jo god ro når han sidder med sin iPad om det faktisk er så meget stimuli han har brug for. IN3 Ja, det er der er lidt uenighed omkring hvordan man tolker på det i personalegruppen." (Bilag 13 tidsstempel 00:02:00-00:02:13).

I eksemplet fortæller IN4 om en borger der benytter en iPad og at borgeren har ro når han har sin iPad. Hun italesætter også en usikkerhed om iPadden giver for meget stimuli eller om det er passende ud fra borgerens behov. IN3 supplerer med at fortælle at der er uenighed om hvordan man tolker stimuli spørgsmålet i personalegruppen. Informanterne tager altså udgangspunkt i en

problemstilling der ikke er enighed om i den personalegruppe de selv er en del af. Informanterne italesætter problemstillingen ud fra den måde den opleves i personalegruppen. På samme måde som IN5 og IN6 breder IN3 og IN4 problemstillingen ud. De fortæller hinanden om deres erfaringer med iPadden. I den proces reflekterer IN3 over hvad iPadden kan tilbyde borgeren, som er forskelligt fra hvad en dvd tilbyder:

"IN3 Bliver iPadden dér hele tiden eller sådan så er iPaden dér og den den går i den. Den er faktisk forholdsvis stabil, så den går ikke sådan lige i stykker eller sådan. Den slukker ikke bare lige før den løber tør for strøm. Selvfølgelig, men sådan ellers den er stabil og den er der. [...] Der imod dvd'en. Der står han op og dvd'en går tit i hak eller udu eller så er han kommet til enden af filmen eller se hvad man så skal han jo bruge hjælp til og enten starte den forfra eller sætte ny på." (Bilag 13 tidsstempel 00:36:08-00:36:38).

IN3 overvejer de forhold der udspiller sig når borgeren anvender iPadden. Hun intellektualiserer ved både at kortlægge hvad iPadden gør og hvad dvd'en gør og på hvilken måde der er forskel på de to. Samtidig bliver det til en hypotese om at iPadden er stabil og hun tænker på sine erfaringer både med iPadden og dvd'en til at uddybe hvad der sker i praksis med begge teknologier når borgeren interagerer med dem. Gennem den refleksive proces hun gennemgår med teknologierne, inddrager hun IN4 i processen ved at italesætte hendes erfaringer og tanker. Gennem denne refleksive proces får informanterne snakket om andre dele af problemstillingen end den fra det første udsagn. De bevæger sig altså ud over den uenighed og de forskellige holdninger der er i personalegruppen. I deres proces overvejer de andre muligheder og genovervejer forholdene omkring problemstillingen. De formår at bevæge sig rundt i de forskellige faser af den refleksive proces, hvor de genbesøger problemstillingen og vurderer om der kan være flere eller andre forklaringer end dem de kender fra den snak der normalt er i personalegruppen. I den forbindelse har IN4 fået en idé hun italesætter over for IN3:

"IN4 Men jeg tror også det er den der med at man ikke har så meget viden om det også det vi snakkede om sidst at om. Om man kunne spille et spil eller man kunne altså på den her iPad når nu var det der. Var trygt, og det er jo aldrig prøvet af." (Bilag 13 tidsstempel 00:18:52-00:19:04).

I eksemplet fortæller IN4 at det aldrig er blevet prøvet af om der kan spilles et spil på iPadden sammen med borgeren. Hun har gennem den refleksive proces og gennem intellektualiseringsprocessen fået øje på en idé der mangler viden om. Hun nævner i eksemplet at der er noget trygt ved iPadden samtidig med at der mangler viden om den. Hun er bevidst om at der gennem de dialoger der har været i personalegruppen, ikke er blevet snakket om eller delt erfaringer om at benytte iPadden til spil sammen med borgeren, og italesætter dette som en viden de mangler. Eksemplet viser også at de to informanter gennem processen får nye idéer til hvordan de kan se på problemstillingen og langsomt får bredt problemstillingen mere ud end den oprindeligt var. Det kommer også til udtryk i det næste eksempel:

”IN3 Altså til personalemøde, få det snak som du siger fået det snakket ordentligt igennem. Hvad er det sådan nogle oplevelser, man sidder med det omkring det og er der stadigvæk nogen som bare synes den her iPad er noget lort? Hvordan får vi snakket om det? Altså få sat nogle ord på at det kunne faktisk være at den godt kunne bruges til noget. Altså at man at man får samtale om det i hele personalegruppen og ikke bare de fem der er på vagt en dag. IN4 Og at alle får lov, får mulighed for sådan at dele deres oplevelser med det. Det tror jeg er rigtig, rigtig vigtigt for, at vi rykker os. Og så at man har et et rigtigt forslag [...]” (Bilag 13 tidsstempel 00:56:02-00:56:41).

