

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

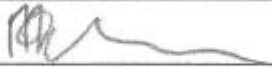
Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

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

Uddannelsens navn	IT, Læring og Organisatorisk Omstilling	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Mette Malene Pedersen	20151648	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	31. maj 2017	
Projektitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Voksnes læring i arbejdslivet – MOOCs og Blended Learnings anvendelsesmuligheder på arbejdspladsen	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	176.406	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Elsebeth Korsgaard Sørensen	
Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/		

Summary

In the last seventeen years the notion of “lifelong learning” has been on a lot of people’s lips, and it probably will continue to be in the future. The European Commission stated in 2000 that there had to be put in additional effort in relation to lifelong learning in Europe, and therefore automatically an increased focus on adult learning in the workplace. Adult learning is considered to be a fundamental element of the European Commission’s lifelong learning policy. It is considered to be essential for employability, competitiveness and personal development, and therefore it must be addressed by not only the individual, but also by the workplace. The European Commission believes that the challenge is to provide learning opportunities for all adults throughout their whole life.

This master thesis studies the relationship between adult learning in the workplace and online learning and teaching methods, with a focus on the employees’ preferences for teaching and learning. The study takes place on LEGO System A/S in Billund, Denmark, in cooperation with the Business Support Training team who provides online and classroom education for LEGO employees. By the conduct of a quantitative and qualitative study, the Training team hopes to gain knowledge about the employees’ preferences and need for education and learning.

A research review and a review of areas within the field of learning theory, presents a number of factors influencing adults’ learning outcome. These factors are used in an analysis of the relationship between adult learning in the workplace and online learning and teaching methods, together with the results from the quantitative and qualitative study. Among the advantages of online teaching are mentioned the possibility of flexibility, the possibility to review material multiple times and the possibility of variation in the teaching methods, for example the inclusion of videos and online forums. There are also mentioned disadvantages such as a greater risk of interruptions and distractions, the challenge of practicing interaction, as well as an experience of distance, less contact and low participation. The analysis shows how adult learning in the workplace have the possibility to be accommodated within an online learning framework of MOOCs and Blended Learning, as these online teaching methods can accommodate some of the preferences mentioned by the employees.

However, it will be challenging to involve all employees’ preferences and needs as the studies do not produce a clear result that can be used as a generalization. Basically, the results of the studies and thesis show, that it depends on who is learning, what is being learned, and under what conditions.

1. Indledning.....	5
1.1 Livslang læring som katalysator for studium af læring på arbejdspladsen	5
1.2 Motivation og formål	6
1.3 Afhandlingens struktur	7
2. Problemfelt	9
2.1 Problemformulering.....	9
2.2 Afgrænsning.....	9
2.3 Begrebsafklaring	10
3. State of the art.....	12
3.1 Forskningsgennemgang.....	12
3.2 Facilitering af online læring: Blended learning og MOOCs.....	17
3.3 Opsummering af centrale temaer	21
3.4 Afhandlingens placering i feltet.....	22
4. Teoretisk optik	23
4.1 Fra ét håndværk til livslang læring.....	23
4.2 Voksnes læring	25
4.3 Andragogik og voksnes læring.....	27
4.4 Læringens indhold og aktivitetsformer.....	28
4.5 Læring i arbejdslivet	30
4.6 Online læring	32
5. Metodologi.....	34
5.1 Transformativ forskningsmetode	34
5.1.1 Transformativ læring	35
5.2 Forskerens rolle.....	36
5.3 Den kvantitative undersøgelse	37
5.3.1 Udarbejdelse af kvantitativ undersøgelse	37
5.3.2 Potentielle risici mod undersøgelsens validitet	40
5.4 Det kvalitative interview.....	42
5.4.1 Udvalgelse af respondenter til interviews	42
5.4.2 Udarbejdelse af interviewguide	43
5.4.3 Interviewposition	43
5.4.4 Udførelse af interviews	44
5.4.5 Transskribering	45
5.5 Empirisk materiale og undersøgelsesresultater.....	46
5.5.1 Resultater fra den kvantitative undersøgelse	46

5.5.2 Resultater fra de kvalitative interviews.....	49
5.6 Analytisk optik og datamaterialets anvendelse i afhandlingen	51
6. Analyse.....	52
6.1 Voksnes læring på arbejdspladsen	53
6.1.1 Voksnes læring.....	53
6.1.2 Læringens indhold og aktivitetsformer	56
6.1.3 Interesse og motivation for læring.....	58
6.2 Online læring og undervisning.....	61
6.2.1 Online læring på arbejdspladsen	61
6.2.2 Fleksibilitet, tids- og ressourcestyring i forbindelse med læringsforløb	64
6.2.3 Underviserens indflydelse på læringsudbyttet	66
6.3 Medarbejdernes præferencer.....	69
6.3.1 Online undervisning kontra fysisk undervisning	69
6.3.2 MOOCs og BL på arbejdspladsen	73
6.3.3 Udfordringer ved online læring på arbejdspladsen	75
7. Diskussion	78
7.1 Voksnes læring og undervisningstilbud på arbejdspladsen.....	78
7.2 Undervisningens tilrettelæggelse, læringsindhold og fleksibilitet	79
7.3 Medarbejdernes foretrukne undervisningsforløb.....	80
7.4 Metodiske overvejelser	81
8. Konklusion	84
9. Perspektivering.....	86
Litteratur	87
Bilag 1 – Undersøgelsesdesign i SharePoint # 1.....	91
Bilag 2 – Undersøgelsesdesign i SharePoint # 2.....	92
Bilag 3 – Undersøgelsesdesign i SharePoint # 3.....	93
Bilag 4 – Indhentning af undersøgelsesresultat # 1	94
Bilag 5 – Indhentning af undersøgelsesresultat # 2	95
Bilag 6 – Interviewguide til kvalitative interviews.....	96
Bilag 7 – Samlede transskriptioner	97

Figuroversigt

Figur 1 – Læringens indhold og aktivitetsformer	29
Figur 2 – Model "Læring på arbejdspladsen" af Jørgensen og Warring (2004)	30
Figur 3 – Invitation til deltagelse i undersøgelsen	38
Figur 4 – Undersøgelse i SharePoint med løbende tjek af antal svar	39
Figur 5 – Undersøgelsens seks spørgsmål i svar-vindue i SharePoint	40
Figur 6 – Udvalgelse af interviewpersoner gennem den kvantitative undersøgelse	42
Figur 7 – Svar på spørgsmål 1	47
Figur 8 – Svar på spørgsmål 3 og 4	48
Figur 9 – Svar på spørgsmål 5	48
Figur 10 – Oversigt over svar fra spørgsmål 6	49
Figur 11 – Oversigt over analysens tre delanalyser med dertilhørende centrale temaer	52

1. Indledning

I dette første kapitel vil begrebet livslang læring introduceres som udgangspunktet for en stigende interesse for voksen- og efteruddannelse på arbejdsmarkedet, og dermed som indledning til en undersøgelse af voksnes læring på arbejdspladsen. Dernæst præsenteres motivationen og formålet med at belyse netop dette emne, hvorefter afhandlingens struktur gennemgås.

1.1 Livslang læring som katalysator for studium af læring på arbejdspladsen

Livslang læring er i dag et almindeligt og meget brugt begreb i det danske samfund, både indenfor uddannelsesområdet og arbejdsområdet. Siden Det Europæiske Råd i 2000 besluttede, at der skulle ydes en ekstra indsats i forhold til livslang læring og opkvalificering, er der sat yderligere fokus på blandt andet voksnes læring på arbejdspladsen. Regeringen fremlægger, i *“Danmarks strategi for livslang læring”* i 2007, en globaliseringsstrategi, der sætter fokus på uddannelse og livslang opkvalificering. Dette forklares med, at et højt uddannelsesniveau vil være med til at sikre Danmarks konkurrenceevne i fremtiden:

“Gode udviklings- og læringsmuligheder for børn, unge og voksne skal styrke den enkeltes personlige udvikling, beskæftigelse og aktive deltagelse i samfundet. Alle skal udfordres i en læringsproces, der udvikler idérigdom og glæden ved til stadighed at kunne dygtiggøre sig. Det er afgørende for at højne uddannelsesniveaue og styrke konkurrence- og sammenhængskraften i det danske samfund.” (Undervisningsministeriet, 2007, s. 1).

Således sættes der fokus på voksnes læring, og mulighederne for efter- og videreuddannelse samt opkvalificering på det danske arbejdsmarked. Livslang læring bliver fremlagt som et “fælles ansvar for alle”, for at Danmark får de bedste forudsætninger i en globaliseret verden. Globaliseringsstrategien indeholder blandt andet hovedmålsætninger der beskriver, at der skal tilbydes relevante efteruddannelsesstilbud til alle på arbejdsmarkedet, samt igangsættes systematisk kompetenceudvikling i både offentlige og private virksomheder (Undervisningsministeriet, 2007). Det er dermed den enkeltes ansvar at udvikle sine kompetencer løbende, og virksomhedernes ansvar at sikre udviklingen af medarbejdernes kompetencer gennem effektive og fleksible efteruddannelsesmuligheder. Der pålægges

således et ansvar for undervisning og læring hos den enkelte medarbejder og dennes virksomhed, og dette bør håndteres på en måde, så der sikres sammenhæng mellem læringsmål og arbejdsopgaver.

Hvordan virksomhederne håndterer og agerer på dette udviklingsansvar, oplever undertegnede som kandidatstuderende særligt interessant at undersøge. Hvordan sikres værdifuld læring og undervisningstilbud på arbejdspladsen, og hvordan tilgodeses den enkelte medarbejder i denne pålagte opgave?

1.2 Motivation og formål

I løbet af studietiden har undertegnede sideløbende arbejdet på deltid hos Business Support Training teamet på LEGO System A/S i Billund; et arbejde som har vist sig værende utroligt udbytterigt både fagligt og personligt. Dette arbejde har desuden bidraget med muligheden for et tre måneders praktikophold på fuld tid i efteråret 2016.

Arbejdet i Training teamet indbefatter undervisning, konsulentbistand og udvikling af undervisningsmaterialer til LEGO medarbejdere, primært indenfor IT. Undertegnede har i praktikperioden og i tiden efter, samarbejdet med afdelingen på et større implementeringsprojekt, der giver LEGO medarbejdere mulighed for, at arbejde mere kollaborativt på tværs af lande- og tidsgrænser med Windows 10 og Microsoft Office 365. Undertegnedes arbejde består primært i, at udvikle læringsmateriale i form af guides og vejledninger, der skal hjælpe de ansatte til at installere og gøre brug af de nye funktioner. Derudover assisterer undertegnede gennem udviklingen af forskelligformet undervisning og træning, samt diverse kanaler for brugerinformation og vejledninger. Gennem praktikperioden følges projektets og Training teamets måde at gribe udfordringer med brugervenlighed og brugerinddragelse an på, og det opleves her, hvordan gode intentioner om graden af brugerinddragelse drukner i tidspres og ressourcemangel. Oplevelsen forstærkes af et spørgsmål der oftere og oftere dukker op på Training teamets møder: *”Ved vi egentligt hvordan brugerne gerne vil undervises?”*

Undertegnede udarbejder efter endt praktikperiode en rapport, der giver et overblik over, hvilke faktorer der har indflydelse på medarbejderes omstillingsparathed og evne til at

acceptere og bruge nye værktøjer. På denne måde ønskes det, at give et indblik i vigtigheden af brugerinddragelse i et implementeringsprojekts succes (Pedersen, 2016). I det videre arbejde i afdelingen, forsøger undertegnede i stigende grad at sætte fokus på brugerinddragelse, og tager derfor kontakt til den nærmeste leder med henblik på endnu et projektsamarbejde. Her fremlægges et forslag om, at undersøge medarbejdernes behov og præferencer indenfor undervisning, samt vigtigheden i at være bevidst omkring voksnes læring, når der arbejdes med undervisning og træning på arbejdspladsen. Der indledes derefter et samarbejde, der har til formål at belyse medarbejdernes behov og præferencer indenfor undervisning, med et samtidigt fokus på, hvordan Training teamet kan benytte online undervisningsmetoder, til at imødekomme disse præferencer.

Formålet med denne afhandling er derfor, at undersøge mulighederne indenfor online læring og undervisning, og om det er muligt at forbinde disse med medarbejdernes præferencer indenfor undervisning og træning. På baggrund af mit tidligere arbejde med medarbejdernes omstillingsparathed, samt sammenhængen mellem brugerinddragelse og chancen for et succesfuldt implementeringsprojekt, er formålet ligeledes at åbne op for mulighederne for Training teamet i, at inddrage medarbejderne i beslutninger om undervisning og træning på arbejdspladsen.

1.3 Afhandlingens struktur

I dette første kapitel er emnets samfundsmæssige relevans præsenteret, samt undertegneds motivation og formål med specialearbejdet. Andet kapitel har fokus på specialets problemfelt, og her præsenteres den endelige problemformulering, samt en afgrænsning af undersøgelsesområdet. Dernæst følger en begrebsafklaring, der tydeliggør problemformuleringens betydningsfulde begreber.

Specialets tredje kapitel fremlægger en gennemgang af relevant forskning indenfor specialeemnet, samt en beskrivelse af to udvalgte online undervisningsmetoder, der viser sig som interessante ud fra emnets afgrænsning. Slutteligt opsummeres de centrale temaer fra forskningsgennemgangen, og afhandlingens placering i feltet klarlægges.

Fjerde kapitel præsenterer specialets teoretiske optik, der tager udgangspunkt i områder indenfor læringsteorien, herunder blandt andet voksnes læring, andragogik, læring i arbejdslivet og online læring. I femte kapitel introduceres specialets valgte metodologi, forskerens rolle, det empiriske materiale og specialets undersøgelsesresultater, samt en analytisk optik og beskrivelse af datamaterialets anvendelse i specialet.

I specialets sjette kapitel forefindes analysen, der er opdelt i tre delanalyser: voksnes læring på arbejdspladsen, online læring og undervisning, samt medarbejdernes præferencer. Disse tager hver især udgangspunkt i centrale temaer fremkommet af arbejdet med den valgte teori og relevant forskning.

Syvende kapitel omfatter specialets diskussion og refleksion over analysens resultater, samt metodiske overvejelser der kan have indflydelse på disse resultater. Dernæst præsenteres specialets konklusion i kapitel otte, hvorefter der følger en perspektivering i kapitel ni, der indeholder yderligere refleksioner omkring fremtidige undersøgelser, samt relevansen i at beskæftige sig med udvikling på lærings- og undervisningsområdet på arbejdspladsen.

Specialet er inddelt i 9 kapitler, der sammen med afsnit og underafsnit alle er nummererede. Denne nummerering gør det muligt løbende at henvise til specifikke afsnit i specialet, der støtter op om det skrevne. En henvisning vil fremgå i parentes, eksempelvis: "(se afsnit 5.3.1.)".

2. Problemfelt

I følgende kapitel vil specialets problemformulering præsenteres, hvorefter en afgrænsning af undersøgelsesområdet vil præciseres. Efterfølgende fremgår en afklaring af de fremførte begreber i problemformuleringen.

2.1 Problemformulering

Ud fra førnævnte præsentation af undertegneds motivation og formål med afhandlingen, er følgende problemformulering nået:

- *Hvordan kan voksnes læring i arbejdslivet tilgodeses inden for en online læringsramme, så den baserer sig på LEGO's allerede eksisterende undervisningsprogrammer og inddrager medarbejdernes præferencer for undervisning og læring?*

Denne problemformulering afføder derfor et behov for at belyse:

- Faktorer der har indflydelse på voksnes læringsudbytte
- Online undervisningsmetoder og disses anvendelsespotentialer hos LEGO
- En undersøgelse af LEGO medarbejdernes præferencer indenfor undervisning og læring på arbejdspladsen

2.2 Afgrænsning

Som problemformuleringen præciserer, ønsker undertegnede at undersøge mulighederne indenfor online læring og undervisning på arbejdspladsen. Da denne undersøgelse i sig selv kan give indhold til en omfattende afhandling, ønskes en afgrænsning af undervisningsmetoderne til to muligheder, der udvælges til nærmere undersøgelse senere i afhandlingen (se afsnit 3.2).

De to muligheder vælges ud fra følgende kriterier:

- 1) Der skal være mulighed for at undervise mange på samme tid
- 2) Det skal være muligt at benytte et af LEGO's allerede eksisterende programmer til udførelsen af undervisningen

Disse kriterier er opstillet grundet specialeperiodens begrænsede tidsramme, samt bevidstheden om Training teamets ønsker. Dette afgrænser naturligt fra at undersøge flere mulige og interessante løsninger, der kan bidrage til nye måder at undervise på i arbejdslivet. Det er dog fundet vigtigt at arbejde praksisnært i samarbejde med Training teamet, for at sikre en god modtagelse af slutresultatet.

Når der tales om voksnes præferencer indenfor undervisning, som problemformuleringen nævner, vil begrebet "motivation" ligeledes omtales i specialet. Der er dog taget et aktivt valg om at fravælge specifikke motivationsteorier som teoretisk optik, da dette speciales hovedformål er at undersøge voksnes *lærings*principper, samt hvordan disse kan sammenstilles med metoder for online læring og undervisning.

2.3 Begrebsafklaring

Voksnes læring i arbejdslivet

Henvisningen til voksne læring i arbejdslivet tager i dette speciale udgangspunkt i Knud Illeris' læringsteori og tanker om voksnes læring, i forhold til den livsperiode de befinder sig i. Dermed henvises til de specifikke faktorer, der har indflydelse på voksne læringsudbytte, da disse skiller sig særligt ud i forhold til faktorer der gør sig gældende for børn og unge. En yderligere gennemgang af voksnes læring i arbejdslivet findes i teori afsnittet (se kapitel 4).

Online læringsramme

I dette speciale henviser "online læringsramme" til de valgte online undervisningsmetoder; MOOCs og Blended learning. Disse to metoder er valgt ud fra undertegnede's vurdering af disses potentialer for Training teamets videre undervisningsforløb på LEGO, og ud fra hvilke metoder undertegnede antager som værende mulige at implementere i LEGO's allerede eksisterende undervisningsprogrammer. For en yderligere gennemgang af MOOCs og Blended learning henvises til "State of the art" (se kapitel 3, afsnit 3.2).