I eksemplet samler informanterne op på den proces de har haft gennem workshoppen. Informanterne reflekterer over hvordan personalegruppen kommer videre fra den tilgang der er til problemet på nuværende tidspunkt. De italesætter at det kræver en lignende proces som de selv har haft, hvor gruppen har mulighed for at dele deres oplevelser og erfaringer med iPadden. I eksemplet italesætter IN3 at der skal sættes ord på at iPadden muligvis kan bruges til noget. Informanterne er altså bevidste om at en del af problemet er relateret til personalegruppens holdninger og at der skal prioriteres en snak hvor alle får mulighed for at dele deres oplevelser og dermed forstyrre hinandens holdninger. IN3 og IN4 giver i dette eksempel udtryk for at de er bevidste om at personalets adfærd i praksis er af betydning for om der kan rykkes på problemstillingen. Alle kollegaer skal inddrages i processen så der er mulighed for at ændre på en holdning til at iPadden er ”noget lort” og få snakken om hvad den tilbyder borgeren og hvordan den kan benyttes sammen med borgeren. Inden de selv går ud og afprøver deres hypoteser i

praksis, ønsker de at inddrage kollegaerne og udarbejde et rigtigt forslag. Dette er også en anerkendelse af kollegernes erfaringer og holdninger som et bidrag til at brede problemstillingen endnu mere ud i en fælles refleksiv proces.

I workshop 3 fortæller IN2 om problemstillinger der er relateret til unge voksnes brug af sociale medier (Bilag 14). En del af problemstillingen er relateret til appen Tinder og det sprog der knytter sig til bestemte emojis som aubergine, fersken og ananas (Bilag 14). IN2 og IN3 er gennem workshoppen i en refleksiv proces hvor de deler erfaringer, viden, holdninger og idéer. I et eksempel reflekterer de over en idé om at personalegruppen har fælles retningslinjer:

”IN2 Altså jeg tænker i hvert fald at, det vil kræve at personalegruppen har nogle fælles retningslinjer og guidelines fordi, så er man enige om hvor grænserne er for, hvad der er okay. IN1 Ja, men jeg tænker også mere. Altså at man jo husker på den der altså det kan godt være jeg ikke synes det er okay, men det er jo ikke mig, der står i situationen. Det er jo borgeren, og hvis borgeren har en anden grænse, skal jeg også respektere den fordi de er jo, voksne mennesker har deres egen, så man skal passe på den der med formynderrollen. IN2 Ja, man ikke går ind og definerer noget, som er det altså. IN1 Ja, at det er forkert.” (Bilag 14 tidsstempel 00:34:06-00:34:44).

I eksemplet fortæller IN2 om idéen om at hvis personalegruppen har fælles guidelines, så er der mere enighed om hvad der er okay. IN1 forstyrrer denne idé ved at trække på hendes ansvarlighed og vurdere mulig konsekvens ved fælles retningslinjer. Hun gør opmærksom på at borgerne er voksne mennesker der kan have andre grænser end personalet og at det dermed er vigtigt at personalet ikke laver definitioner på hvad der er rigtigt eller forkert. I denne proces intellektualiserer hun idéen ved at bemærke de forhold der omgiver problemet og genovervejer forholdene. IN2 og IN1 supplerer hinanden i snakken, hvilket giver et billede af at de kan følge hinandens tanker i processen og er åbne for det den anden siger. Eksemplet viser at informanterne i deres refleksive proces overvejer flere sider af idéen, de ræsonnerer ved at anvende deres tidligere erfaringer og viden og åbner op for at se nye problemstillinger der kan følge med en aktualisering af idéen. I det næste eksempel taler IN1 om uddannelse af personalet:

”IN1 Så jeg synes det er både et spørgsmål om at uddanne personale, men det er så sandelig et spørgsmål om i sidste ende at hjælpe borgeren. Men ved at uddanne personalet, så hjælper du borgeren.” (Bilag 14 tidsstempel 00:42:47-00:42:55).