LEGOs allerede eksisterende undervisningsprogrammer

Når der i problemformuleringen nævnes "LEGOs allerede eksisterende undervisningsprogrammer", refereres her til det software Training teamet benytter i undervisnings- og træningssituationer. Efter halvandet års arbejde i Training teamet er undertegnede blevet bekendt med de programmer, der er til rådighed i undervisningsøjemed. Her kan blandt andet nævnes Skype for Business og Microsoft PowerPoint 2016, som de to oftest brugte programmer. Af andet software kan desuden nævnes Yammer, Microsoft Office Groups og Teams. Når der i problemformuleringen refereres til LEGOs allerede eksisterende undervisningsprogrammer, henvises der dermed til disse. Ved at tage hensyn til de eksisterende undervisningsprogrammer, bliver det dermed lettere for Training teamet at implementere nye strategier for læring og undervisning, da der ikke på forhånd kræves ny software.

Medarbejdernes præferencer

Henvisningen til medarbejdernes præferencer tager udgangspunkt i de specifikke undersøgelser der af undertegnede er foretaget på LEGO i foråret 2017. Resultaterne af en henholdsvis kvantitativ undersøgelse og fem kvalitative interviews vil danne rammen for en forståelse af medarbejdernes præferencer for læring og undervisning på arbejdspladsen. For en yderligere gennemgang af metodologien for den kvantitative og de kvalitative undersøgelser, henvises til afsnittet "Metodologi" (se kapitel 5). For en gennemgang af undersøgelsesresultaterne, henvises til præsentationen af det empiriske data (se afsnit 5.5), og til analysen af resultaterne i forhold til den valgte teoretiske optik (se kapitel 6).

3. State of the art

I det følgende kapitel gennemgås en række fundne forskningsartikler omhandlende faktorer der har indflydelse på succesfuld læring på arbejdspladsen. Derudover præsenteres de to online læringsmetoder, Blended Learning og MOOCs, samt en beskrivelse af specialets placering i forskningsfeltet. Denne gennemgang af relevant forskning har bidraget til en række centrale temaer der har betydning for voksnes læring på arbejdspladsen. Disse temaer vil senere anvendes i specialets analyse (se kapitel 6).

3.1 Forskningsgennemgang

Inden det egentlige arbejde med problemformuleringen, samt undertegnedes kvalitative og kvantitative undersøgelser, gennemføres en søgning på relevant forskning indenfor feltet omhandlende voksnes læring i arbejdslivet, samt online læring og undervisning. Flere forskere beskæftiger sig med disse emner, og en søgning blandt relevante forskningsartikler frembringer en række faktorer der har indflydelse på læring og undervisning på arbejdspladsen, og disse vil herunder præsenteres.

Livslang læring, arbejdsbaseret læring og computerbaseret læring får megen opmærksomhed i nutidens samfund, og derfor også i forskningen. Medarbejdere er nødsaget til at omfavne begrebet "livslang læring" for at kunne være konkurrencedygtige på arbejdsmarkedet (Oncu & Cakir, 2011), og online læring er ved at blive en ofte anvendt metode at tilbyde udviklings- og træningsmuligheder igennem. Sambrook (2006) beskriver, hvordan der er sket et skift i fokus fra træning til læring på arbejdspladsen. Med et fokus på læring i stedet for træning, får medarbejderne nu et større ansvar for egen læring, og der er nu behov for at finde nye metoder og måder, at tilbyde læringsforløb på. En ny læringsmulighed ligger i informations- og kommunikationsteknologierne. Disse digitale metoder baner vejen for en mere computerbaseret læring på arbejdspladsen. Herunder vil en række faktorer der har indflydelse på læring på arbejdspladsen gennemgås.

Underviserens indflydelse

Flere og flere større virksomheder implementerer brugen af e-læring i forskellige læringsforløb. Sambrook (2006) nævner en undersøgelse af Honey (2000), der viser hvordan

90% af medarbejderne er tilfredse med e-læring (Sambrook, 2006, s. 100). Dette tegner et billede af, at mange er imødekommende overfor de nye teknologiers bidrag til læringsforløb på arbejdspladsen, men disse skaber samtidig et øget behov for at revurdere rollerne for undervisere, trænere og medarbejdere indenfor Human Resource Development (HRD). Med øget brug af e-læringsressourcer, er det vigtigt at HRD medarbejdere og undervisere er i stand til at vurdere kvaliteten af disse, for at sikre et effektivt og tilfredsstillende læringsudbytte. Manglende eller ufuldstændig information om læringsforløb, kan desuden have negativ indflydelse på medarbejderes motivation for tilmelding til disse. Derudover nævnes flere faktorer, som værende betydningsfulde i undviseres og HRD medarbejderes roller:

".. HRD role clarity was also mentioned as a supporting factor. Other factors were clear communication, clear training systems, procedures or policy and a widely shared understanding of the importance of learning and personal development." (Sambrook, 2006, s. 104).

Dermed er undviserens og HRD medarbejderens rolle særlig betydningsfuld i en e-lærings kontekst, da der forventes klar kommunikation samt træningssystemer og procedurer af høj kvalitet og brugervenlighed, da dette har indflydelse på medarbejdernes motivation og lyst til at deltage i læringsforløb. Oncu & Cakir (2011) nævner ligeledes facilitering af e-læringsforløb som en faktor, der kan have indflydelse på medarbejdernes engagement og udbytte. Måden hvorpå undviseren behandler medarbejderne, har betydning for deres forståelse og syn på læringsforløbet. Her kan tilbagemelding, vurdering og feedback spille en særlig rolle.

"In an environment where immediate instructor feedback is limited, the issue of assessment becomes more and more important. In online learning environments where the constructivist approaches to teaching expect learners to be self-directed and critical thinkers, it is important to provide assessment techniques that will guide and engage the learners." (Oncu & Cakir, 2011, s. 1100).

I dette ovenstående citat, omtales udfordringerne med at give direkte feedback i online læringsforløb, og der lægges desuden op til at benytte teknikker og metoder, der kan

engagere medarbejderne. De nye læringsplatforme og programmer lægger ofte op til nye metoder for underviserne at levere vurderinger og feedback til medarbejderne, og disse kan med fordel anvendes for at engagere medarbejderne og udnytte teknologierne. Dette kræver dog at underviserne er kompetente nok, til at ibrugtage og udnytte nye funktioner, og her kan der være brug for et øget fokus på uddannelse og udvikling af underviserne (Oncu & Cakir, 2011, s. 1106).

På grund af det stigende skifte fra traditionel undervisning til online undervisning, får underviserne automatisk en anden rolle. Hung & Chou (2015) nævner fem forskellige tilgange til underviserrollen: "Course designer and organizer", "discussion facilitator", "social supporter", "technology facilitator" og "assessment designer" (Hung & Chou, 2015, s. 317-318). Resultatet af deres undersøgelse viser, at "course designer and organizer" tilgangen vælges frem for de fire andre, hvilket indikerer at god organisering og klare forventninger til undervisningen vægtes højt. Uden en klar styring af undervisningen fra underviserens side, er der risiko for at medarbejderne hægtes af, da online undervisning er så forskellig fra almindelig undervisning. Det er derfor vigtigt, at underviseren fungerer som instruktionsdesigner, og er omhyggelig i planlægningen og organiseringen af undervisningen. Derudover er det desuden vigtigt, at underviseren er kompetent og erfaren med brugen af teknologien, så denne kan tilbyde råd og vejledning til medarbejdere der oplever tekniske problemer (Hung & Chou, 2015, s. 322).

Motivationelle faktorer

Medarbejdernes accept af online læring er af stor betydning for en succesfuld implementering af online læringsforløb på arbejdspladsen. For at opnå denne accept, kan det være en fordel at undersøge motivationsfaktorer hos medarbejderne (Yoo, Han & Huang, 2012). Her skelnes gerne mellem den indre og ydre motivation. Hvor den indre refererer til en motivation der drives af en særlig personlig interesse eller glæde, refererer den ydre til en motivation, hvor en opgave udføres for at opnå et bestemt resultat, eksempelvis en gevinst i form af lønstigning, forfremmelse eller overholdelse af deadlines. I arbejdskontekster er den ydre motivation ikke er ligeså effektiv som den indre motivation, dog kan nogle medarbejdere muligvis vælge at udføre en opgave der ikke er indre motiveret, for at opnå en ydre motivations gevinst (Yoo, Han & Huang, 2012, s. 944). Derfor mener Yoo m. fl., at det er

uklart om en indre og ydre motivation kan influere på medarbejdernes accept af online læring på arbejdspladsen på forskelligvis. For at håndtere denne udfordring, kan arbejdspladser fokusere på at forbedre de ydre faktorer, såsom belønninger og support, for på den måde at påvirke de indre motivationsfaktorer (Yoo, Han & Huang, 2012).

Motivation er dog en særdeles vigtig faktor i forbindelse med læring. Yoo, Han & Huang refererer til Ryan & Deci (2000), der beskriver motivation således: *“People have not only different amounts, but also different kinds of motivation”* (Yoo, Han & Huang, 2012, s. 944). Sambrook (2006) nævner ligeledes motivationen blandt en række faktorer, der har indflydelse på læring på arbejdspladsen. Motivationen for læring, eller manglen derpå, er af stor betydning for læringsudbyttet. I forlængelse af motivationen som faktor for læringen, nævner Oncu & Cakir (2011) brugernes engagement, der defineres som den indsats brugerne hengiver til læringsforløbet. Dette beskrives som værende en forudsiger for læringsudbyttet. Oncu & Cakir mener ligeledes, at online læringsforløb kan være med til at højne niveauet af medarbejdernes engagement, tilfredshed, samt involvering og deltagelse (Oncu & Cakir, 2011, s. 1099).

Tids- og ressourcestyring

Manglen på tid og belønning (eksempelvis i form af forfremmelse og lønstigning), samt manglende tillid til egne evner, vurderes ligeledes som faktorer, der har indflydelse på et succesfuldt læringsudbytte. Særligt manglen på tid kan være hæmmende for medarbejdernes mulighed for at deltage i læringsforløb, og ny læring bliver generelt nedprioriteret, hvis arbejdsbyrden er for stor og deadline nærmer sig. Virksomhedens læringskultur kan have betydning for motivationen og prioriteringen af læring. En dårlig eller manglende læringskultur kan have direkte konsekvenser for medarbejdernes attitude og holdning til læring på arbejdspladsen (Sambrook, 2006, s. 105). Samtidig kan en kultur der lægger op til læring og udvikling af sine medarbejdere, medføre en positiv holdning blandt medarbejderne. Disse faktorer kan derfor både have positiv og negativ indflydelse på læringsmiljøet på arbejdspladsen, og faktorenes betydning vil variere fra medarbejder til medarbejder:

“.. the same factors could be both positive and negative features, highlighting the complexity and subjectivity of investigating learners’ perceptions of computer based training.”
(Sambrook, 2006, s. 121).

En faktor der har indflydelse på den afsatte tid til læringsforløb, eller mangel på samme, er nogle medarbejderes tilbøjelighed til overspringshandlinger, og at udskyde opgaver til de er tæt på deadline. Michinov m.fl. (2011) har undersøgt særlige karakteristika ved studerende i forbindelse med tidsstyring og overspringshandlinger. En veludviklet evne for tidsstyring, er en vigtig egenskab at besidde i online læringsforløb, da disse grundet den høje grad af fleksibilitet, kræver en stor mængde selvdisciplin. Mange undersøgelser viser en negativ sammenhæng mellem overspringshandlinger og læringsudbytte, deltagelse og gennemførelse. Forskning viser ligeledes, at læringsudbyttet ved online læringsforløb er større ved aktiv deltagelse, og ved interaktion med underviser og andre deltagende (Michinov et. al., 2011).

Brugervenlighed i online settings

I forhold til kvalitetsfaktorer der har særlig betydning i en online læringskontekst, nævnes medarbejdernes syn på brugervenligheden, som værende af største betydning (Sambrook, 2006). Derudover kan faktorer som præsentationen, grafikken, informationen og sproget også have betydning for medarbejdernes syn på det computerbaserede læringsmateriales kvalitet. Derfor mener Sambrook det er vigtigt, at undervisere og HRD medarbejdere med ansvaret for at udvikle og udvælge computerbaseret læringsmateriale, er bevidste omkring medarbejdernes præferencer og holdninger til kvalitet (Sambrook, 2006, s. 113). Ved at have fokus på de ovennævnte faktorer, er det desuden muligt for udviklere af computerbaseret læringsmateriale, at udvikle mere brugercentrerede løsninger, der tager hensyn til medarbejdernes holdninger til kvalitet.

Udfordringer ved online læring

Online læring bringer uden tvivl en række udfordringer med sig, og Sambrook (2006) nævner en række omstændigheder, der kan give anledning til frustrationer hos medarbejderne. De negative aspekter ved online læring kan være medarbejdernes følelse af isolation og upersonlighed, samt muligheden for forstyrrelser i form af nedbrud og distraktioner.

Derudover kan der være en tilbøjelighed fra undervisernes side, til at tro, at medarbejderne er bevidste om, hvordan man effektivt lærer gennem online læringsforløb. Dermed er der risiko for, at medarbejderne netop føler sig isoleret og ladt i stikken, hvis dette ikke er tilfældet. Sambrook nævner her vigtigheden i, at tilbyde support og vejledning til de medarbejdere der gennemfører online læringsforløb, for at sikre et succesfuldt læringsudbytte (Sambrook, 2006, s. 121).

Ved at have fokus på de ovennævnte faktorer der har indflydelse på læring på arbejdspladsen, er det muligt at sikre et positivt læringsudbytte:

“It is only by raising awareness of these factors that it is then possible to deal with them, to encourage and harness all forms of learning in the context of work. Highlighting key issues raised by learners enables managers and HRD practitioners to first acknowledge, understand and then address such factors.” (Sambrook, 2006, s. 122).

3.2 Facilitering af online læring: Blended learning og MOOCs

I forbindelse med online læring på arbejdspladsen, findes der en lang række løsninger der kan være med til at støtte et udbytterigt læringsmiljø. Som før nævnt tager dette speciale udgangspunkt i “Blended Learning” (BL) og “Massive Open Online Courses” (MOOCs), og disse undervisningsmetoder vil her blive gennemgået i et forsøg på at anskueliggøre forudsætninger og anvendelsesmuligheder.

Blended learning

Begrebet “Blended Learning” (også omtalt “Hybrid Learning” og “Mixed-mode Learning”) er brugt de sidste 20 år, men har dog skiftet betydning flere gange. Det siges at have beskrevet en metode, hvorpå medarbejdere i virksomheder kunne studere og lære, samtidig med at de kunne gennemføre deres arbejde. På den måde har Blended Learning været i form af videoer, vejledninger på internettet mm. (Sharma, 2010). I dag findes der mange forskellige definitioner af Blended Learning (BL), og begrebet er i stadig udvikling. Flere og flere undervisere får øjnene op for denne blandede undervisningsmetode, der kombinerer fordelene ved ansigt-til-ansigt undervisning og digitale løsninger, og begrebet bruges særligt til at omtale kombinationen af printede og digitale materialer (Sharma, 2010). Flere forskere

mener samtidig, at den reelle gevinst i at benytte BL, er den øgede fleksibilitet: *“Much of the power in hybrid learning comes from modification or manipulation of time, space, and place to improve teaching and learning.”* (O’Byrne & Pytash, 2015, s. 138).

Der findes tre særligt relevante definitioner af BL, som tager udgangspunkt i en kombination af læringsformer og metoder:

- En kombination af ansigt-til-ansigt og online undervisning
- En kombination af teknologier
- En kombination af metodologier

(Sharma, 2010, s. 456)

Disse tre definitioner beskriver de mest brugte tilgange til BL indenfor læring og undervisning. Kombinationen af ansigt-til-ansigt og online undervisning, er en integration af den traditionelle klasseundervisningsmetode i en mere digital kontekst. Her kan der være elementer af almindelig klasseundervisning, som brydes af aktiviteter som eksempelvis online chat og debat. Kombinationen af teknologier er derimod en definition, der tager udgangspunkt i muligheden for at benytte forskellige former for digitale medier, såsom e-learning og videoer. Denne definition lægger således ikke op til ansigt-til-ansigt undervisning, og kommunikationen foregår generelt online. Den sidste definition kombinerer forskellige metodologier og pædagogiske tilgange i undervisningen. Her kan eksempelvis være tale om behavioristiske og konstruktivistiske tilgange i samme undervisning (Sharma, 2010).

Når der tales om BL nævnes ofte begreberne synkron læring og asynkron læring. Disse to begreber dækker over læring, der enten foregår på samme tid som undervisningen foregår, eller udenfor afsat undervisningstid. Synkron læring kan tilskyndes gennem samtaler og diskussioner der foregår i real-time, hvor asynkron læring kan fremmes ved hjælp af videoer og online skrivning i blogs (O’Byrne & Pytash, 2015). BL giver mulighed for at benytte sig af både synkron og asynkron læring, da undervisningsmetoden netop indbyder til en kombination af traditionel undervisning med diskussioner og interaktioner, samt online løsninger i form af videoer, blogs, wikis osv.

Udfordringerne ved BL er, at sikre de digitale løsninger altid vælges ud fra deres læringspotentiale, og ud fra hvilket læringsmål der er valgt. De digitale og online løsninger skal derfor altid være passende og hensigtsmæssige, til at opnå de læringsmål der er sat for undervisningen. Derudover nævnes deltagernes motivation også, som en faktor der kan have indflydelse på succes af BL i undervisningssituationer: *“It should also be noted that simply by adding technology to instruction does not mean that all learners will be motivated or engaged.”* (O’Byrne & Pytash, 2015, s. 138). Derfor må det være underviserens opgave, at sikre sammenhæng og overensstemmelse mellem undervisningens læringsmål, og de undervisningsmidler der tages i brug, digitale eller ej.

MOOCs

MOOC-begrebet er relativt nyt, og har opnået særlig popularitet indenfor de sidste år, hvor der er kommet mere og mere fokus på, at tilbyde læring og uddannelse på tværs af lande- og tidsgrænser. MOOCs er opstået i USA, og det første MOOC-kursus gennemførtes i 2008 på University of Manitoba (Nortvig, 2016, s. 12). MOOC står for “Massive Open Online Courses” og defineres som online kursus, hvor der gives adgang til mange studerende på én gang. En typisk MOOC indeholder forskellige sekvenser med blandt andet videoforelæsninger, quizzes, opgaver, prøver og forskellige former for diskussionsfora og debatter.