I eksemplet ræsonnerer hun over betydningen af at personalet uddannes og i den forbindelse skaber hun relation mellem det at hjælpe borgerne og at uddanne personalet. Hun ser en sammenhæng i at personalet skal have redskaber til at hjælpe borgerne, der er en viden personalet skal have for at de bedst muligt kan hjælpe borgerne i den givne situation. IN2 supplerer i næste eksempel ved at uddybe hvad denne uddannelse til personalet handler om:

”IN2 Men også, bare fordi formatet det ændrer sig jo hele tiden. Altså så betyder ananas noget den ene dag og så om en måned og så betyder den noget nyt. Altså så derfor tænker jeg også Det er noget man hele tiden bliver nødt til at være opmærksom på og følge med i udviklingen for at man kan snakke med. I øjenhøjde med borgeren og ligesom fordi hvis man sidder og snakker med en pædagog der er 55 og ikke ved hvad ananas betyder eller aubergine eller hvad. Men altså så ville de jo heller ikke kunne afkode det nødvendigvis i beskederne på samme måde.” (Bilag 14 tidsstempel 00:44:24-00:44:42).

I eksemplet fortæller IN2 om betydningen af at være opdateret på hvad der sker med sprog der relaterer sig til emojis. Hun italesætter at formatet ændrer sig hele tiden og at betydningen af en bestemt emoji kan ændre sig på kort tid. Det kan være svært for noget personalet at hjælpe borgerne hvis ikke de er bevidst om at disse emoji'er kan have andre betydninger end det de åbenlyst er et billede af. Derfor skal personalet vide dette og være opdateret på udviklingen så de kan hjælpe borgerne med at tyde hvad en besked egentlig betyder. Hun ræsonnerer over betydningen af uddannelse til personalet og hvorfor det er vigtigt, samtidig ser hun flere sider af idéen gennem hendes erfaring med sociale medier og det sprog der er knyttet til emoji'erne. Hun har en erfaring med og en viden om at udviklingen går stærkt og at man skal følge med. Som pædagog der arbejder med den målgruppe IN2 selv arbejder med, er det vigtigt at støtte de unge i de sociale kontekster de befinder sig i for at kunne dette skal man forså sproget. IN2 vurderer altså også konsekvenserne af at personalet ikke er opdateret og hun viser dermed ansvarlighed for at

udvikle praksis. I næste eksempel reflekterer IN1 og IN2 over processen de har været igennem i workshoppen:

”IN2 Ja, jeg tror det har sat mange tanker i gang om at altså man godt helt konkret kan gøre noget ved det, og at det måske også handler om, hvor vi lægger vores kræfter, og hvad vi vælger at have fokus på i den givne situation og i det hele taget, hvad vi vælger at arbejde med. IN1 I stedet for at arbejde med kun at samlet op, så også arbejde forebyggende. IN2 Ja og bare have fokus på de sociale medier helt generelt i stedet for bare at være, så det er for fluffy det er for stort. Det behøves vi ikke altså. Det kan man faktisk godt ja.” (Bilag 14 tidsstempel 00:55:46-00:56:19).

IN2 italesætter vigtigheden af at pædagogerne er bevidste om hvor de vælger at fokusere, hun henviser til at der kan være en holdning til de sociale medier som noget der er ”fluffy” og stort. IN1 supplerer med at italesætte at der også kan arbejdes forebyggende og ikke kun opsamlende, dette giver et billede af at praksis kan være styret af en tilgang hvor man samler op på problemstillingerne frem for at være forebyggende. Dette viser tilbage til de foregående eksempler hvor IN1 og IN2 snakker om uddannelse af personalet i lyset af den udvikling der sker. Gennem deres refleksive proces har de fået italesat forskellige idéer og perspektiver på ændringer i praksis. Dette er i tråd med Deweys tilgang om vigtigheden af at de umodne unge uddannes i den sociale gruppe med henblik på vækst og opretholdelse af gruppen (Dewey 2005, 33). Informanterne tør at konfrontere den kendte praksis og udfordre de holdninger der kan være styrende for gruppen.

11.2.1 Opsamling af tema

Denne analyse har til formål at afdække hvordan informanterne arbejder med de problemstillinger de møder i praksis. Informanterne bevæger sig igennem de forskellige faser i den refleksive tænkning hvor de både prøver at forstå problemet og løse det. De trækker på deres tidligere erfaringer både i forbindelse med teknologien, men også deres erfaringer relateret til borgerne og kollegaerne. Når de reflekterer over de udfordringer der er med en teknologi, bevæger de sig ud over selve teknologien og fokuserer på det hele billede, nemlig den omverden og de sociale kontekster teknologien er en del af. I de processer de gennemgår, reflekterer de både over deres egne roller og tidligere erfaringer, men også over den praksis de møder og den gensidige påvirkning der er mellem borgere, teknologi og personale. Gennem deres refleksive proces tager

de ansvar for deres egen læring netop ved at reflektere over deres tanker, valg og handlinger. De forholder sig også kritisk til teknologien og den rolle den har i den pædagogiske praksis samtidig med at de forholder sig kritisk til de vaner og rutiner de oplever. Informanterne reflekterer over den foranderlighed der følger med teknologien og hvilken betydning det har at personalet er opdateret på hvad der sker med teknologien. De reflekterer også over vigtigheden af at personalet er opmærksom på hvor de væger at fokusere, i denne forbindelse snakker de om forskellen på at have en forbyggende tilgang eller en opsamlende tilgang.

I alle tre workshops reflekterer informanterne over de magtforskelle der er mellem personale og borgere og hvordan teknologien også bliver en del af dette emne. Alle seks informanter er på tværs af de tre workshops enige om at den problemstilling de har arbejdet med på workshoppen skal tages op med hele personalegruppen. De er bevidste om at den reflektive proces de selv har været i gang med, er en social proces og at det derfor er vigtigt at deres kollegaer får samme mulighed for at dele erfaringer og refleksioner for at der kan ske en ændring i praksis.

12.0 Diskussion

Af analysen fremgår det at informanterne har fået mange forskellige erfaringer gennem deres uddannelsesforløb. De udvikler deres erfaringer gennem en kontinuerlig proces hvor de bygger videre på allerede eksisterende erfaringer, hvor de skaber sammenhæng i de forskellige situationer de møder i praksis. Det er en fordel for informanterne at de har forskellig erfaring med teknologien fra deres privatliv da dette betyder at de kender flere af teknologiens anvendelsesmuligheder. De ved hvordan en iPad fungerer, de kan bruge forskellige funktioner på iPad og smartphones og de kender forskellige sociale medier. Dette kan relateres til Deweys aspekter af lyst og ulyst som vigtige elementer i en erfarings kvalitet. Informanterne forbinder deres erfaringer med teknologien med noget positivt og sandsynligt noget der indeholder lyst. De har dermed også lyst til at benytte teknologien i andre sammenhæng og er åben for nye muligheder. I Analysen fremgår det at informanterne reflekterer over dette kendskab til teknologien i forhold til det kendskab de har til de borgere de arbejder med i praksis. De tager udgangspunkt i borgernes ressourcer og udfordringer når de vurderer om en teknologi kan hjælpe borgeren med forskellige problemstillinger. De reflekterer også over hvordan teknologien nogle

gange fører til en problemstilling og de ser de forskellige elementer der er en del af problemstillingen. Informanterne er dermed bevidste om at der er flere elementer der skal undersøges. De tager opdragerens ansvar på sig i deres vurdering af om omgivelserne bidrager med en vækst for borgerne. I den forbindelse forholder de sig også kritisk til praksis idet de inddrager de forskellige holdninger og tilgange til teknologien som de kender den fra deres kollegaer. Informanterne italesætter de udfordringer det bidrager med, når en personalegruppe ikke er enige om hvordan man ser og bruger en teknologi. Det er netop en af Deweys pointer med vigtigheden af uddannelse, at eksisterende holdninger i en social gruppe bliver udfordret for at forhindre at gruppen bevæger sig ned ad den sti der hedder vaner og rutiner (Dewey 2008). Dewey benytter også to former for undersøgelse den reflekterende og den perceptuelle. Ud fra analysen bliver det tydeligt at det pædagogiske personale ikke altid undersøger teknologien ud fra en reflekterende tilgang, men ud fra en perceptuel. De vurderer teknologien ud fra hvad de ser teknologien, kan og får dermed ikke nødvendigvis reflekteret over hvad det helt præcist betyder for borgeren eller for praksis.