MOOCs udbydes i en række forskellige formater, hvor cMOOCs og xMOOCs er blandt de mest populære betegnelser. cMOOCs er kendetegnet ved en form der baserer sig på konnektivistisk læringsteori; altså med et fokus på aktiv deltagelse og interaktion, samt skabelse og deling af viden (Nortvig, 2016, s. 13). xMOOCs vinder senere frem end cMOOCs, og udvikles ud fra et ønske om, at muliggøre deling af underviseres forelæsninger online. X’et står for “extension”, og xMOOCs virker også som en forlængelse eller udvidelse af undervisningen fra fysisk format til online format. Læringsteorien der ligger til grund for opbygningen af xMOOCs, er derfor mere behavioristisk, da der her er tale om en overførelse af viden fra underviserens materiale til den deltagende (Nortvig, 2016). Selvom cMOOCs og xMOOCs er blandt de populæreste former for MOOCs, findes der i dag flere forskellige udviklinger af kurser med varierende læringsaktiviteter. Former som pMOOCs der tager udgangspunkt i et projektorienteret format, og SPOC (“Small Private Online Course”) er begge formater der eksperimenteres med. Således reflekteres der over MOOC’ens

grundlæggende form, og det overvejes om denne behøver at være massiv og åben for alle, for at drage nytte af de fordele MOOCs bringer med sig (Nortvig, 2016).

Som nævnt eksperimenteres der stadig med forskellige MOOC formater, og én af disse har fokus på, hvordan man kan koble ansigt-til-ansigt undervisning med online elementer fra MOOCs, såsom videoer, quizzes mm. Dette kan blandt andet være med til at spare underviserens forberedelsestid, og give mere tid til samarbejde og diskussioner i undervisningen, da det meste materiale allerede er tilgængeligt i MOOC'en. Dermed kan underviseren koncentrere sig om, at facilitere en frugtbar konversation og drage nytte af fordelene ved både ansigt-til-ansigt undervisning og online undervisning. Nortvig beretter om et forsøg i 2011 med denne form for klasseundervisning med integrerede MOOC-elementer på Stanford University:

“Evalueringen fra kurserne viste, at de studerende var meget tilfredse, og underviseren pegede på, at arbejdspresset blev meget mindre, idet forelæsningsvideoer, opgaver og andre læringsressourcer allerede var produceret. Forsøget pegede endvidere på, at de studerende var mere aktive i face-to-face-sammenhæng, ligesom underviseren kunne engagere sig dybere i diskussioner.” (Nortvig, 2016, s. 20).

Denne form for integrering af traditionel klasseundervisning med MOOC-elementer, viser sig at være givtigt i dette forsøg. Det kan dog være svært at fastsætte, hvad det helt præcist er, der fungerer så godt ved MOOCs, da deltagerne hele tiden er i forandring, og har forskellige behov og mål; hvad der virker for den ene, virker ikke nødvendigvis for den anden. En af udfordringer ved MOOCs ses på den lave gennemførselsgrad. Ifølge Nortvig viser statistikker, at omkring 5-10 procent gennemfører deres tilmeldte MOOC, og beskriver en af grundene til dette således:

“Det store frafald kan også forklares ved, at netop den lette adgang og mulighederne for at shoppe omkring og bare udvælge de dele, man er virkelig interesseret i, er grunden til, at så få går den slagne vej gennem kurserne. Deltagerne i en MOOC kan således have forskellige motiver for at tilmelde sig kurset ..” (Nortvig, 2016, s. 14).

Deltagerne kan dermed som nævnt have forskellige mål med deres deltagelse i MOOC'en, og forfatterne opdeler derfor deltagerne i fire kategorier, ud fra deres arbejde og deltagelse i MOOC'en. "Lurkers" er en betegnelse, der anvendes om de deltagere der typisk observerer kursets aktiviteter, og generelt forholder sig meget passive i diskussioner og interaktioner med andre deltagere og underviseren. "Passive deltagere" kendetegnes ved deres betragtnende adfærd, og disse har desuden en forventning om at blive undervist, og ikke selv tage del i aktiviteterne i MOOC'en. De passive deltagere følger dog gerne kurserne helt til mål. "Drop-ins" er en betegnelse for de deltagere, der er yderst aktive i en udvalgt del af undervisningen. Dette begrundes med, at disse gerne har en særlig interesse indenfor nogle af områderne undervisningen beskæftiger sig med, og derfor er drop-ins ikke deltagere der gennemfører hele kurset. Den sidste kategori betegnes som "aktive deltagere". Disse udnytter alle MOOC'ens elementer; videoer, quizzes, diskussionsfora, tests og opgaver. De aktive deltagere gennemfører gerne hele undervisningen og følger MOOC'en helt til enden (Nortvig, 2016).

En af udfordringerne ved MOOCs kan derfor være at tyde, hvordan man bedst muligt understøtter de deltagendes læring, da disse kan have vidt forskellige behov og mål for undervisningen. Det er helt op til de deltagende, hvordan og hvor meget de har lyst til at deltage, og dette kan give udfordringer til underviseren, som denne må være opmærksom på. Generelt viser det sig dog, at MOOC-deltagere ønsker at have mulighed for at få konkrete forklaringer af underviseren, samt tydelighed i de opgaver der stilles. Derudover vægtes en nærværende underviser højt, hvilket samtidigt har stor indflydelse på de deltagendes motivation i forhold til at gennemføre MOOCs (Rosenlund & Christiansen, 2016).

3.3 Opsummering af centrale temaer

Forskningsgennemgangen har frembragt en række centrale faktorer, der har indflydelse på læring og undervisning i arbejdslivet. Undersøgelser viser, at underviseren har indflydelse på kvaliteten af undervisningen og læringsudbyttet, ved at have særlig fokus på facilitering, organisering og feedback. Derudover har indre og ydre motivationelle faktorer indflydelse på læringsudbyttet og medarbejdernes engagement, mens tids- og ressourcestyring ligeledes viser sig som en betydningsfuld faktor. Brugervenligheden viser sig særligt vigtigt i online settings, hvor kvaliteten af læringsmaterialet er i fokus. Særlige udfordringer ved online og e-

læringsforløb viser sig at være medarbejdernes frustrationer, oplevelse af isolation samt teknologiske nedbrud. Dette kan imidlertid imødekommes ved at yde tilstrækkelig support og vejledning.

I forhold til gennemgangen af mulighederne ved de to undervisningsmetoder for facilitering af online læring, viser begge metoder en fælles tydelig vision: at sørge for, at det rigtige og mest hensigtsmæssige format vælges, ud fra den læring der skal finde sted. Retninger indenfor både BL og MOOCs forsøger at kombinere ansigt-til-ansigt undervisning med online elementer, for at tilrettelægge en undervisning der støtter bedst muligt op om de deltagendes læringsmuligheder. Fælles for disse undervisningsmetoder er en række udfordringer og fordele, man som underviser bør reflektere over i udviklingen af undervisningsmateriale og læringsressourcer.

3.4 Afhandlingens placering i feltet

Dette speciale positionerer sig i forhold til den aktuelle forskning, ved at belyse flere af de centrale temaer i de førnævnte undersøgelser. Dette udøves gennem specialets kvantitative undersøgelse, samt de kvalitative interviews der foretages på LEGO af undertegnede. Derudover tages der afsæt i LEGO medarbejdernes præferencer indenfor undervisning og træning. Forholdet mellem voksnes læringsprincipper og online undervisning har undertegnede ikke frembragt forskning omkring, hvorfor dette speciale dermed kan bidrage med et indblik i dette. Forholdet mellem voksnes læringsprincipper, online undervisningsmetoder og medarbejdernes præferencer indenfor undervisning bliver specialets centrale analyseobjekt. BL og MOOCs vil være genstand for en analyse og sammenstilling med medarbejdernes præferencer for læring og undervisning, i håb om at disse kan bidrage med nye perspektiver og muligheder for facilitering af læring og undervisning på LEGO.

4. Teoretisk optik

I det følgende kapitel vil læringsteorier danne rammen for den teoretiske optik for dette speciale. Knud Illeris' teori om voksnes læring, samt læring i arbejdslivet, vil gennemgås for at danne en forståelse af de forudsætninger medarbejderne har.

4.1 Fra ét håndværk til livslang læring

Ifølge Knud Illeris hænger læring sammen med de livsforløb, man som menneske gennemlever. Historisk set har voksenalderen hængt sammen med en bestemt form for målorientering, og en stræben efter at realisere sig selv både erhvervsmæssigt og familiemæssigt. Der valgtes som regel en livsbane i ungdomsårene, og denne brugte man gerne resten af sit liv til at efterstræbe og fuldføre. Ofte var forhold givne ud fra køn og klassetilhørsforhold. Efteruddannelse var ikke på samme måde på dagsordenen som i dag, da man eksempelvis tilegnede sig et håndværksmæssigt grundlag, som blev anset som værende bæredygtigt for resten af livet. Var man nødsaget til at tilegne sig ny læring og nye færdigheder, kunne dette foregå gennem praksislæring på arbejdet (Illeris, 2015). Dette er imidlertid ikke længere tilfældet, da alt nu antageligvis er mere fritstillet, selvom der stadig vil være nogen, der lever deres liv, på den måde deres forhold til samfundet lægger op til. Illeris påpeger dog, at dette nu er noget man selv foretager et aktivt valg omkring, og derfor selv har ansvaret for. Også hvis dette fejler, og ikke viser sig at være tilfredsstillende for den enkelte. I dag forventer samfundet, at man uddanner sig gennem hele livet, ved løbende at tilegne sig nye færdigheder og kompetencer; det der med et populært begreb kaldes "livslang læring". Men unge mennesker i dagens samfund er indforstået med denne forventning, mener Illeris:

"De unge er i dag helt indstillet på, at der for dem vil blive tale om tilbagevendende eller livslang uddannelse og har svært ved at forestille sig, at de kunne "blive hængende" i det samme arbejde gennem hele livet." (Illeris, 2015, s. 240)

Samfundets forventning til denne længere uddannelsesperiode ses også på den statslige målsætning, der lyder, at alle skal have mindst 12 års uddannelse. Før i tiden fik man ofte kun 7 års uddannelse, inden man kom i arbejde. Illeris fortæller, hvordan et flertal nu

gennemfører kortere og længere videregående uddannelser, og at dette for nogle blot er den indledende uddannelsesperiode (Illeris, 2015). Flere tager videregående uddannelser og erhvervsrelaterede kursusforløb på voksenuddannelser, og fortsætter på den måde deres kompetenceudvikling, som findes særlig betydningsfuld i dag, især med begrebet "livslang læring" på dagsordenen. Men kravet til en konstant udvikling kan også betragtes som indirekte tvang, og dette kan opleves modsætningsfyldt når man som voksen ønsker at styre sin egen tilværelse, og vælge til og fra i overensstemmelse med de mål og ambitioner man har for sit liv. Dette mener Illeris opleves særligt stærkt for de voksne, der først i deres voksendom præsenteres for kravet om livslang læring, og dermed en ønskelig omstillingsparathed (Illeris, 2015, s. 241). Hvis ikke læringen og udviklingen opleves som meningsfuldt for den voksne, vil udbyttet kunne ses derefter:

".. en bæredygtig læring forudsætter en bæredygtig motivation, og at der må findes veje til at imødekomme de gældende motivationelle forudsætninger, hvis uddannelsestiltag skal give rimelige resultater" (Illeris, 2015, s. 277).

Motivationelle forudsætninger nævnes som værende betydningsfulde for udbyttet af uddannelsestiltagene og læringen som helhed. Der skal være mulighed for, at læringen kan sættes i kontekst med noget, som den voksne finder meningsfuldt og relevant. Dette kan eksempelvis være arbejdslivet, og mulighederne for at levere et godt stykke arbejde, og dermed forblive konkurrencedygtig på arbejdsmarkedet.

Livslang læring er i sandhed blevet et almindeligt begreb i nutidens samfund, både i uddannelses- og erhvervslivet (Jarvis, 2012). Således blev der i Det Europæiske Råd i Lissabon i 2000 besluttet, at der måtte ydes en indsats for livslang læring på et europæisk plan, og dermed blev "Memorandum om livslang læring" udviklet, med et formål om at skabe debat om en strategi for implementeringen af livslang læring på et individuelt og institutionelt plan. EU-Kommissionen definerer livslang læring således:

"All learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective." (EU-Kommissionen, 2001, s. 9).

På europæisk plan bliver der dermed lagt op til livslang uddannelse og opkvalificering, og dette er samtidig udnævnt af Den Danske Regering som en strategi, der skal være med til at fremtidssikre Danmark. Dermed bliver det mere og mere afgørende for voksne, at sikre en kontinuerlig kompetenceudvikling og livslang læring, for at opretholde sin relevans på arbejdsmarkedet. Undervisningsministeriet beskriver, hvordan en velkvalificeret arbejdsstyrke er afgørende for at sikre Danmarks konkurrenceevne, og derfor vil kravene til arbejdsstyrkens almene og faglige kompetencer vokse (Undervisningsministeriet, 2007, s. 5-6). For at sikre den mest optimale mulighed for læring, kan det derfor være anvendeligt, at undersøge hvilke læringsprincipper der gælder for voksne, samt hvilke faktorer der er i spil når der tales om voksnes læring i arbejdslivet.

4.2 Voksnes læring

Med fokus på livslang læring melder sig et spørgsmål, om læreprocesser forløber på samme måde gennem hele livet; om læring er ens for børn og voksne. Knud Illeris påpeger, at den traditionelle læringspsykologi ikke har fokus på aldersforskelle, men at der i de senere år er opstået en forståelse for, at læring kan være mange ting, og at det sociale og følelsesmæssige også spiller en rolle (Illeris, 2005). Hvor børn lærer omfattende og uzensureret, og ingen mulighed har for at vælge og vurdere, har voksne muligheden for at tage ansvaret for egen læring, og på den måde kan sortere og vælge, hvad man vil lære. Illeris udtrykker tre generelle karakteristikker ved voksnes læring:

- Voksne lærer det de vil lære, det der er meningsfuldt for dem at lære
- Voksne trækker i deres læring på de ressourcer de har
- Voksne tager det ansvar for deres læring de er interesserede i at tage (hvis de da kan komme til det)

(Illeris, 2005, s. 52)

Disse tre karakteristikker er med til at give et billede af voksnes læring, som noget der er særligt lystbetonet, og som kun finder sted, hvis den voksne har interesse i det, og kan se mening med det ud fra deres eget perspektiv. Derfor er motivationen i høj grad med til at bestemme læringsudbyttet. Knud Illeris beskriver, at motivationen kan påvirkes, men at den voksne skal acceptere disse påvirkninger for at læring kan finde sted:

“Motivationen er selvfølgelig ikke upåvirkelig, men påvirkninger udefra - hvad enten de har karakter af samtale, vejledning, overtalelse, pres eller tvang - vil altid blive modtaget i lyset af den pågældendes egne erfaringer og perspektiver, og hvis det skal ændre på læringsmulighederne, skal påvirkningerne være overbevisende herudfra ..” (Illeris, 2005, s. 52-53).

Ud fra Illeris’ perspektiv, kan voksnes læring dermed forklares som en proces, der finder sted i tilfældet af, at den voksne oplever læringen som meningsfuld ud fra egne erfaringer og perspektiver. Dog kan der være en tendens til, at der sker en form for regression; de voksne påtager sig elevrollen når de befinder sig i en læringssituation, og med denne elevrolle overlades ansvar, initiativ og kontrol til underviseren. Samtidigt har de dog svært ved at acceptere underordningen som denne elevrolle indebærer, da de helst selv vil tage beslutninger og styre deres egen adfærd (Illeris, 2005). Den afgørende faktor for voksne læring er et spørgsmål om, hvem der styrer læringen. Hvis den voksne er blevet bragt i en situation, hvor læring er nødtvunget og ikke selvvalgt, vil der altid være en form for læringsforsvar og modstand, som har betydning for læringens hastighed og kvalitet (Illeris, 2005). Når voksne i arbejdslivet deltager i kursus- eller undervisningsforløb, hører man ofte sætningen: “tilbage på skolebænken igen”. Dette udtryk er med til at skabe et billede af den førnævnte situation, hvor den voksne indtager elevrollen, og *“.. i dette udtryk afspejler sig typisk den følelse af barnliggørelse, umyndiggørelse og måske endda ydmygelse, som ligger lige under overfladen hos mange, hvis der ikke er tale om en entydigt selvvalgt situation.”* (Illeris, 2005, s. 58). Dermed beskrives betydningen af selvvalgte undervisnings- og læringssituationer, da disse kan være med til at bidrage til et større læringsudbytte.

Hvor voksnes læringsudbytte kan påvirkes af motivationelle faktorer, kan forsvar mod læring også have indflydelse på læringen. Det moderne samfund bombarderer os med forhold vi skal tage stilling til, og det er konstant nødvendigt at foretage valg og fravalg. Mængden af læring i vores samfund overstiger, hvad den enkelte kan overkomme, og derfor udvikles rutiner og reaktionsmåder der gør, at vi kan overkomme de mange informationer og muligheder. Knud Illeris nævner et begreb, udviklet af den tyske social psykolog Thomas Leithäuser, kaldet vores “hverdagsbevidsthed” (Illeris, 2005). Hverdagsbevidstheden fungerer

på den måde, at der udvikles en række forforståelser for, hvordan ting hænger sammen. Hvis disse forforståelser udfordres, og vi udsættes for noget der ikke er i overensstemmelse med forforståelsen, afvises påvirkningen eller fordrejes så den passer ind i forforståelsen. Hverdagsbevidstheden er dermed med til, at beskytte den voksne mod de mange indtryk og informationer der mødes dagligt, og på den måde undgås belastningen i at lære noget nyt. Dog kan hverdagsbevidstheden også medføre, at nogle læringsmuligheder forpasser og udebliver.