Informanterne bevæger sig rundt i refleksionens forskellige faser, i et forsøg på at finde svar på en løsning af en given problemstilling. I denne proces afdækker de også hvad de har brug for at vide mere om. Dette er et vigtigt element i processen, da det viser at de ikke er interesseret i at drage en forhastet konklusion, de benytter dermed ikke en forsøg-fejl fremgangsmåde men forsøger at finde en sammenhæng mellem handling og konsekvenser som ifølge Dewey betyder at der er en høj grad af refleksion forbundet med deres erfaringer. Informanternes handlekompetence viser at de er bevidst om det demokratiske element for at udvikle praksis. Dette kommer til udtryk når de reflekterer over hvordan de kommer videre i processen med at løse problemstillingen. De ved at de ikke kan løse problemet selv og at det ikke vil føre til en ændring i praksis hvis de forsøger. De er bevidste om at det er en demokratisk proces der kræver at alle kollegaer er en del af processen og kommer til orde. Som et led i at undersøge det de ikke ved, er kollegaernes erfaringer og dermed holdninger et afgørende element af to grunde. Den ene grund er at kollegaerne kan sidde inde med vigtig viden om borgeren og om erfaringer de har gjort sig som er forskellig fra informanternes. Den anden grund er at der i denne sociale kommunikation skabes mulighed for at udvikle praksis og skabe forstyrrelser der kan udfordre uhensigtsmæssige vaner og rutiner. Analysen viser dermed at informanterne har handlekompetence til at arbejde fagligt med

teknologierne og at de formår at skabe kobling mellem teori og praksis da de benytter en høj grad af refleksion. De har dog kun mødt den demokratiske tilgang i forbindelse med teknologien i meget begrænset omfang. Det er ikke alle informanterne der har erfaret at der har været snakket om teknologien ud fra en tilgang om at skabe en fælles forståelse og tilgang til hvordan den bruges. Fra den Norske undersøgelse "Jeg kan" (Østby, et al. 2021), fremgik det at det var vigtigt at personalet kendte til den teknologi som borgerne benyttede samt at der i personalegruppen blev prioriteret at alt personale hjalp borgerne med at bruge teknologien. Analysen viser at det er en klar problemstilling i de forskellige praksisser informanterne har indgået i. Det har i høj grad været individuelt om personalet brugte teknologien sammen med borgerne og hvordan de brugte den. Det har dermed været op til det enkelte personale at vurdere om brugen af iPad eller smartphone har skabt vækstmuligheder for borgeren. Denne vurdering har de gjort ud fra deres individuelle erfaringer og holdninger som kan være meget forskellige. Det betyder også at personalet har haft magten i forhold til hvordan og hvornår teknologien er blevet brugt. Dette casestudie kan ikke svare på, hvilke erfaringer og holdninger det uddannede personale har med og til teknologien. Det kan være væsentligt at arbejde videre på at få en forståelse, for de erfaringer det faste personale har, samt hvilken betydning de erfaringer har for hvordan teknologien benyttes i de social- og specialpædagogiske tilbud. Det er grundlæggende i Deweys erfaringsteori, at opdrageren har et ansvar i forhold til kvaliteten af den lærernes erfaringer. Som praktiksted er der et ansvar hos pædagogerne, praktikvejler og ledelse i at skabe vækstmæssige vilkår for både borgere og studerende. Det er et dilemma det er op til det enkelte personale at vurdere en teknologi ud fra egne erfaringer, da det skaber væsentlige begrænsninger i at se muligheder og skabe grundlag for udvikling. Det giver et billede af at den demokratiske tilgang i praksis tager udgangspunkt i den enkeltes ret til at forsvare sine ønsker og behov, frem for en demokratisk tilgang hvor man ønsker at skabe udvikling og vækst sammen til gavn for hele tilbuddet. Dette hænger sammen med den anden Norske undersøgelse, at netop de forskellige holdninger i personalegruppen gør at det er vigtigt at prioritere tid til at lære teknologien at kende samt forstå hvad den kan bidrage med til borgeren (Söderström, et al. 2022). Der mangler en forståelse for at teknologien er en del af miljøet og ikke noget der står uden for eller ved siden af.