Voksnes læringsudbytte er i høj grad påvirket af motivationelle faktorer, og muligheden for at lære noget der er meningsfuldt ud fra den enkeltes perspektiv. Læringen forløber dermed bedst, hvis læringssituationens rammer ikke er for fastlagte, hvis læringen er selvvalgt, hvis den voksne har mulighed for at tage medansvar, og hvis indholdet grundlæggende tilbyder vigtig og meningsfuld læring.

“.. hvis læringen er selvvalgt, og endnu mere hvis det er noget man brænder for, noget af væsentligt betydning for de livsprojekter man har, så kan man som voksen kaste sig ind i læringen med sin fulde kapacitet og sin brede erfaringsbaggrund. Det er ikke kapaciteten der er noget galt med, hvis læringen er træg og møjsommelig, men motivationen der er for svag og konkurrencen med andre engagementer der er for stor.” (Illeris, 2005, s. 60).

4.3 Andragogik og voksnes læring

Indenfor feltet om voksnes læring, har Malcolm Knowles og andragogikken ligeledes antagelser om karakteristika hos voksnes læring. Knowles indfører begrebet *andragogik*, der skal betegne det voksenpædagogiske område, da *pædagogikken* mere skal forstås som videnskaben og kunsten i at undervise børn. Han mener, at pædagogikken fejlagtigt bruges i forbindelse med voksenlæring og voksenundervisning, og er af den overbevisning, at dette er grunden til, at voksenuddannelserne ikke har opnået den indflydelse på vores samfund, som de kunne have (Knowles, 2012). Voksenundervisere ved kun, hvordan man underviser voksne, som var de børn. Andragogikken derimod, er udviklet efter fem afgørende antagelser om voksnes læring:

- Voksnes selvforståelse bevæger sig fra en forståelse af sig selv som en afhængig person, mod en forståelse af sig selv som et selvstyrende menneske.
 - Voksnes voksende erfaringsmængde bliver til en ressource for læring.
 - Voksnes læringsparathed bliver orienteret mod udviklingsopgaver.
 - Voksnes læringstilgang og læringens tidsperspektiv ændres fra en senere anvendelse af viden, til en umiddelbar anvendelse af viden. Orienteringen mod læring skifter fra emneorientering til problemorientering.
 - Voksnes motivation for læring kommer i stigende grad indefra.
- (Knowles, 2012, s. 560; Smith, 2002)

Andragogikken lægger dermed op til, at voksnes selvforståelse, erfaring, læringsparathed, læringsorientering og motivation alle er faktorer, der har betydning for voksnes læring, og derfor også bør tages hensyn til i læringssituationer og i udviklingen af læringsforløb.

4.4 Læringens indhold og aktivitetsformer

I forhold til læringssituationer og udviklingen af læringsforløb, kan det være gavnligt at reflektere over, hvordan læringen faciliteres på bedst mulig vis. Hertil beskriver Knud Illeris (2015), hvordan der findes forskellige fremgangsmåder i forbindelse med planlægning og tilrettelæggelse af undervisning og læringssituationer. Illeris påpeger, at det bør skelnes mellem de forskellige orienteringer i undervisningen, da disse har betydning for karakteren af læringen:

“Der er imidlertid et centralt tværgående spørgsmål, der går på i hvilket omfang og hvornår undervisningen eller formidlingen skal være fagorienteret (herunder evt. tværfaglig), problemorienteret, eller evt. oplevelsesorienteret, praksisorienteret eller vejledningsorienteret - fordi en sådan skelnen har central betydning for karakteren af det, der læres.” (Illeris, 2015, s. 280).

Dermed opstilles følgende fem fremgangsmåder:

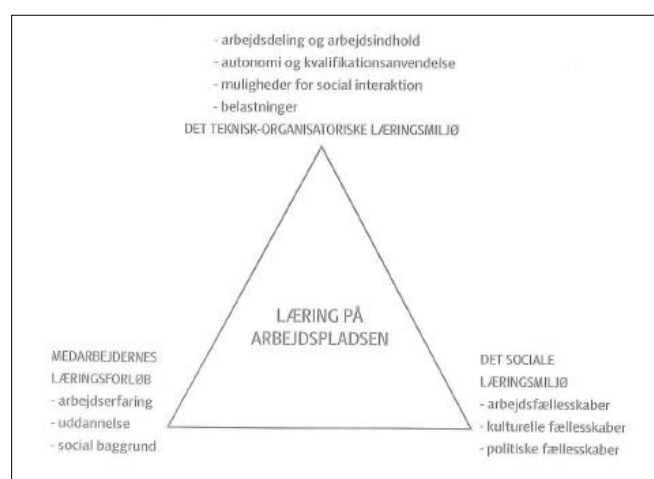
Fagorienterede fremgangsmåder	Fører til læringsresultater der drejer sig om viden, forståelse og færdigheder. Læringsaktiviteten er derfor centreret omkring et bestemt stof eller fagområde.
Problemorienterede fremgangsmåder	Fører til læringsresultater der både drejer sig om viden, forståelse og færdigheder, samtidig med en udvikling af personlige egenskaber. Læringsaktiviteten tager udgangspunkt i en problemstilling og stoffet vælges ud fra denne. Stoffet optræder derfor i en sammenhæng der tydeliggør en særlig relevans.
Oplevelsesorienterede fremgangsmåder	Fører til læringsresultater der har karakter af udvikling af personlige egenskaber, og dermed er deltagernes personlige forhold det centrale. Aktiviteten bygges op omkring de personlige forhold, og det stoflige og faglige kan dermed træde i baggrunden.
Praksisorienterede fremgangsmåder	Fører til læringsresultater der både drejer sig om viden, forståelse, færdigheder, samt udvikling af personlige egenskaber. Drejer sig om praktikforløb af forskellig karakter.
Vejledningsorienterede fremgangsmåder (Illeris, 2015, s. 280-281)	Tilsligter personlighedsudvikling blandt andet i form af mentorordninger og coaching, og kan have både styrende og ikke-styrende karakter.

Figur 1 - Lærings indhold og aktivitetsformer

De ovenstående fremgangsmåder skal ikke forstås som faste definitioner, da der ofte er tale om en glidende overgang mellem kategorierne. Dog kan disse bruges som pædagogisk pejlemærke, da disse understreger en række forhold i forbindelse med undervisning, formidling og kompetenceudvikling. Illeris nævner her, at de fagorienterede fremgangsmåder ofte parres sammen med de problemorienterede fremgangsmåder, når der drejer sig om de fleste former for uddannelse og undervisning, hvorimod de praksisorienterede fremgangsmåder fokuserer mere på praktikforløb, og de oplevelses- og vejledningsorienterede fremgangsmåder fokuserer på personlig udvikling (Illeris, 2015).

4.5 Læring i arbejdslivet

I forbindelse med voksnes læring beskriver Knowles (2012) som før nævnt, at pædagogikken fejlagtigt bruges i planlægningen af voksenundervisning, og at dette kan være grunden til at voksenuddannelserne ikke har opnået den indflydelse og placering i vores samfund, som de kunne. I forlængelse af de læringsmæssige problemer der kan findes i de institutionaliserede voksenuddannelser, er interessen for læring på arbejdspladsen opblomstret i løbet af de sidste 10-15 år (Illeris, 2015). Dette kan dog også skyldes det øgede fokus på livslang læring, der i stigende grad lægger op til udvikling af færdigheder, kompetencer og kvalifikationer, i takt med at arbejdsopgaver og funktioner ændrer sig løbende. For at forstå hvad der er på spil når der tales om læring i arbejdslivet, præsenterer Knud Illeris m. fl. i "Læring i arbejdslivet" (2004), en model udviklet af Christian Helms Jørgensen og Niels Warring. Modellen "læring på arbejdspladsen" (se figur 2) tager udgangspunkt i begreberne læringsmiljø og læringsforløb, og det vurderes, at det er i mødet mellem arbejdspladsens læringsmiljø og medarbejdernes læringsforløb, at læringen finder sted: *"Læringsforløbet er afgørende for, hvordan den enkelte og grupper på arbejdspladsen møder og udnytter læringsmulighederne i læringsmiljøerne."* (Illeris et. al., 2004, s. 30). Læringen vurderes til at finde sted i en dynamisk relation mellem tre hovedkomponenter: medarbejdernes læringsforløb, det sociale læringsmiljø og det teknisk-organisatoriske læringsmiljø.



Figur 2 - Model "Læring på arbejdspladsen" af Jørgensen og Warring (2004)

Figur 2 viser, hvordan der opstilles en trekant mellem de tre nævnte hovedkomponenter. De to forskellige læringsmiljøer, det sociale og det teknisk-organisatoriske, har forskellige

dynamikker, der har betydning for læringsmulighederne. I det teknisk-organisatoriske læringsmiljø bestemmer markedsmæssige og teknologiske forhold læringsbetingelserne, hvor det i det sociale læringsmiljø er de sociale og kulturelle forhold, der har afgørende betydning (Illeris, et. al., 2004). Modellen muliggør en forståelse af læring på arbejdspladsen, som et dynamisk forhold mellem flere forskellige elementer, som hver især påvirker hinanden. Læringen opstår i samspillet mellem medarbejderne og læringsmiljøet.

For at sikre et godt læringsmiljø kan der med fordel sættes ind med læringstiltag i det daglige arbejde. En udbredt læringsmetode ses i forbindelse med møder på arbejdspladsen:

“.. læring fremmes hvis mødet er velstruktureret, stemningen uformel og målrettet, information gives på en tydelig og venlig måde, og først og fremmest hvis deltagerne får mulighed for at ytre sig og udveksle deres synspunkter og ideer omkring de temaer der tages op.” (Illeris et. al., 2004, s. 95).

Ved møder som beskrevet ovenfor, bliver det muligt at diskutere og debattere på en måde, hvor en betydelig læring kan finde sted. Et andet læringstiltag kan være seminarer, intern undervisning og kurser. Disse kendetegnes ved en klar struktur, der er målrettet læring indenfor et givent tema. Denne form for læringstiltag kan have den fordel, at stoffet der undervises i, er i direkte relation til deltagernes arbejde, og derfor findes meningsfuldt og relevant. Samtidig kan deltagernes erfaringer og perspektiver komme i spil, og der kan drages nytte af hinandens bidrag til undervisningen. Læringspotentialet er særligt givtigt med aktiviteter som planlægning, problemløsning og idéudveksling (Illeris et al., 2004).

Der findes dog også en række udfordringer ved læring på arbejdspladsen, og ét af disse er, at arbejdspladsernes overordnede mål er, at producere varer og tjenesteydelser; ikke læring (Illeris, 2015). Der kan derfor være en tendens til at tænke på opkvalificering og uddannelse af medarbejdere som langsigtede behov, hvor læringsorienterede tiltag dermed nedprioriteres, og i visse tilfælde kan virke forstyrrende, da det nødvendige arbejde altid vil prioriteres højest. Illeris fremlægger en mulighed for succesfuld læring på arbejdspladsen, ved at satse på målrettede læringstiltag i nær tilknytning til den enkeltes arbejde. Dette kan ske gennem tiltag som sidemandsoplæring, gennem støtte fra superbrugere, eller gennem

adgang til konsulentbistand (Illeris, 2015). Det er afgørende for læringen at læringstiltag, uanset om det er intern undervisning eller sidemandsoplæring, tager udgangspunkt i aktiviteter, der giver deltagerne en fornemmelse af, hvordan disse hænger sammen med det daglige arbejde.

4.6 Online læring

Computermedieret læring og undervisning er et emne, der knyttes stor interesse til allerede tilbage i 1960'erne, hvor den første programmeret undervisning vandt frem. Man mente, at denne nye undervisningsmetoder ville sikre en ensartet og høj kvalitet af undervisningen, dog var dette ikke helt tilfældet:

".. selvom programmerne efterhånden blev udviklet og raffineret, så var de stadig underlagt den upersonlige envejskommunikations betingelser, samtidig med at udvikling og opdatering af programmer viste sig at være en ganske bekostelig affære." (Illeris, 2015, s. 260).

Der er dog tilfælde, hvor denne form for envejskommunikation og instruktion kan være brugbar og hensigtsmæssig, eksempelvis i form af små instruktionsvideoer, der kan tages frem igen og igen efter medarbejderens behov. Det bliver på den måde muligt for medarbejderen at arbejde i dybden, når det kan gøres i eget tempo og med gentagelse af sekvenser, hvor det er nødvendigt (Wahlgren et al., 2002). I dag er computermedieret læring, også kaldet e-læring eller e-learning, ganske populært og bruges i vid udstrækning. E-læring tænkes ofte ind i en kontekst om masseundervisning, der kan nå ud til mange medarbejdere på én gang, og på den måde være med til at afløse andre former for undervisning.

I takt med at de digitale medier har udviklet og forbedret sig, og dermed tilbyder flere forskellige muligheder, er e-læring og online læring i dag blevet så populært, at det, ifølge Illeris, bør behandles som et selvstændigt læringsrum. Man er desuden blevet bevidst omkring e-læringens begrænsninger, og den førnævnte envejskommunikation ses i dag som en metode til opgaver med overvejende faktuel læring, i form af instruktioner og konkrete informationer, og envejskommunikationen kan dermed opleves som kedelig. Det er derfor ikke nok kun at tilbyde denne form for e-læring, og man må: *".. tilrettelægge eller designe en situation der får medarbejderne til at engagere sig"* (Illeris et. al., 2004, s. 98), da der vil være

læringssituationer der fordrer interaktion og kommunikation mellem deltagerne. Den teknologiske udvikling gør det nu muligt at blande e-læringsformer til en form for Blended Learning, som før beskrevet i afsnit 3.2. Denne kombination af interaktion og e-læring giver nye undervisningsmuligheder, hvor det er muligt at arbejde i grupper, modtage undervisning og informationer, samt samarbejde om projekter med andre deltagere. Dermed bruges e-læringen også til mere kollaborative og projektorienterede læringsforløb, der kan være med til at spare de deltagende for eventuelle rejseomkostninger (Illeris et. al., 2004).

Online læring bringer uden tvivl fordele med sig, dog også en række udfordringer og begrænsninger. Illeris m. fl. nævner blandt andet betydningen i, at online læring bliver en integreret del af det daglige læringsmiljø, og at det samtidigt ikke er nok blot at overbringe computere og mulige læringsprogrammer til medarbejderne (Illeris et. al., 2004). De online læringsmuligheder bør altså være en del af læringsmiljøet på arbejdspladsen. Derudover nævnes vigtigheden i, at læringsmiljøet omfatter de digitale medier som: *“.. et integreret element og ikke kun en fascination eller ønske om økonomiske besparelser ..”* (Illeris et. al., 2004, s. 88). Forhold som gode interaktive programmer der muliggør kollaborative læringsprocesser mellem medarbejderne og underviseren, samt mulighed for digitalt støtte ved tekniske udfordringer, nævnes ligeledes som en betydelig faktor for et succesfuldt online læringsmiljø.

Online læring giver en betydelig fleksibilitet, da man er uafhængig af tid og sted, og dette kan både beskrives som en fordel og en ulempe. Ulempen består i, at der netop ikke er et bestemt tidspunkt, hvor det skal gøres, og derfor kan undervisningen risikere at blive nedprioriteret eller glemt: *“Hvis man “af sig selv” skal tænde for computeren og åbne for de pågældende programmer når man har tid og lyst, viser det sig ofte i praksis at det har man ikke så tit.”* (Illeris et. al., 2004, s. 97). Online læring kan dermed ses som en læringsmæssig udfordring, da e-læring kræver et generelt højt motivationsniveau og engagement hos deltagerne. Illeris (2015) nævner, at man med fordel kan tilrettelægge undervisningsformer der bærer præg af Blended Learning, hvor digitalt baserede aktiviteter suppleres med direkte kontakt, eksempelvis i form af møder. Hvis online læring skal have succes i arbejdslivet, er der altså flere forhold der skal tages hensyn til, blandt andet de miljømæssige og designmæssige betingelser.

5. Metodologi

I det følgende kapitel præsenteres den transformative forskningsmetode, som metodisk afsæt og inspiration til specialets empiriindsamling. Derudover introduceres den kvantitative undersøgelse der af undertegnede foretages i virksomheden, samt en præsentation af det kvalitative interview som supplement og uddybelse af den kvantitative undersøgelse, efter inspiration fra den transformative forskningstilgang. Ligeledes reflekteres over egen rolle i forbindelse med indsamling af empiri på arbejdspladsen.

5.1 Transformativ forskningsmetode

Dette speciales empiriindsamling er inspireret af den transformative forskningstilgang, hvor viden ikke skal forstås som en repræsentation af en ekstern og objektiv viden, men derimod som en viden der skabes, når forskeren er involveret i undersøgelsen af virkeligheden. Med den transformative forskningsmetode lægges der vægt på, at forskningen skal tjene menneskets behov, og *"interessen for borgernes livskvalitet og samfundets udvikling skal ikke spille andenviolin i forhold til forskerens trang til meritering"* (Ravn, 2010, s. 58). Med inspiration fra netop denne forskningstilgang er empirien indsamlet i et tæt samarbejde med praksis, hvor der tages hensyn til Training teamets behov for afklaring omkring medarbejdernes præferencer indenfor læring og undervisning, samt medarbejdernes behov for at udtrykke deres holdninger til undervisning, og dermed inddrages i beslutninger, der vedrører dem og deres arbejdsliv.

Historisk set er den transformative forskningsmetode opstået i 1980'erne og 1990'erne, og er vokset ud af en utilfredshed med eksisterende forskningsparadigmer. Det menes, at de herunder sociologiske og psykologiske teorier er udviklet ud fra hvide, raske, mandlige subjekter, og dermed ikke tager hensyn til mere marginaliserede befolkningsgrupper og en mere mangfoldig verden (Mertens, 2005). Derudover sættes der fokus på vigtigheden i, at forskning bør lede frem til en handlingsplan, der kan gavne de deltagende og dermed tage udgangspunkt i disses behov. Desuden vurderes samarbejdet mellem forsker og praksis, som værende betydningsbærende for et meningsfuldt forskningsresultat. Derfor må forskningen altid tage udgangspunkt i de eksisterende behov i praksis (Mertens, 2005).

For at få det bedst mulige overblik og indsigt i forskningsfeltet, og den sociale verden denne befinder sig i, benytter transformative forskere sig ofte af både kvalitative og kvantitative dataindsamlingsmetoder, til at bibringe flest mulige perspektiver og et klarere overblik og forståelse af feltet. Denne form for kombineret dataindsamling bruges ofte som en forandringsrettet tilgang til forskningsfeltet, der både bibringer numerisk data i form af statistikker og lignende, samtidig med fortællinger fra deltagerne gennem interviews og brugerinvolvering (Mackenzie & Knipe, 2006). Undertegnede er særligt inspireret af muligheden i at kombinere både kvantitative data og kvalitative data, for at skabe et mere sammenhængende billede af medarbejderne og disses præferencer indenfor undervisning og læring. Ved at kombinere interviews med en kvantitativ undersøgelse, søger denne afhandling at få mest mulig viden og indsigt i netop dette emne.

5.1.1 Transformativ læring

Viden omkring transformativ læring har ligeledes inspireret tilgangen til dette speciale. Kegan (2012) præsenterer en skelnen mellem informativ og transformativ læring. Informativ læring forstås som læring, der forøger vores viden og færdigheder, og *“.. søger at bringe værdifuldt nyt indhold ind i vores allerede eksisterende erkendelsesmønstre.”* (Kegan, 2012, s. 180). Dermed uddybes den eksisterende referenceramme. Transformativ læring tilsigter derimod forandringer, og søger at rekonstruere denne referenceramme.

Indenfor viden omkring transformativ læring, præsenteres ægte transformativ læring som værende en erkendelsesmæssig forandring, og *“.. ikke kun en forandring i adfærdsmønstre eller en forøgelse af mængden af viden.”* (Kegan, 2012, s. 179). Dermed kan der drages paralleller til Piaget's skelnen mellem assimilative processer og akkomodative processer. Her ses de assimilative processer som nye erfaringer, der dannes indenfor eksisterende vidensstrukturer, hvor akkomodative processer beskrives som ændringer i selve vidensstrukturerne (Kegan, 2012). Dette speciale søger at ændre måden, hvorpå der tænkes “online læring” i Training teamet, og ikke blot at bidrage med viden omkring andre og forskellige former for online læring. Afhandlingen søger at ændre teamets måde og holdning til, hvordan online læring og undervisning foregår, samt ændre og rekonstruere denne referenceramme, ved at inddrage brugernes perspektiver, og bidrage med inspiration til, hvordan nye og forskelligartede metoder kan tages i brug. Dermed fastholdes den

forandringsrettede tilgang til feltet, som er kendetegnende for den transformative forskning og metode.

5.2 Forskerens rolle

Forskerens rolle i en interviewsituation hænger sammen med dennes integritet, empati og engagement i moralske spørgsmål i forhold til interviewsituationen. Derudover omfatter etiske krav til forskeren, at den videnskabelige kvalitet af den indsamlede viden overholdes, og dermed sikrer, at materialet er en så nøjagtig og præcis repræsentation af virkeligheden som muligt (Kvale & Brinkmann, 2015). Én af de risici der findes for forskeren i kvalitative undersøgelser, er muligheden for, at interpersonelle samspil mellem forskeren og interviewpersonerne kan sløre de egentlige resultater. Der findes en risiko for at forskeren kan lade sig påvirke af interviewsituationen, identificere sig for meget med interviewpersonerne, og dermed fortolke resultaterne ud fra deltagernes perspektiver. Gennem praktikken og arbejdet i Training teamet har undertegnede ofte været opmærksom på egen rolle og tilgang til arbejdet. Gennem denne kvalitative undersøgelse er undertegnede ligeledes opmærksom på egen rolle, og hvordan denne kan påvirke det endelige resultat. Når egen arbejdsplads undersøges, kan der være risiko for at der opstår bias, og at resultatet bliver kompromitteret og ufuldstændigt. Dette er derfor vigtigt at have fokus på, når datamateriale og resultater anvendes til analyse og konklusion på et givent emne. En refleksion over egen fortolkning af resultater og findings kan desuden tilføje datamaterialet kvalitet (Creswell, 2009). Da praktikken og arbejdet i Training teamet samlet set har været halvandet år, har perioden ligeledes bragt vigtig information om medarbejderne og arbejdsopgaverne på LEGO. Creswell nævner betydningen af et forlænget ophold i den praksis der undersøges, da dette skaber en dybere forståelse for praksis og bringer større troværdighed til resultatet: *“The more experience that a researcher has with participants in their actual setting, the accurate or valid will be the findings.”* (Creswell, 2009, s. 192).

Kvale (1997) beskriver interviewerens rolle som forskningsredskabet, der bør være ekspert i interviewemnet og i menneskelig interaktion. Derudover mener Kvale, at interviewerens rolle bør være velinformeret, strukturerende, klar, venlig, sensitiv, åben, styrende, kritisk, huskende og fortolkende (Kvale, 1997, s. 152-153). Disse kvalifikationskriterier nævnes som værende grobund for et godt interview, der kan føre til righoldig viden om interviewemnet. Disse

kriterier sikrer samtidig at det etiske krav om, at skabe en positiv oplevelse for interviewpersonerne opretholdes. Undertegnede fokus i denne kvalitative undersøgelse er derfor, at fokusere på disse kvalifikationskriterier, samt være opmærksom på, ikke at lade erhvervet viden om arbejdspladsen og Training teamet, påvirke interviewpersonerne i en sådan grad, at de ikke føler sig trygge ved at udtrykke deres mening om undervisning og læring på arbejdspladsen.

5.3 Den kvantitative undersøgelse

Ifølge Creswell (2009) har kvantitative undersøgelser ofte til formål, at kortlægge en numerisk beskrivelse af eksempelvis trends, holdninger og meninger i en gruppe af mennesker, hvorefter det er muligt for forskeren at foretage generaliseringer eller antagelser ud fra resultatet af den kvantitative undersøgelse.

Denne kvantitative undersøgelses tema tager udgangspunkt i Training teamets ønske om, at få et større kendskab til medarbejderne på LEGO. Training teamet ønsker at kende til medarbejdernes præferencer indenfor undervisning og træning, og dermed opnå indsigt i om online undervisning foretrækkes frem for fysisk undervisning, og omvendt. Derfor udspringer temaet fra en generel undren og nysgerrighed fra Training teamets side. Undersøgelsen søger derfor, at tilfredsstille denne undren og bidrage med ny viden om medarbejderne.

I udviklingen af et kvantitativt undersøgelsesdesign, beskriver Creswell (2009) en række komponenter der er vigtige at være opmærksom på. Herunder vil forskellige komponenter i undersøgelsesdesignet gennemgås.

5.3.1 Udarbejdelse af kvantitativ undersøgelse

Den kvantitative undersøgelse tager udgangspunkt i en gruppe på 200 LEGO medarbejdere, der alle modtager en invitation til deltagelse i undersøgelsen på deres e-mailadresse i Microsoft Outlook (se figur 3). Gruppens størrelse vælges grundet specialets begrænsede tidsramme, og for at muliggøre en tilfredsstillende indsamling af svar. Det forventes at svarprocenten vil være omkring 50%, da arbejdskulturen generel er meget travl, og da medarbejdere ikke får yderligere information om undersøgelsen før denne går i gang. Det

vurderes at denne svarprocent vil være tilfredsstillende, for at muliggøre et overblik over karakteristika i medarbejdergruppen ud fra tidsrammen.



Figur 3 - Invitation til deltagelse i undersøgelsen

Medarbejdergruppen i en den kvantitative undersøgelse består af tidligere deltagere i Training teamets undervisningstilbud, samt Training teamets stakeholders fra flere forskellige områder i virksomheden. Gruppen består derfor både af designere, personlige assistenter, mellemledere, HR koordinatore med flere. Disse personer udvælges på grund af deres forskellige behov og forudsætninger for undervisning, samt deres forskelligartede arbejdsopgaver.

Undersøgelsen forløber over en periode på fire uger, fra 1. april til 1. maj 2017. For at sikre genkendelse i formatet af undersøgelsen, og dermed forhåbentligt flere svar, er denne lavet i Microsoft SharePoint (se bilag 1-3), som alle LEGO medarbejdere er bekendte med, da SharePoint både bruges som intranet, og som platform for samarbejde og projekter internt i virksomheden. Derudover gør SharePoint det muligt at analysere statistisk data, hvilket gør det muligt at følge med i antallet af svar undervejs (se figur 4), samt indhente de endelige resultater på en enkel måde når undersøgelsen afsluttes (se bilag 4 og 5).

 [Respond to this Survey](#) | [Actions](#) ▼ | [Settings](#) ▼

Survey Name:	Preferences in training activities
Survey Description:	
Time Created:	1/11/2017 9:09 AM
Number of Responses:	78

☐ [Show a graphical summary of responses](#)
☐ [Show all responses](#)

Figur 4 - Undersøgelse i SharePoint med løbende tjek af antal svar

Undersøgelsen består af seks spørgsmål (se nedenstående figur 5) og har, som før nævnt, et gennemgående tema omhandlende online og fysisk undervisning på arbejdspladsen. Spørgsmålene udarbejdes ud fra Training teamets undren og spørgsmål omkring medarbejderne på LEGO.

Gennem praktikperioden og halvandet års deltidsarbejde har undertegnede indhentet information og viden omkring Training teamets arbejdsmetoder, og har derfor et indblik i hvilke spørgsmål teamet er interesseret i at kende svaret på. Da undertegnede har udarbejdet et udkast til spørgsmål til undersøgelsen, præsenteres disse for Training teamet. Spørgsmålene gennemgås én for én og flere tilføjes, inden den endelige udarbejdelse af spørgeskemaet på SharePoint. Da alle spørgsmål er godkendte sendes e-mail invitation ud til den udvalgte medarbejdergruppe.

Preferences in training activities - New Item

If a training session is offered both online and as a classroom session, which one would you prefer? *

☐ Online session
☐ Classroom session

Would you turn down an opportunity to participate in a classroom training session, if the session is held in a different building? *

☐ Yes
☐ No

When you attend an online training session, what do you prefer? *

☐ Online courses with no interaction, only a presentation showing
☐ Online courses with interaction and hands-on tasks

When you attend a classroom training session, what do you prefer? *

☐ Classroom training with no interaction needed, only a presentation being shown
☐ Classroom training with interaction and hands-on tasks

How much time are you willing to spend on a training session? *

☐ Less than an hour
☐ 1-2 hours
☐ 3-4 hours
☐ All day

What kind of training would you prefer? (Check up to three) *

☐ Online courses with no interaction, only a presentation showing
☐ Online courses with interaction and hands-on tasks
☐ Classroom training with no interaction needed, only a presentation being shown
☐ Classroom training with interaction and hands-on tasks
☐ Learning videos
☐ User guides
☐ E-learning
☐ Q&A sessions
☐ Other (please comment in the next box)

If you have any further comments, you can enter them here:

Thank you for your answers!
 If you want to and have the time, we would like to have a brief talk with you about your answers. Please enter your username below if we can contact you :)

Figur 5 - Undersøgelsens seks spørgsmål i svar-vindue i SharePoint

5.3.2 Potentielle risici mod undersøgelsens validitet

I en kvantitativ undersøgelse som denne, er der potentielle risici, der kan have indflydelse på undersøgelsesresultatet, og dermed også på undersøgelsen validitet. Creswell (2009) nævner en række trusler mod validiteten, som kan have indvirkning på forskerens mulighed for, at drage de rigtige konklusioner ud fra undersøgelsens resultater. Den tidsmæssige horisont kan have indflydelse på deltagernes svar, ligesom deltagerne kan forandre sine meninger efter de allerede har afgivet svar; eksempelvis hvis de deltager i en undervisning med et givent format, der ændrer deres syn og mening om denne. Lige netop denne risici kan være svær at respondere på, da deltagernes holdninger er helt og holdent deres egne. For at undersøge om deltagernes holdninger ændres over tid, kan undersøgelsen foretages igen med de samme deltagere, for dermed at sammenholde deres svar. Dog er dette ikke målet for denne undersøgelse, og vil derfor ikke imødekommes.

Derudover nævnes udvælgelsen af deltagerne som en mulig trussel mod validiteten, da deltagerne kan have særlige karakteristika, der gør dem særligt disponeret til afgive bestemte svar (Creswell, 2009). Dette er forsøgt behandlet ved at udvælge deltagere med forskelligartede arbejdsopgaver, fra forskellige arbejdsområder, og med forskellige stillinger og erfaringer.

Manglende forventet compensation nævnes ligeledes som værende en mulig trussel mod validiteten. Ved denne undersøgelse findes ingen compensation, mulig gevinst eller gave ved deltagelse, andet end gevinsten ved at kunne give sin mening til kende. Før udsendelsen reflekteres der over hvilke forventninger deltagerne kan have til undersøgelsen, hvor Training teamets bekymring ligger i, at deltagerne muligvis forventer, at undervisningstilbuddene laves om og tilpasses de ønsker og behov, der fremkommer af resultaterne. Derfor giver invitationen til undersøgelsen er tydelig indikation af, at undersøgelsen kommer ud af en nysgerrighed i forhold til deltagernes præferencer, for at minimere risikoen for misforståelser (figur 3).

En særlig risiko, der er svær at undgå i en kvantitativ undersøgelse, er truslen Creswell omtaler som "dødeligheden". Deltagerne kan til enhver tid vælge, at lade være med at svare på undersøgelsen, og dermed vil resultatet påvirkes af dette. "Response bias" nævnes som værende af betydning for resultatet: *"Bias means that if nonrespondents had responded, their responses would have substantially changed the overall results."* (Creswell, 2009, s. 151). Den forventede svarprocent er som nævnt 50%, og dermed vil der være stor sandsynlighed for, at disse "nonrespondents" kan have indflydelse på det endelige resultat. Derfor er dette værd at nævne, som værende en stor risiko for undersøgelsesresultatets validitet. Før undersøgelsens start er denne svarprocent dog valgt, som værende tilfredsstillende indenfor dette speciales tidsramme (se afsnit 5.3.1). Derudover gør undersøgelsesformatet det muligt for Training teamet, at distribuere videre til en større gruppe af deltagere i fremtiden, hvis dette ønskes. Dermed kan denne undersøgelse betragtes som en pilotundersøgelse, der kan bane vejen for fremtidige undersøgelser på vegne af Training teamet (for uddybning, se kapitel 9).

5.4 Det kvalitative interview

Det kvalitative interviews formål er i tråd med den transformative forskning, at undersøge og forstå det enkelte menneskes behov og ønsker. Der konverseres med mennesker, så disse kan beskrive deres oplevelser og handlinger, og på den måde opnås en bedre forståelse for deres livsverden:

“Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden ud fra subjekternes synspunkter, udfolde betydningen af deres oplevelser og afdække deres levede verden forud for videnskabelige forklaringer.” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 19)

Denne afhandling benytter sig af en række kvalitative interviews, for at muliggøre en indsamling af mere dybdegående viden om det behandlede emne: online læring og undervisning på arbejdspladsen. De kvalitative interviews' tema bygger derfor også på Training teamets ønske om, at få et større kendskab til deres brugere; nøjagtigt som den kvantitative undersøgelse. Det kvalitative interview kan dog bidrage med flere nuancer og detaljer omkring brugernes oplevelser, og er derfor en god supplerende metode til at dykke dybere ned i emnet. Disse to metoder giver tilsammen en bedre forståelse for brugernes behov og præferencer indenfor undervisning på arbejdspladsen.

5.4.1 Udvælgelse af respondenter til interviews

Udvælgelsen af deltagere er sket i forbindelse med den kvantitative undersøgelse. Her spørges alle deltagere, om de har mulighed for, at deltage i en yderligere samtale omkring deres præferencer indenfor læring på arbejdspladsen (se figur 6). Da disse deltagere allerede er udvalgt efter kriterier, så som forskellige behov for undervisning samt forskelligartede arbejdsopgaver og stillingsbetegnelser, vurderer undertegnede, at respondenterne vil give tilfredsstillende data og udgøre et varieret udpluk af virksomhedens medarbejdere.

Thank you for your answers!
If you want to and have the time, we would like to have a brief talk with you about your answers. Please enter your username below if we can contact you :)

FIGUR 6 - Udvælgelse af interviewpersoner gennem den kvantitative undersøgelse

5.4.2 Udarbejdelse af interviewguide

En interviewguide kan tage flere former, og kan blandt andet indeholde en række konkret formulerede spørgsmål i præcis rækkefølge, eller opbygges med en skitse over emner der skal berøres, samt forslag til spørgsmål (Kvale, 1997). Da denne kvalitative undersøgelses formål er, at opnå en bedre forståelse for brugernes behov og præferencer indenfor undervisning og læring på arbejdspladsen, udarbejdes en interviewguide med fokus på sidstnævnte form. Interviewguiden indeholder en række spørgsmål, der tager fat i emner som online og fysisk undervisning, samt interaktionen mellem underviser og deltager (se bilag 6). Et eksempel på disse spørgsmål er:

- “I en undervisningssituation, hvordan vil du beskrive vigtigheden i at emnet omhandler noget der er meningsfuldt og relevant for dig? *Kan du finde på at vælge en træningssession for at blive inspireret til nye måder at arbejde på?”*

Det første spørgsmål ses som det egentlige spørgsmål der ønskes svar på, hvorimod det sidste spørgsmål (i kursiv) ses som et understøttende spørgsmål, der kan stilles hvis interviewereren finder det relevant.

Interviewguiden skal ses som en rettesnor og inspiration til samtalen med interviewpersonerne, og dermed ses rækkefølgen af spørgsmålene ikke som bindende. Derimod er det op til undertegnede om interviewguiden følges slavisk, eller om det vurderes som værende meningsfuldt at forfølge interviewpersonernes svar (Kvale, 1997).