Et element der bliver tydeligt i analysen, er at informanterne kun i begrænset udstrækning har mødt miljøer hvor de har kunnet få sparring på teknologien som pædagogisk redskab. For flere af

informanterne er det først i den proces hvor de sætter ord på deres erfaringer, at de begynder at skabe koblinger til hvordan deres egen praksis med teknologien har været pædagogisk. Nogle af informanterne har brugt teknologien ud fra den måde de er blevet introduceret til den i praksis, men de har alle forholdt sig kritisk til den måde teknologien bruges på. Deres meget forskellige erfaringer med samarbejde i praksis har til dels haft betydning for hvordan de har håndteret det at være kritisk. I nogle tilfælde har informanterne kun vendt problemstillingen med deres vejleder eller med deres medstuderende i en studiegruppe relation. Generelt er det begrænset hvor meget informanterne har oplevet at problemstillingerne har været vendt i fællesskab i personalegruppen. Det er et dilemma informanterne kun har oplevet at modtage begrænset sparring hvor de har haft mulighed for at koble teknologien med et fagligt perspektiv. Det henviser til evalueringen af pædagoguddannelsen hvor det fremgår at det i høj grad er op til de studerende selv at skabe kobling mellem teori og praksis (Forskningsstyrelsen 2021). Analysen viser at informanterne har handlekompetence til at løfte problemstillinger relateret til teknologien og at de formår at komme rundt om de mange elementer der indgår i disse problemstillinger. Flere af dem udtaler at det først er i det de bliver stillet over for mulighed for at snakke om problemstillingerne, at de bliver opmærksom på at der er forskel på hvordan man bruger teknologien i den pædagogiske praksis. Det viser vigtigheden af Deweys pointe at erfaringer er sociale og det er gennem kommunikation vi udvikler vores erfaringer og skaber relationer mellem vores erfaringer. Det er ikke kun informanterne der mangler denne sociale kommunikation af deres erfaringer, det gør deres kollegaer også. Det er sandsynligt at der i flere social- og specialpædagogiske tilbud mangler at blive skabt denne kobling mellem teknologien og den faglige tilgang, hvilket er grunden til at teknologien som udgangspunkt benyttes som en 'pause' aktivitet. Alle informanterne har haft positive oplevelser fra praksis, hvor de har oplevet opbakning og sparring fra deres kollegaer og vejleder, dermed har de erfaring i at vende problemstillinger sammen som personalegruppe. Det har dog som oftest været i forbindelse med andre problemstillinger end dem der er tilknyttet teknologien. Ligeledes er det begrænset hvor meget undervisning informanterne har oplevet at modtage med fokus på teknologien. Informanterne kan dog reflektere over problemstillingerne der er knyttet til teknologien, hvilket antyder at de ikke mangler en bestemt form for viden for at arbejde med teknologien, men nærmere har brug for muligheden for at trække på den viden de allerede har og sætte den i et nyt perspektiv. Dette er i tråd med den Japanske og Litauiske

undersøgelse, hvor underviserne foreslog en ændring i undervisningen med fokus på at skabe forståelse for teknologiens betydning for praksis og borgerne (Petružytė, et al. 2022).

Informanterne har en fordel i forhold til teknologien, da de har erfaringer med at bruge den privat. De er vant til at bruge teknologien måske mere end mange af deres kollegaer, hvilket betyder at de har meget erfaring at byde ind med i et samarbejde om hvordan teknologien kan bruges. Informanterne har handlekompetence til at arbejde fagligt med teknologien i praksis, men de mangler rum til at udvikle denne handlekompetence og blive bevidst om det de gør.

I Deweys teori redegør han for hvordan man skal forholde sig som opdrager og hvilket ansvar opdrager har i forhold til at sikre erfaringer af god kvalitet. Han gør det også tydeligt hvor vigtigt den reflektive proces er for at udvikle erfaringerne og skabe kontinuitet. Det er dog ikke så tydeligt hvordan man håndterer det at arbejde med erfaringer der bygger på ulyst og hvordan man kan ændre på denne tilstand hos en person. Det rejser spørgsmålet om hvordan man samarbejder bedst med de kollegaer der slet ikke har lyst til at bruge teknologien eller ser nogen værdi i at inddrage den i praksis. Hvis borgerne allerede har denne teknologi og er afhængig af at personalet hjælper dem, hvordan kan man så vende en ulyst hos personalet til en lyst. Er det gennem den sociale fælles kommunikation og deling af erfaring eller er der andre måder at håndtere denne problemstilling på. Deweys teori er god som en forebyggende tilgang til hvordan man arbejder med at skabe vækst og udvikling, men hvad gør man når man står i en situation hvor der skal samles op?