5.4.3 Interviewposition

Når der benyttes kvalitative interviews som dataindsamlingsmetode, kan det være brugbart at vurdere sin interviewposition inden interviewarbejdet. Undertegnede har benyttet sig af Kvale & Brinkmanns løse typologi for interviewpositioner, som beskrives som værende idealtyper, der ikke eksisterer i deres rene form i virkeligheden. Disse idealtyper kan forstås, som positioner interviewereren kan udfylde i løbet af et interview (Kvale & Brinkmann, 2015). Idealtyperne betegnes; “opinionsintervieweren”, “undersøgeren” og “deltageren”, og har hver deres karakteristika. Undertegnede er særligt inspireret af “opinionsinterviewerens” position, der primært interesserer sig for deltagerens meninger og holdninger til det givne

emne. Kvale & Brinkmann beskriver “opinionsintervieweren” som værende særligt optaget af kendsgerninger og rene fakta, og derfor er det vigtigt for opinionsintervieweren at deltageren ikke udfordres på meninger og holdninger, så disse kan analyseres i deres reneste form. Denne position understøtter samtidigt den transformative forskningstilgang, der netop søger at udforske behov og ønsker i praksis.

Interviewpositionen “undersøgeren” beskrives som værende interesseret i at udforske dybere lag af deltagernes livsverden, og stiller derfor mere udfordrende spørgsmål for at opnå fyldestgørende resultater, og kan tage form af terapeutisk praksis. “Deltageren” lægger mere vægt på samtalen med de deltagende, og behandler ikke deres meninger og holdninger som kendsgerninger og fakta, men snarere som noget der er produceret i fællesskab i interviewsituationen. Både “undersøgeren” og “deltageren” beskriver positioner, som i dette speciales sammenhæng ikke vil være ønskværdige, da målet for de kvalitative interviews er, at undersøge deltagernes holdninger og meninger til emnet, som netop er i fokus hos “opinionsintervieweren”.

Interviewpositionen kan praktisk ses i den udarbejdede interviewguide (se bilag 6). Her stilles spørgsmål som: *“Hvordan vægter du relationen og interaktionen med underviseren i en undervisnings- eller træningssession?”* og *“Hvordan reagerer du overfor undervisning der er helt nyt for dig i både indhold og form?”*. Disse spørgsmål fordrer refleksion hos respondenterne, og spørger konkret ind til dennes tanker og holdninger til undervisning.

5.4.4 Udførelse af interviews

Af den kvantitative undersøgelse er 13 deltagere interesserede i en yderligere samtale, hvoraf fem indvilliger i et interview på 30 minutter. Fire interviews gennemføres face-to-face, hvor interviewet optages på iPhone, mens det femte interview gennemføres på Skype for Business og optages herigennem. Inden interviewene startes indledes med en kort briefing, der sikrer at deltagerne er indforståede med interviewets indhold og tema, og eventuelle tvivlsspørgsmål kan her besvares (Kvale, 1997, s. 132). Herudover indhentes mundtligt accept til, at interviewet optages og transskriberes til brug som reference i specialets analyse. Efter endt interview gennemføres en kort debriefing, der giver deltageren mulighed for at stille spørgsmål, og opnå større viden omkring interviewets fremtidige brug. Derudover er der

mulighed for, at undertegnede kan opfordre til yderligere kommentarer fra deltageren, ved at stille spørgsmål som: *“Er der noget vi ikke har talt om som du mener bør nævnes?”* og *“Har du yderligere spørgsmål inden vi afslutter interviewet?”*. Dermed får deltageren endnu en mulighed for at stille spørgsmål eller uddybe svar fra interviewet, som hun eller han har tænkt over (Kvale, 1997, s. 133).

Under interviewene er der særlig fokus på, at opnå indsigt i oplevelser og holdninger hos interviewpersonerne, i forhold til undervisning og læring på arbejdspladsen. Derfor er undertegnede særlig opmærksom på interaktionen med interviewpersonerne, samt hvordan spørgsmålene stilles, så der åbnes op for dialog og samtale. Derfor fungerer interviewguiden som en rettesnor og inspiration, for at sikre, at vigtige emner bliver adresseret. Derudover åbnes der op for en mere uformel samtale med interviewpersonerne, og muligheden for at undertegnede kan forfølge interessante udsagn, og derved få flere uddybende svar.

5.4.5 Transskribering

Transskribering fra talesprog til skriftsprog indebærer en række metodiske og teoretiske udfordringer, der er vigtige at forholde sig til inden transskriptionens start. Før transskriberingen af de fem interviews, foretages en række beslutninger og vurderinger af transskriptionens anvendelse og betydning for afhandlingen. Der findes ikke mange regler for, hvordan der transskriberes (Kvale, 1997), dog afhænger metoden for transskribering af faktorer som undersøgelsens formål, tidsrammen, samt det indsamlede materiales karakter og kvalitet. Da alle fem interviews er af forholdsvis god kvalitet, er dette ikke af afgørende betydning for transskriptionen. Derimod er der foretaget en række beslutninger for måden, hvorpå talesproget transformeres til skriftsprog:

- Intervieweren betegnes som “Int”
- Respondenterne betegnes som “Res1”, “Res2” osv.
- Ved pauser markeres disse (kort pause) eller (lang pause)
- Grin eller fnisen markeres som (griner)
- Nævnes personnavne vil disse blive anonymiseret (eks. manageren)
- Lydord som “øh” og “hmm” udelades
- Kan undertegnede ikke høre, hvad der bliver sagt, betegnes dette med []

- Understøttende lyde og ord (ja, nej, okay) mens modparten taler udelades

Disse kriterier er opstillet ud fra en vurdering af materialets anvendelse i afhandlingen. Da formålet med disse interviews er, at undersøge interviewpersonernes holdninger og oplevelser med undervisning på arbejdspladsen, vurderer undertegnede, at disse kriterier ikke er meningsforstyrrende for resultatet af transskriptionerne. Det vurderes at interviewene bør transskriberes så ordret som muligt, for ikke at konkludere på vegne af interviewpersonerne allerede i transskriptionen. Adgang til transskriptionerne af alle fem interviews findes i bilag 7. Analysen af interviewpersoners udsagn vil præsenteres i analyseafsnittet (se kapitel 6), mens en kort gennemgang af de to undersøgelsers resultater præsenteres i kommende afsnit (se 5.5.1 og 5.5.2).

5.5 Empirisk materiale og undersøgelsesresultater

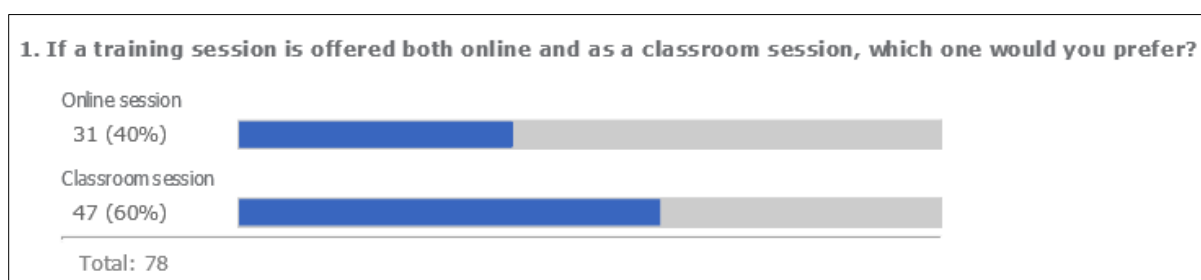
Dette afsnit præsenterer en kort opsummering af den kvantitative og kvalitative undersøgelsesresultater, som senere vil blive genstand for analyse af voksne læring og mulighederne for online læring på arbejdspladsen. Præsentationen findes relevant da denne giver et overordnet syn på medarbejdernes præferencer.

Den kvantitative og kvalitative undersøgelse der af undertegnede er gennemført på LEGO, viser en medarbejdergruppe der er enige i, at online undervisning har en række fordele, men at dette ikke nødvendigvis er den bedste metode til undervisning på arbejdspladsen; dette må siges at bære præg af *"det kommer an på .."*. Herunder vil der først redegøres for den kvantitative undersøgelsesresultater, for efterfølgende at præsentere en række af de indsamlede svar fra de kvalitative interviews, der beskriver den overordnede holdning til undervisning og læring på arbejdspladsen. En yderligere analyse af interviewpersonernes svar, kan som nævnt findes i analysen i kapitel 6.

5.5.1 Resultater fra den kvantitative undersøgelse

Målet for gennemførelsesgraden af den kvantitative undersøgelse er som nævnt 50% deltagelse, svarende til 100 antal svar (se afsnit 5.3.1). Dog er antallet af svar lavere end forventet, da der er modtaget 78 svar indenfor den valgte undersøgelsesperiode. For en diskussion af dettes betydning for analysens endelige resultat, se kapitel 7.

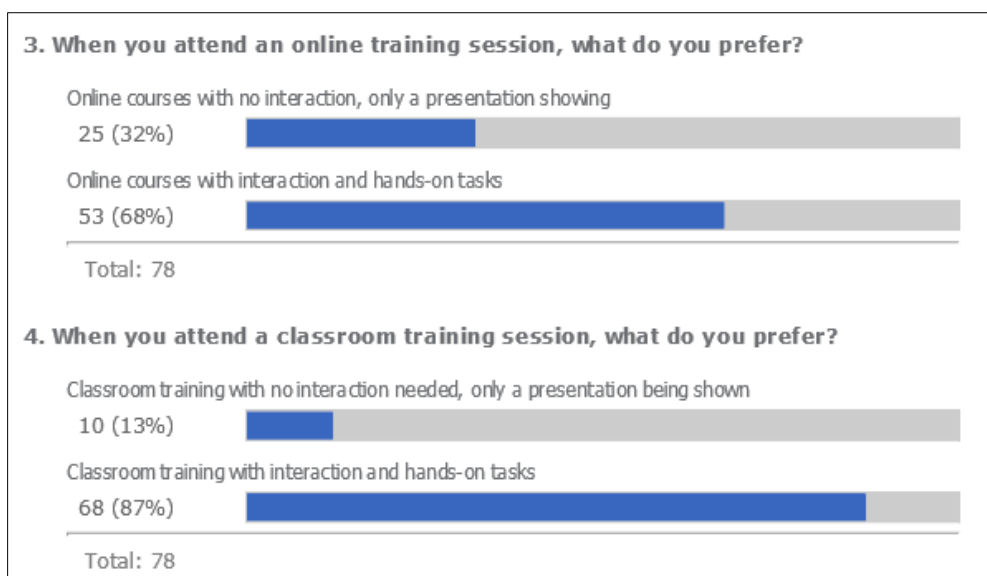
Deltagerne svarer som før nævnt på seks spørgsmål, der tager udgangspunkt i fysisk og online undervisning på arbejdspladsen. Det første spørgsmål, *“If a training session is offered both online and as a classroom session, which one would you prefer?”*, viser at 60% af de adspurgte foretrækker klasserumsundervisning fremfor online undervisning (se figur 7), hvilket bestemt giver stof til eftertanke for Training teamets videreudvikling af undervisningstilbud.



Figur 7 - Svar på spørgsmål 1

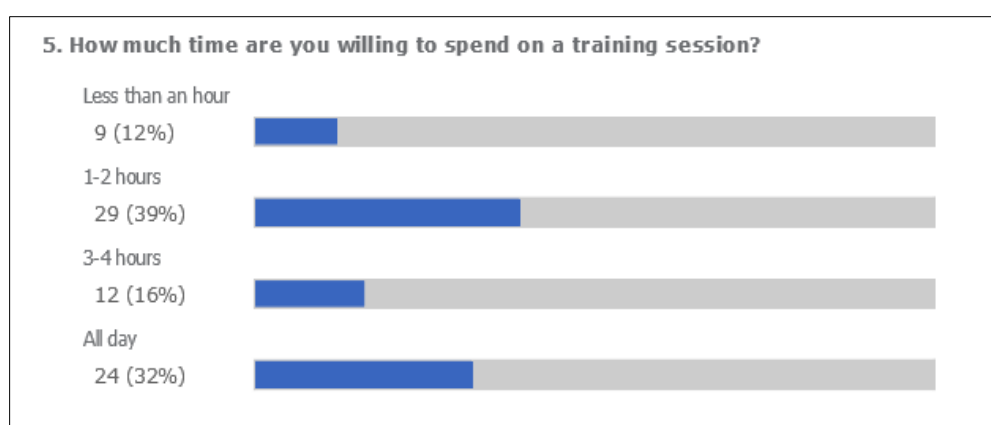
Andet spørgsmål adresserer sandsynligheden i, at medarbejderne vil nedprioritere muligheden for at deltage i en klasserumsundervisning, hvis denne afholdes i en anden bygning, end den de befinder sig i. Her svarer 80% af de adspurgte “nej”, hvilket kan indikere, at afstand og transport til undervisningen ikke har den store betydning for medarbejdernes lyst og motivation for at deltage i klasserumsundervisning.

Tredje og fjerde spørgsmål omhandler medarbejdernes holdninger til undervisningens opbygning og udførelse, da disse spørger ind til præferencerne for interaktion og aktiv deltagelse i henholdsvis online og klasserumsundervisning. Figur 8 viser at 68% foretrækker aktiv deltagelse i online undervisningssituationer, hvor 87% foretrækker aktiv deltagelse i klasserumsundervisning. Dette kan muligvis indikere en større betydning for aktiv deltagelse i klasserumsundervisning, end i online undervisning. Dette emne vil blive analyseret nærmere i afsnit 6.3.1.



Figur 8 - Svar på spørgsmål 3 og 4

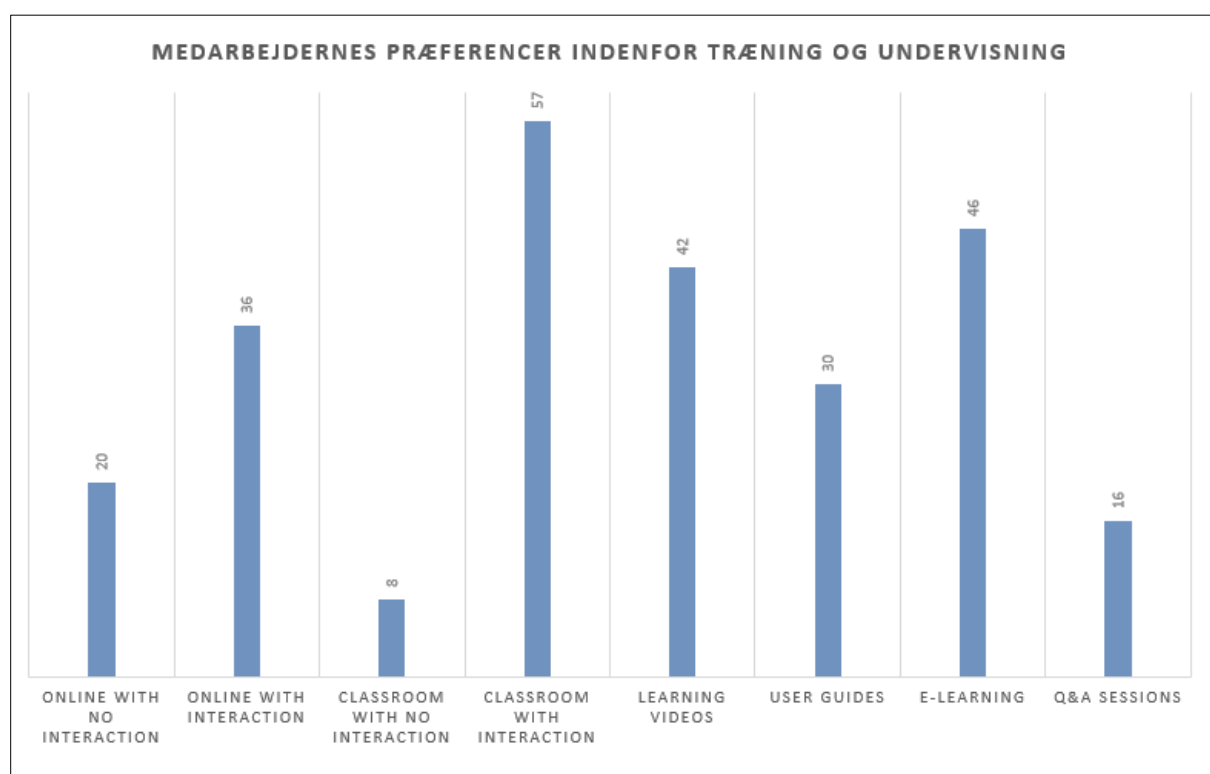
Femte spørgsmål adresserer medarbejdernes præferencer, omhandlende tiden der anvendes på undervisningsforløb på arbejdspladsen (se figur 9). Her er svarene varierende, hvilket muligvis kan tyde på, at motivationen for at deltage i længerevarende træning og undervisning er svingende, for de medarbejdere der har deltaget i undersøgelsen. De fleste af de adspurgte foretrækker at der bruges 1-2 timer på undervisningsforløb (39%), eller at der anvendes hele kursusdage (33%). Dette spørgsmål fandt Training teamet særligt relevant, da de ofte er i tvivl om undervisningstilbuddenes længde.



Figur 9 - Svar på spørgsmål 5

Det sjette og sidste spørgsmål henvender sig direkte til medarbejdernes præferencer, da de her har mulighed for at vælge tre undervisningsmetoder de foretrækker mest.

Svarmulighederne varierer fra traditionel undervisning til læringsvideoer og vejledninger, og spænder dermed over et bredt felt af læringsressourcer. Den nedenstående graf (figur 10) viser de adspurgtes antal svar ud fra de forskellige muligheder. Her ses klasserumsundervisning med aktiv deltagelse som værende topscoreren med 57 svar, hvor online undervisning med aktiv deltagelse på fjerdepladsen kun får 36 svar. Anden- og tredjepladsen går til henholdsvis E-learning der får 46 svar, og læringsvideoer der får 42 svar. Dermed ses en tydelig præference for klasserumsundervisning med aktiv deltagelse, samtidig med at der ses klare fordele ved E-learning og læringsvideoer.



Figur 10 - Oversigt over svar fra spørgsmål 6

5.5.2 Resultater fra de kvalitative interviews

Resultaterne fra de fem kvalitative interviews viser en generel udpræget individualitet i forhold til præferencer og undervisningsbehov, men frembringer dog en række vigtige og interessante perspektiver, der kan bidrage til værdifuld viden for Training teamet om LEGO medarbejderne, og disses holdninger til læring og undervisning på arbejdspladsen.

Inden de fem interviews gennemføres, antager undertegnede, at respondenterne vil udtrykke enighed om vigtigheden af fleksibilitet i forhold til læring og undervisning, samt et behov for interaktion med underviseren i undervisningssituationer. Under de fem interviews bliver det dog klart, at der er generel uenighed om vigtigheden i fleksibilitet og interaktion i undervisningen. Hvor særligt Respondent 2 mener at fleksibilitet er vigtigt grundet hendes deltidsansættelse (Respondent 2, l. 63-69), er andre mere villige til at planlægge sin tid ud fra undervisningens tidspunkt (Respondent 1, l. 57-63; Respondent 3, l. 68-75; Respondent 4, l. 36-40; Respondent 5, l. 59-62). Respondent 4 udtrykker det blandt andet således:

“Int: Hvordan med fleksibilitet i din hverdag, hvordan vægter du det at kunne tage noget undervisning, når det passer dig?”

Res4: Nah, ikke så meget egentligt .. Som regel så kan det passes ind, så kan man flytte rundt på nogle ting og sådan noget. Så som regel kan det lade sig give sig. Men det er jo så også fordi tingene er fleksible, kan man sige. Eller min hverdag er fleksibel i forhold til undervisning.”
(Respondent 4, l. 36-40)

I forhold til interaktionen med underviseren og andre deltagere undervejs i undervisningen, er respondenterne også her uenige. Hvor interaktionen betyder meget for nogle af respondenterne (Respondent 1, l. 66-70; Respondent 2, l. 81-84), varierer det i forhold til emnets kompleksitet for andre (Respondent 4, l. 56-61; Respondent 5, l. 87-90). For en anden respondent handler det meget om underviserens engagement og karisma:

“Det synes jeg varierer. Hvis du har en meget karismatisk underviser som er engageret og fortælle meget levende, så har jeg ikke noget imod at sidde og lytte. Det kan jeg godt gøre, og være fuldstændig tændt. Men hvis du har en lidt halvkedelig underviser, en der måske ikke er særlig god til at formidle, eller en som gør det fordi det er deres job, og ikke fordi de nødvendigvis selv synes det er spændende, det de fortæller om, så kan det være dræbende kedeligt kun at sidde og høre. Så hvis man har en underviser der måske ikke er så god til at formidle, så bliver interaktionen meget vigtigt, netop fordi det skaber noget dynamik og noget afbræk, og man skifter pace igennem forløbet. Det gør det nemmere at holde koncentrationen. Men har man en voldsom karismatisk underviser, så kan jeg godt have fuld opmærksomhed i to timer straight. Ikke noget problem.” (Respondent 3, l. 77-85)

Som nævnt har de kvalitative interviews givet spændende og interessante resultater, der giver et indblik i de fem medarbejders holdning til undervisning og læring. Selvom der er faktorer der ikke er enighed om, er der andre faktorer der er udbredt enighed om. Disse vil alle blive præsenteret og anvendt til analyse af medarbejdernes præferencer indenfor undervisning og læring (se kapitel 6) ud fra den valgte læringsteoretiske optik.

5.6 Analytisk optik og datamaterialets anvendelse i afhandlingen

Det indsamlede datamateriale fra den kvantitative og kvalitative undersøgelse vil benyttes i en analyse af voksnes læring, læring på arbejdspladsen samt muligheder for at benytte nye online undervisningsmetoder, der tager hensyn til og tilgodeser medarbejdernes præferencer og behov for undervisning. Datamaterialet bringes derfor i spil i analyseafsnittet (se kapitel 6), hvor den teoretiske optik ligeledes vil benyttes til analysering af emnet.

6. Analyse

Det følgende kapitel præsenterer specialets analyse af LEGO medarbejdernes præferencer indenfor undervisning og læring på arbejdspladsen, med udgangspunkt i de fundne resultater i den kvantitative undersøgelse og de fem kvalitative interviews. Disse resultater sammenstilles med den valgte læringsteori, samt de to valgte online undervisningsmetoder; Blended Learning og MOOCs, i et forsøg på at finde fællestræk, der kan give anledning til yderligere undersøgelse og mulig implementering i Training teamets undervisningsforløb. Derudover vil der drages paralleller til de centrale temaer fra forskningsgennemgangen i afsnit 3.1.

Dette speciales analyse er opdelt i tre delanalyser, der hver især tager udgangspunkt i en række centrale temaer for voksnes læring og online undervisningsmetoder, fremkommet af arbejdet med den valgte teori og relevant forskning. Disse fremtræder som relevante for nærmere analyse og fortolkning.

Delanalyser	1. Voksnes læring på arbejdspladsen	2. Online læring og undervisning	3. Medarbejdernes præferencer
Centrale temaer	- Voksnes læring - Læringens indhold og aktivitetsformer - Interesse og motivation for læring	- Online læring på arbejdspladsen - Flexibilitet, tids- og ressourcestyring i forbindelse med læringsforløb - Underviserens indflydelse på læringsudbyttet	- Online undervisning kontra fysisk undervisning - MOOCs og BL på arbejdspladsen - Udfordringer ved online læring på arbejdspladsen

Figur 11 - Oversigt over analysens tre delanalyser med dertilhørende centrale temaer

Denne opdeling i delanalyser vælges ud fra de tre bærende undersøgelsesområder i dette speciales problemformulering (se afsnit 2.1):

- Faktorer der har indflydelse på voksnes læringsudbytte
- Online undervisningsmetoder og disses anvendelsespotentialer hos LEGO
- En undersøgelse af LEGO medarbejdernes præferencer indenfor undervisning og læring på arbejdspladsen

Disse tre undersøgelsesområder omformuleres dermed til overskrifterne i de tre delanalyser: "voksnes læring på arbejdspladsen", "online læring og undervisning" og "medarbejdernes præferencer", med dertilhørende centrale temaer, der vil være med til at belyse de centrale forhold ved hver af de tre områder (se figur 11).

6.1 Voksnes læring på arbejdspladsen

I denne første delanalyse vil der sættes fokus på voksnes læring, interessen og motivationen for læring, samt læringens indhold og aktivitetsformer, herunder graden af interaktion og deltagelse. Dette viser sig gennem indsamlet empiri, forskning og teori, at være centralt i diskussionen omkring voksnes læring på arbejdspladsen.

6.1.1 Voksnes læring

Ved en gennemgang af voksnes læring ud fra Knud Illeris' synspunkt (se afsnit 4.2), tydeliggøres vigtigheden i at læringen opleves som meningsfuld og relevant for den voksne. For at undersøge denne antagelse, har undertegnede spurgt ind til interviewpersonernes holdninger til dette:

"Int: Hvordan vil du beskrive vigtigheden i at emnet er noget som er relevant og giver mening for dig, hvis du skulle tilmelde dig et undervisningsforløb?"

"Res4: Hvordan mener du? Fordi, man ville jo ikke som udgangspunkt tilmelde sig noget som man ikke synes er relevant (griner)" (Respondent 4, l. 1-4)

Interviewperson 4 understreger vigtigheden i, at læringsindholdet er relevant, og fortsætter med en forklaring på, at undervisningen desuden skal have relevans til det specifikke arbejde hun udfører, for at hun kan godtgøre at deltage (Respondent 4, l. 12-14). Respondent 5 er enig i udsagnet om, at undervisningen skal være relevant og meningsfuld, og udtaler meget præcist: "Det vil altid have en eller anden form for relevans" (Respondent 5, l. 3). Disse

udtalelser kan hænge sammen med Illeris' udsagn omkring vigtigheden i, at læringen skal kunne sættes i kontekst med noget den voksne synes er meningsfuldt, eksempelvis arbejdsopgaver og muligheden for at levere et godt stykke arbejde. Illeris beskriver dette forhold som værende én af de særlige karakteristika ved voksnes læring: *"Voksne lærer det de vil lære, det der er meningsfuldt for dem at lære"* (Illeris, 2005, s. 52). For at sætte læringen i kontekst for medarbejderne, kommer Respondent 2 med et forslag, der vil give et overblik over relevansen af læringsindholdet i forhold til det daglige arbejde:

"Først og fremmest så starter underviseren med at fortælle lidt omkring, hvad er formålet med det her og hvad vi kan bruge det til i praksis, fordi det jo typisk er det folk sidder og tænker på, hvad de kan bruge det til. Giv nogle eksempler, for det er tit der jeg tror det måske hopper af for mange, fordi de har svært ved at .. Okay, nu har han bare fortalt overordnet omkring hvad det er, men giv lige nogle eksempler, for så kan det være det er endnu lettere for mig at forstå, hvordan jeg bruger det i min hverdag." (Respondent 2, l. 106-110)

Respondent 2 påpeger, hvordan konkrete eksempler på kobling mellem teori og praksis, kan give et overblik over relevansen af læringsindholdet. Illeris beskriver ligeledes, at det er afgørende for læringen, at læringstiltagene tager udgangspunkt i aktiviteter der giver en fornemmelse af, hvordan disse kan hænge sammen med det daglige arbejde (Illeris, 2015). Når det anskues, som værende meningsfuldt for medarbejderne, at modtage undervisning der relaterer sig til dét de arbejder med, kan der også være tale om en læring, der skal tages i anvendelse med det samme. Dermed kan der drages ligheder til andragogikkens antagelse om voksnes læring, der omtaler læringens tidsperspektiv, som værende rettet mod en umiddelbar anvendelse af viden (Knowles, 2012), og hvor undervisningens læringsindhold skal benyttes til det arbejde, som medarbejderne beskæftiger sig med.

I den kvalitative undersøgelse sættes der desuden fokus på tidsressourcer, som en betydningsfuld faktor for, hvorfor undervisningen netop bør have relevans for det arbejde man udfører:

Int: *Men ellers vil det for det meste have relevans til dit arbejde, det du vælger?*

Res5: *Jamen det tror jeg, men det er nok også fordi man ikke rigtigt har tid til lige umiddelbart at melde sig på noget andet."* (Respondent 5, l. 6-8)

For respondent 5 kan begrænset eller manglende tid dermed betragtes som en væsentligt grund til, at undervisning skal have relevans for arbejdet, da anden undervisning muligvis nedprioriteres på grund af arbejdsopgaver, som ikke har direkte forbindelse til læringsindholdet. Denne udfordring beskriver Illeris som værende en central udfordring for læring på arbejdspladsen. Da arbejdspladsernes primære mål er, at producere varer og tjenesteydelser frem for læring, kan der være en tendens til, at læringsorienterede tiltag nedprioriteres - særligt de, der ikke har direkte relevans for det arbejde der udføres. Respondent 2 påpeger denne udfordring som særlig problematisk: *“Der er for lidt ressourcer til at uddanne personalet. Og det er jo bare et skide dumt sted at spare”* (Respondent 2, l. 186). Hendes udtalelse kommer efter en snak om de muligheder der findes for medarbejderudvikling og undervisning på arbejdspladsen, og illustrerer samtidig en læringsparathed, der kommer særligt til udtryk igennem interviewet:

“Fordi det der med [] undervisning er mega vigtigt for mig, for at man ligesom som medarbejder kan blive ved med at udvikle sig. Det er ikke sådan en træls ting at gå på kursus i min verden, og det er skidegodt at alle lærer noget nyt.” (Respondent 2, l. 38-40)

Denne læringsparathed opfattes af Knowles (2012) som en særlig karakteristikum for voksnes læring; at voksne har en parathed til at lære, som er orienteret mod udviklingsopgaver. Denne læringsparathed ses desuden ved Respondent 1, der også ser muligheder i at videreudvikle og uddanne sig (Respondent 1, l. 12-13) og hos Respondent 5, der ligeledes er interesseret i videreudvikling og selvstudie:

“Hvis det er noget hvor jeg føler, for eksempel hvis jeg skal rykke mig, hvis jeg skal investere noget, så vil jeg gerne. Altså jeg vil gerne lave noget selvstudie eller noget, for eksempel i forhold til at jeg skal uddanne mig.” (Respondent 5, l. 50-53)

Denne læringsparathed kan forstås som en central faktor, der har betydning for læringsudbyttet i undervisningssituationer, da medarbejderne virker særligt motiveret i at uddanne sig og opkvalificere sine kompetencer og færdigheder inde for deres arbejdsfelt.

6.1.2 Læringens indhold og aktivitetsformer

Som nævnt i det forrige afsnit, findes det af medarbejderne vigtigt, at læringsindholdet har relevans for deres fag, og for det arbejde de udfører. Indholdet skal sættes i kontekst med noget velkendt, for at læringen bedre kan internaliseres. Respondent 2 italesætter dette ved, at sætte fokus på underviserens evne til at formidle formålet med undervisningen, hvad det kan bruges til i praksis, samt komme med konkrete eksempler på, hvordan det kan bruges i hverdagen (Respondent 2, l. 52-55; 104-110). Respondent 1 og 5 nævner ligeledes, hvordan konkrete eksempler, eventuelt medbragt af deltagerne selv, kan være med til at inspirere til at kunne løse udfordringer på nye måder (Respondent 1, l. 22-28; Respondent 5, l. 118-127).

Derudover sættes der fokus på flere vigtige faktorer angående læringens indhold og aktivitetsformer, blandt andet muligheden for at stille spørgsmål til indholdet, for at få en bedre afklaring af stoffet:

“Hvis jeg har spørgsmål til noget, så er det selvfølgelig rart at kunne stille dem, og få dem afklaret. Der foretrækker jeg, hvis man har en mere løs eller mere uformel struktur så man kan afbryde undervisningen og svare på spørgsmål. I stedet .. Det er der også nogle undervisere der gør, så siger de: Nu vil jeg gerne have lov til at køre mit show igennem, og så kan i stille spørgsmål til sidst. Den form er jeg ikke fan af, fordi det kan sgu godt være at jeg glemmer i mellemtiden, at jeg egentligt havde et spørgsmål, eller hvad mit spørgsmål egentligt gik ud på [] plus, hvis man vælger den form, så afskærer man sig også helt automatisk fra en interaktionsdynamik.” (Respondent 3, l. 88-95)

Vigtigheden i, at kunne stille spørgsmål og indgå i interaktion med underviseren, nævnes ligeledes af Respondent 2 (l. 81-84), der finder det behageligt, at kunne afbryde underviseren undervejs i undervisningen. Respondent 3 nævner desuden, i ovenstående citat, en vigtig pointe i forbindelse med undervisningens opbygning, der kan have indflydelse på interaktionsniveauet. Respondenten nævner den løse og uformelle struktur, hvor det er muligt at afbryde i forbindelse med tvivlsspørgsmål. Illeris m. fl. (2004) nævner ligeledes vigtigheden i, at undervisning tilrettelægges på en måde, hvor stemningen er uformel og målrettet, hvor informationen gives på en tydelig og venlig måde, med mulighed for at deltagerne kan stille spørgsmål og bidrage til undervisningen. På denne måde inddrages deltagernes erfaringer og perspektiver, hvilket samtidigt gør stoffet relevant og arbejdsnært.

Dette vil ifølge Illeris m. fl. være med til at fremme læringen (Illeris et al., 2004). Respondent 5 nævner desuden, hvordan ekstra råderum i undervisningen til at forfølge deltagernes input, gå i dybden med specifikke emner, eller tilmed bevæge sig i en anden retning som findes interessant for deltagerne, kan være givtigt i en undervisningssituation (Respondent 5, l. 118-120).

Flere respondenter nævner forholdet mellem dét at skulle sidde stille og lytte, og dét at deltage og løse opgaver og øvelser undervejs i undervisningen (Respondent 2, l. 59-61; Respondent 4, l. 89-92; Respondent 5, l. 129-131). Respondent 4 foretrækker en forventningsafstemning på forhånd, i forhold til om undervisningen indeholder opgaver og øvelser, eller om det er en undervisning der kræver deltagernes lyttende opmærksomhed (Respondent 4, l. 82-87). Respondent 5 kommer forholdet nærmere, og beskriver, at det særligt er i undervisningssituationer der har fokus på et konkret læringsudbytte, hvor deltagerne eventuelt skal tage en håndværksmæssig læring med fra undervisningen:

“Men er det noget man skal have ‘benefit’ ud af, så er det måske rart nok med øvelser, men det skal passe til formålet [] jeg synes det er fint nok med at man kan prøve ting selv, hvis det især er sådan noget hvor man skal lære noget bestemt.” (Respondent 5, l. 125-127)

Respondenten lægger her op til, at der kan være forskel på opbygningen af undervisningen, alt efter formålet med læringen. Dette nævner Respondent 3 ligeledes i sit interview:

“Så jeg synes at det er enormt vigtigt at man får struktureret undervisningen rigtigt, i forhold til det formål som undervisningen har. Og det synes jeg igen er det der, hvis du skal lære folk nogle helt konkrete håndværksmæssige ting, altså de skal lære at ændre skrifttypen i Word, og de skal prøve det selv, så skal det være små grupper.” (Respondent 3, l. 143-147)

Her lægges der desuden vægt på størrelsen af grupperne af deltagere, hvis undervisningen indeholder øvelser og opgaver. Respondent 3 foretrækker at underviseren strukturerer antallet af deltagere i forhold til læringsindholdet (Respondent 3, l. 134-142). Hvis undervisningen kræver aktiv deltagelse, er mindre grupper derfor mere attraktive, ifølge ham.

Et andet forhold der nævnes i forbindelse med læringens indhold og form, er betydningen af interaktion, hvis læringsindholdet er komplekst (Respondent 4, l. 48-49; Respondent 5, l. 33-40). Respondent 4 uddyber dette, og fortæller at dette oftest gør sig gældende, hvis der er tale om et stof der er helt nyt. Hvis der er tale om et stof man er lidt bekendt med i forvejen, er der eventuelt mulighed for at man selv kan sidde og arbejde med det (Respondent 4, l. 54-61). Dette falder godt i tråd med Illeris' vurdering af voksnes læring, da han beskriver dette forhold som værende én af de særlige karakteristika ved voksnes læring; at voksne i en læringssituation, trækker på de ressourcer de har i forvejen (Illeris, 2005). Knowles nævner ligeledes, hvordan voksnes voksende erfaringsmængde, bliver en ressource for læring (Knowles, 2012). Respondent 5 mener ligeledes, at behovet for interaktion og vejledning skal ses i forhold til kompleksiteten af læringsindholdet:

”Int: Så det har måske også lidt med kompleksiteten at gøre?”