13.0 Konklusion

De otte informanter der har deltaget i dette speciale, har mange forskellige erfaringer med tablets og smartphones fra praksis. De har arbejdet med teknologierne både som dokumentationsredskab, 'pause' aktivitet og som borgernes private teknologi. De har i deres arbejde taget udgangspunkt i deres eget private kendskab til teknologien og har brugt dette kendskab som en form for grundlag til at bygge videre på. De har været åbne over for borgernes påvirkning på deres eksisterende erfaringer og de har gennem samarbejde med borgerne erfaret nye måder at bruge teknologien på, for eksempel til at danne relationer eller som kommunikationsredskab der giver borgeren mulighed for at dokumentere sin egen dag. Meget af den måde de har arbejdet med teknologien på, har været ubevidst for dem. I de situationer hvor de har været kritisk over for den måde teknologien bruges i praksis, har i en vis grad været

ubevidst for dem. De har sat ord på at det ikke var optimalt eller at det var problemfyldt, men de har haft svært ved at udforme en direkte faglig begrundelse. Informanterne har dog vist i de tre workshops, at de formår at reflektere over problemstillingerne ud fra en faglig tilgang. Det viser at informanterne kan, når de får mulighed for det, forholde sig til hvordan teknologien kan bruges som pædagogisk redskab i den social- og specialpædagogiske praksis. Uddannelsesforløbet har uden tvivl klædt informanterne på til at arbejde fagligt med teknologierne, de er bare ikke bevidste om at de gør det. Informanterne føler at de mangler noget viden og dette hænger sammen med at de mangler at samle trådene. Det kan også handle om det faktum at de ikke altid kan vide alt, men nogle gange skal samle informationer af forskellig art før de kan komme videre med en problemstilling. Uddannelsesforløbet har ikke formået at klæde informanterne på til at koble deres erfaringer og deres reflektive kompetencer til hvordan man kan arbejde fagligt med teknologien i praksis. Dette er en kombination af den tilgang til teknologien som de har mødt i deres praktikker, hvor der sjældent bliver skabt denne kobling samt et begrænset fokus fra professionshøjskolens side i forhold til teknologiens betydning i den pædagogiske praksis. Tablets og smartphones er komplicerede teknologier at arbejde med i den pædagogiske praksis, da de indeholder mange funktioner og muligheder og fordi de er borgernes private teknologier. Det medfører ofte anderledes problemstillinger end dem personalet er vant til at arbejde med. Det kan derfor nemt virke uoverskueligt at håndtere disse problemstillinger på en måde der respekterer borgernes privatliv og samtidig hjælper og støtter dem så de så vidt muligt ikke ender i problematiske situationer. Det er ikke uvæsentligt hvordan der arbejdes med teknologierne i praksis eller hvordan pædagogstuderende bliver klædt på til at arbejde fagligt med disse problemstillinger, da teknologierne allerede er en stor del af praksis.

Bibliografi

- Agerhus, Nils, og Kirsten Lippert. *Retsinformation - Uddannelses- og Forskningsministeriet*. 8. Marts 2014. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/211> (senest hentet eller vist den 19. Maj 2022).
- Braun, Virginia, og Victoria Clarke. »Using thematic analysis in psychology.« *Qualitative Research in Psychology*, 21. Juli 2008: 77-101.
- Brinkmann, Svend. *Det kvalitative interview*. København: Hans Reitzels Forlag, 2014.
- Brinkmann, Svend. *John Dewey En introduktion*. 1. e-bogsudgave, 1. oplag. København: Hans Reitzels Forlag, 2007.
- Dewey, John. *Demokrati og uddannelse*. 1. udgave. Oversat af Joachim Wrang. Århus: Forlaget Klim, 2005.
- Dewey, John. *Erfaring og opdragelse*. 2. udgave, 2. oplag. Oversat af Hans Fink. København: Hans Reitzels Forlag, 2008.
- Dewey, John. *Hvordan vi tænker*. 1. udgave. Oversat af Joachim Wrang. Århus: Forlaget Klim, 2009.
- Dupret, Katia. »Digitale teknologier på det specialpædagogiske område - Livskvalitet til debat.« I *Velfærd, teknologi og læring i et professionsperspektiv*, af Katrine Krageskov Eriksen, Mikala Hansbøl, Niels Henrik Helms og Michelle Vestbo, 87-105. UCSJ Forlag, Sorø, 2015.
- Flyvbjerg, Bent. »Fem misforståelser om casestudie.« I *Kvalitative metoder en grundbog*, af Svent Brinkmann og Lene Tanggaard, 621-655. København: Hans Reitzels forlag, 2020.
- Forskningsstyrelsen, Uddannelses- og. *Evaluering af pædagoguddannelsen*. Evaluerings rapport, København: Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2021.
- Hvid, Signe. »Vidensbasering af de pædagogiske professioners praksis - daginstitutionsarbejde som eksempel.« *Tidsskrifte for professionsstudier*, 21. Oktober 2019: 74-83.
- Hynan, Amanda, Janice Murray, og Juliet Goldbart. »Happy and excited: Perceptions of using digital technology and social media by young people who use augmentative and alternative communication.« *Child language teaching and therapy*, 27. Januar 2014: 175-186.
- Majgaard, Gunver, Anne Karina Petersen, og Hanne Kallesøe. »Velfærdsteknologi i et samfundsmæssigt perspektiv.« I *Teknologi mennesker faglighed - muligheder og udfordringer i løsning af velfærdsopgaver*, af Hanne Kallesøe og Anne Karin Petersen, 16-52. Aarhus: Viasystem, 2012.
- Petružytė, Donata, Violeta Gevorgianienė, Miroslavas Seniutis, Mai Yamaguchi, Eglė Šumskienė, og Laimutė Žalimienė. »Envisioning the future of (techno) social work education: perspectives of Japanese and Lithuanian social work educators.« *Social work education*, 6. januar 2022: 1-21.
- Schnack, Karsten. »Handlekompetence.« Kap. 2 i *Pædagogiske teorier*, af Niels Jørgen Bisgaard og Jens Rasmussen, 15-30. Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene, 2005.
- Söderström, Sylvia, Hege Bakken, May Østby, og Karl E. Ellingsen. »How implementation of cognitive assistive technology in home-based services for young adults with intellectual disabilities influences support staff's professional practice.« *Journal of intellectual disabilities*, 1. April 2022: 1-14.

- Tanggaard, Lene, og Svend Brinkmann. »Interviewet: samtalen som forskningsmetode.« I *Kvalitative metoder en grundbog*, af Svend Brinkmann og Lene Tanggaard, 33-63. København: Hans Reitzels Forlag, 2020.
- Tassy, Agnes, og Monika Bille Nielsen. *It anvendelse i befolkningen 2020*. Forskning, teknologi og kultur, København: Danmarks Statistik, 2020.
- Togsverd, Line, Jan Jaap Rothuizen, Lene S.K. Schmidt, Thomas Bille, og Ida Kornerup. »Hvad uddannes pædagoger til og hvordan+.« *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 15. Maj 2019: 2-5.
- Winterberg, Erland, og Henrik Svensson. »Hvad er velfærdsteknologi.« I *Fokus på velfærdsteknologi*, af Magnus Gudnason, et al., 7-31. Nordens Velfærdscenter, 2010.
- Østby, May, Hege Bakken, Ole Magnus Oterhals, og Karl Elling Ellingsen. »Jeg kan! – Personer med udviklingshemming og deres erfaringer med velfærdsteknologi – En studie med inkluderende design.« *Tidsskrift for omsorgsforskning*, 21. Januar 2021: 1-23.

Oversigt over bilag

| | |
|----------|--|
| Bilag 1 | Interviewguide til indledende interviews |
| Bilag 2 | Indledende interview 1 |
| Bilag 3 | Indledende interview 2 |
| Bilag 4 | Indledende interview 3 |
| Bilag 5 | Indledende interview 4 |
| Bilag 6 | Indledende interview 5 |
| Bilag 7 | Indledende interview 6 |
| Bilag 8 | Indledende interview 7 |
| Bilag 9 | Indledende interview 8 |
| Bilag 10 | Informant oplysninger |
| Bilag 11 | Spørgsmål til workshop |
| Bilag 12 | Workshop 1 |
| Bilag 13 | Workshop 2 |
| Bilag 14 | Workshop 3 |
| Bilag 15 | Tematisk analyse trin 3 |

Bilag 16 Tematisk analyse trin 4

Bilag 17 Tematisk analyse trin 5