Res5: Ja, det vil jeg sige. Jo mere det spænder over, jo mere komplekst, jo vigtigere er det at der er face-to-face for eksempel, eller at der er ganske få.” (Respondent 5, l. 80-82)

Respondent 5 tillægger dermed også ansigt-til-ansigt undervisning, og størrelsen på gruppen af deltagere en vis betydning, som også før er nævnt som værende centrale faktorer for læringens indhold og aktivitetsformer.

6.1.3 Interesse og motivation for læring

I forhold til interessen og motivationen for læring på arbejdspladsen, nævnes flere gange vigtigheden i, at undervisningen er selvvalgt, da dette giver en højere motivation (Respondent 1, l. 180-185; Respondent 2, l. 7-12; Respondent 3, l. 192-202; Respondent 5, l. 175-185). Respondent 3 uddyber, hvordan læringen er mere effektiv, når motivationen er høj, og når han selv søger efter ny viden:

”Og det er jo 100% drevet af min egen motivation for at blive bedre og fordi det er noget jeg gerne vil. Så det er helt klart den mest effektive måde at lære på, synes jeg, for mig, at jeg har en grundlæggende nysgerrighed og motivation for emnet, og at jeg selv søger den information som jeg føler jeg har brug for.” (Respondent 3, l. 183-186)

Illeris støtter op om dette udtalelse og mener, at den afgørende faktor for voksnes læring, har alt at gøre med, hvem der styrer læringen. Hvis voksne bringes i en situation, hvor læringen er nødtvunget, vil der automatisk være en form for læringsmodstand, som har betydning for læringsudbyttet (Illeris, 2005). Forskningsgennemgangen viser ligeledes at motivationen, eller manglen på samme, har stor betydning for læringen (Sambrook, 2006), samtidig med at medarbejdernes engagement og hengivenhed til et læringsforløb, siges at være en forudsiger for læringsudbyttet (Oncu & Cakir, 2011). Respondent 2 fortæller, at hendes motivation og engagement daler, hvis hun ikke kan se nogen relevans i undervisningen:

“Altså nogle gange synes jeg, at vi bliver trukket med til nogle ting, hvor jeg tænker: Hvorfor? Jeg beskæftiger mig aldrig med det her, så hvorfor skal jeg deltage i det? Så det er super vigtigt at det er relevant for mig, for ellers er jeg bare tilstede og sidder og tænker på alt muligt andet, hvis jeg ikke kan relatere det direkte til mit eget arbejde. Og det er måske og sådan lidt snævert, eller hvad man skal sige, men i en hverdag hvor man har så meget omkring sig, så tror jeg bare at man er meget, sådan: Hvad er det lige der er rettet mod mig?” (Respondent 2, l. 7-12)

Som før beskrevet, nævner flere respondenter, at deres motivation er mindre i læringsforløb, hvor de føler sig placeret. Respondent 2 og 4 beskriver ligeledes, hvordan deres motivation afhænger af indholdet i de undervisningsforløb de bliver bedt om at deltage i (Respondent 2, l. 157-161; Respondent 4, l. 93-101). I tilfælde af nødtvungne undervisningsforløb, er det derfor afgørende at indholdet har relevans for deres arbejde, hvis de skal fanges af det. Dette er i tråd med Illeris' udsagn om at voksnes læring er særlig lystbetonet, og kun finder sted hvis den voksne har interesse i det, og kan se mening med det ud fra deres eget perspektiv. Hvis læringen er selvvalgt, og tilmed er noget den enkelte brænder for, kan den voksne hengive sig fuldt ud til læringen (Illeris, 2005). Andragogikken kan muligvis give en forklaring på medarbejdernes holdning til selvvalgte og nødtvungne undervisningsforløb. Ifølge Knowles (2012) har dette med voksnes selvforståelse at gøre. Han mener, at voksne har en forståelse af sig selv som selvstyrende, og at dette kan kollidere med oplevelsen af, at blive placeret i et læringsforløb man ikke selv har valgt, eller kan se mening og relevans i.

I de kvalitative interviews nævnes flere motivationelle faktorer, der har indflydelse på medarbejdernes læringsudbytte. Respondent 1 nævner særligt undervisningsformen, der kan have indflydelse på hans engagement og motivation (Respondent 1, l. 46-50). Her nævnes vigtigheden i, at emnet er relevant og interessant, for at der kan indgås kompromis i forhold til undervisningsformen. Respondent 3 nævner, at underviserens engagement og nærvær har betydning for om motivationen fastholdes for ham:

“Jeg synes de bedste undervisere jeg har oplevet det har været folk som selv tror på at det de siger er rigtigt. Altså, i stedet for at man har lært at: Jeg skal lære dig det der står i en bog, fordi det er det der er facitlisten. Hvis de rent faktisk selv brænder for emnet, eller de selv har en overbevisning om, at det de prøver at lære én er spændende, hvis de selv synes det er spændende, så har underviseren en tendens til at blive nærværende og engageret, og det synes jeg smitter af. Det gør at jeg bliver motiveret, og min interesse bliver fastholdt.”
(Respondent 3, l. 16-21)

Ud fra respondent 3's udtalelse, har underviseren dermed også mulighed for at påvirke medarbejdernes motivation og engagement i en undervisningssituation, hvis denne virker overbevisende og engageret i sin undervisningsstil.

Respondent 2 nævner en yderligere faktor, der kan have indflydelse på medarbejdernes grad af motivation for undervisning og læring på arbejdspladsen. Respondent 2 tilhører en yngre generation og er forholdsvis nyanset. Hun udtaler, at man som ny kan være mere motiveret for at lære noget nyt, samtidig med at hendes generation er vant til at uddanne sig og modtage undervisning på blandt andet videregående uddannelser. Hun er derfor selv meget opsøgende i forhold til undervisningstilbud på arbejdspladsen (Respondent 2, l. 44-49). Dette udsagn, angående unge mennesker og uddannelse, deler Knud Illeris, der påpeger, at unge mennesker er indforstået med, at der for dem bliver tale om tilbagevendende og livslang uddannelse (Illeris, 2015). Dette kan have noget at gøre med Respondent 2's udtalelse og generelle positive holdning til undervisning på arbejdspladsen.

Respondent 1 og 2 nævner ligeledes, hvordan det sociale samspil spiller en rolle for motivationen for undervisning og læring (Respondent 1, l. 173-176; Respondent 2, l. 114-118). Respondent 1 nævner, at han før har oplevet at deltage i en undervisning, hvor andre

medarbejdere har udtalt, at de kun deltager, fordi de er blevet bedt om det. Han mener, at dette kan have indflydelse på egen motivation for at deltage og gennemføre et undervisningsforløb. Ligeledes bemærker Respondent 2, at kollegers indstilling og motivation kan have indflydelse på eget læringsudbytte:

“Og så det her med at du lærer dine kollegaer at kende på en anden måde, når man skal være i grupper [] det synes jeg også er rigtig fint. Man kan sagtens også rende ind i nogle personer, som jo egentligt ikke gider (griner). De gider ikke at snakke om det, og så kan man jo sige, at så kan det måske være lidt smånegativt at være i en gruppe, hvis man hele tiden skal sidde og hive ord ud af folk, jamen hvad fedt er der så i det, kan man sige.” (Respondent 2, l. 114-118)

Det sociale læringsmiljø kan derfor også nævnes som en væsentlig faktor for læring på arbejdspladsen. I teori afsnittet (se afsnit 4.5) nævnes modellen for læring på arbejdspladsen af Jørgensen & Warring (2004), hvor tre komponenter er i fokus: det teknisk-organisatoriske læringsmiljø, medarbejdernes læringsforløb og det sociale læringsmiljø. Læringen vurderes gennem modellen at finde sted i en dynamisk relation mellem disse tre komponenter, og dermed kan det sociale samspil og fællesskab være vigtigt for læringsudbyttet. Respondent 1 og 2 nævner dermed både en vigtig faktor for deres motivation, men også for den generelle læring på arbejdspladsen.

6.2 Online læring og undervisning

I denne anden delanalyse vil der være fokus på online læring på arbejdspladsen, fleksibilitet, tids- og ressourcestyring i forbindelse med online læringsforløb, samt underviserens indflydelse på læringsudbyttet. Disse tre centrale temaer viser sig ligeledes at være centrale elementer i både empiri, forskning og teori.

6.2.1 Online læring på arbejdspladsen

I forhold til online læring på arbejdspladsen, er særligt to faktorer nævnt i forbindelse med en succesfuld udførelse: online undervisningens opbygning og tilrettelæggelse, samt undervisningens læringsindhold. Respondent 1 giver en forklaring på, hvordan et succesfuldt online undervisningsforløb opbygges ud fra hans synspunkt:

“Online, der kan jeg godt lide at man ligesom sådan får en lille indledning, en lille forklaring på hvad det er man nu skal igennem, og så at der måske er en lille øvelse eller to man lige laver mens underviseren så eventuelt hjælper nogen der ikke er helt med, hvis det kan lade sig gøre, lige lidt på skrift eller tale, og at man ellers så lige sidder og arbejder med en opgave, sådan så man ligesom får prøvet tingene igennem, for hvis det bare igen er et foredrag, så bliver det svært at huske bagefter, hvis man ikke har prøvet det.” (Respondent 1, l. 83-87)

Respondent 1 mener dermed, at et undervisningsforløb der foregår online, bør indeholde klar information om forløbet, øvelser og opgaver, samt vejledning og assistance i tilfælde af faglige eller tekniske udfordringer. I forløbet Respondent 1 beskriver, har underviseren dermed en betydningsfuld rolle som både vejleder og facilitator. Forskningsgennemgangen har vist lignende resultater, og Sambrook (2006) nævner ligeledes, hvordan manglende eller ufuldstændig information om et læringsforløb, kan have negativ indflydelse på medarbejdernes motivation, og Oncu & Cakir (2011) nævner facilitering af læringsforløb som en faktor, der kan have indflydelse på brugernes engagement og læringsudbytte. Respondent 1's holdning til underviserens indflydelse, italesættes desuden af Hung & Chou (2015). Her nævnes forskellige tilgange til underviserrollen, der er særlig vigtig i et online-miljø. Igennem deres undersøgelse fremkommer vigtigheden i underviserens evne til at designe, organisere og styre undervisningsforløbet, for at sikre at deltagerne ikke hægtes af. Derfor bør underviseren være omhyggelig i planlægningen og organiseringen af undervisningen, samt besidde teknologiske kompetencer til vejledning af deltagerne (Hung & Chou, 2015).

Respondent 1 nævner i ovenstående citat muligheden for at løse opgaver og arbejde med forskellige øvelser, som værende en positiv faktor ved online undervisning. Specialets kvantitative undersøgelse viser desuden at 68% af de 78 deltagende medarbejdere, foretrækker online undervisning med interaktion og aktiv deltagelse, hvorimod 32% foretrækker online undervisning uden interaktion (se figur 8, afsnit 5.5.1). Resultater fra forskningsgennemgangen viser ligeledes, at læringsudbyttet ved online læringsforløb er større ved aktiv deltagelse (Michinov et. al., 2011), og støtter dermed op omkring disse resultater. Respondent 5 nævner i sit interview, at interaktionen ikke er nødvendig for hende, men foretrækker alligevel at kunne være med til at præge undervisningen:

“Der behøver ikke være den store interaktion. Det gode er at man forhåbentligt kan få lov til at præge det i en retning og sige: Hvad kunne I tænke jer at se, for det kan jo være forskelligt efter behov. Når der så er enighed om et eller andet, så ser man det der er valgt ud til den gruppe der er der. Sådan lidt brugertilpasning indenfor de rammer der nu er, men det kunne jo godt være at der var noget der var mere relevant den gruppe der lige var der, end en anden gruppe. Så noget, hvor der ligesom bliver spurgt lidt ind til: Er det her overhovedet vigtigt for nogen af jer? Og hvis det ikke er, så er der jo ingen grund til .. Så lige lidt tilpasning, og så måske gå i dybden med de ting som de der er der synes er interessant [].” (Respondent 5, l. 108-116)

Her åbnes igen op for medarbejdernes behov for, at undervisningen har mest mulig relevans, i forhold til deres arbejde og interesser. Dette beskriver Respondent 5 særligt ved at nævne begrebet “brugertilpasning”, for netop at gøre undervisningen mere relevant.

Respondent 3 foretrækker online undervisning helt uden interaktion, da han har oplevet at interaktioner og spørgsmål ikke fungerer hensigtsmæssigt i et online-miljø. Dog foretrækker han stadig en høj grad af aktiv deltagelse, dog hovedsageligt asynkront:

“Jeg synes online undervisning fungerer bedst når det kører asynkront, altså på den måde at der er noget materiale som jeg skal gennemgå, og så kan man .. Altså, e-learning for eksempel. Det synes jeg personligt fungerer bedst, fordi det effektiviserer på en eller anden måde. Jeg har også været med i live sessions online. Det fungerer også godt, men det fungerer ikke særlig godt ligeså snart man skal introducere interaktion og spørgsmål og sådan noget. Det er ekstremt nemt når man sidder til en online undervisningsforløb lige at komme til at sidde og tjekke sin mail eller gå på Facebook, eller et eller andet. Det er så nemt at miste fokus. Så hvis man holder sig til noget mere materialebaseret i stedet for underviserbaseret undervisning, det synes jeg er nemmere, fordi det er nemmere at gå til og fra, og jeg synes at, hvad skal man sige, så læser man noget, eller man får noget læst højt, eller man ser et lille videoklip eller et eller andet, og så svarer man på nogle spørgsmål, altså helt konkret ja/nej spørgsmål, som ligesom tjekker op om man har lært det. Det er en behagelig form synes jeg, at modtage online undervisning på. Og så er det bare, når man er i online undervisning .. Jeg synes man er så sårbar for teknologiske problemer.” (Respondent 3, l. 102-114)

Denne lange udtalelse sætter særligt fokus på måden, hvorpå en online undervisningssession bør opbygges ifølge Respondent 3. Respondenten beskriver en vis variation i undervisningen, blandt andet med tekster der skal læses, tekster der læses højt, samt videoklip og spørgsmål.

Derudover nævner han blandt andet e-learning, som en effektiv måde at undervise på online. Specialets kvalitative undersøgelse viser at 46 personer af de 78 adspurgte er enige i denne udtalelse, og ligeledes synes om e-learning som læringsmiddel på arbejdspladsen, hvor 36 af de adspurgte synes om online undervisning med interaktion og aktiv deltagelse (se figur 10, afsnit 5.5.1).

Som før nævnt er særligt to faktorer nævnt i forbindelse med en succesfuld online undervisning: opbygningen og tilrettelæggelsen, samt undervisningens læringsindhold. Sidstnævnte beskrives blandt andet af Respondent 1:

“Men det er svært, det der når det er online altså .. Men sådan er hverdagen jo bare altså, at det bliver vi nødt til at tage hensyn til, at når vi er så spredt over hele verden, så bliver det online meget af vores undervisning, og den måde vi skal lære på. Jeg tror bare det er vigtigt at man ligesom får kocht det ned til .. At det bliver så konkret som overhovedet muligt, at det ikke er sådan en lidt for stor og bred undervisning.” (Respondent 1, l. 121-125)

Ifølge Respondent 1 må læringsindholdet gerne være så konkret som muligt, hvilket kan sammenstilles med holdningerne til tydelig struktur og klar information om undervisningen, som tidligere er nævnt. Med et konkret læringsindhold er der mulighed for en skarp struktur, der af underviseren bør faciliteres gennem et velorganiseret online undervisningsforløb.

6.2.2 Fleksibilitet, tids- og ressourcestyring i forbindelse med læringsforløb

Online læringsforløb på arbejdspladsen giver ofte fleksibilitet, da man er uafhængig af tid og sted. I en travl hverdag kan det være befriende, at kunne deltage i undervisningsforløb når det passer ind i den enkeltes kalender. Sambrook (2006) nævner, hvordan manglen på tid kan være hæmmende for medarbejderes mulighed for at deltage i undervisning og læringsforløb. Online undervisningsforløb skal dermed være med til at give medarbejderne mulighed for at strukturere sin tid, så der bliver tid til både arbejdsopgaver og undervisning. Dog nævner flere af respondenterne i de kvalitative interviews, at denne fleksibilitet ikke nødvendigvis er påtrængende for dem (Respondent 1, l. 59-63; Respondent 3, l. 70-75; Respondent 4, l. 36-40; Respondent 5, l. 59-62). Respondent 1 beskriver blandt andet, hvordan han har mulighed for at planlægge og flytte rundt på sine arbejdsopgaver til fordel for undervisning:

“Res1: Nej, min hverdag er som regel sådan at jeg kan bytte rundt på tingene så det gør ikke så meget at det er på et fikst tidspunkt. Det gør ikke så meget. Så planlægger jeg bare efter det, kan man sige. De fleste af de møder jeg har, dem kan man enten bytte eller få flyttet. Så det gør ikke så meget.

Int: Er det ikke vigtigt for dig at det skal være online så du kan arbejde hvor du vil?

Res1: Nej bare det er indenfor en overskuelig fremtid.” (Respondent 1, l. 59-63)

Respondent 3 har ligeledes ikke behov for at undervisning er fleksibelt, og nævner endda risikoen for, at det kan være endnu sværere selv at skulle administrere, hvordan og hvornår undervisningen passer bedst:

“Så nej, det ville ikke være en udpræget bonus-ting for mig at det er fleksibelt. Hvis det siges at det kører hver mandag og onsdag fra klokken 14:00 til klokken 17:00 .. Det passer mig fint, så kan jeg planlægge efter det. Så kan jeg sørge for at min kone henter min datter i stedet for mig, og så er det dét. Det der med at, så finder jeg lige en halv time inden på mandag i næste uge .. Det er sgu altid svært at finde en tid, det er meget nemmere at planlægge sig ud af det. Det synes jeg i hvert fald.” (Respondent 3, l. 70-75)

Denne udtalelse er særlig interessant, da forskningsgennemgangen påviser en risiko for, at den opståede fleksibilitet ved online læringsforløb, kan give medarbejdere tilbøjelighed til overspringshandlinger og udskydelser (Michinov et al., 2011). Samme forskning viser, at en veludviklet evne for tidsstyring er vigtigt, da online undervisning, grundet den høje grad af fleksibilitet, kræver en stor mængde selvdisciplin. Ifølge Michinov m. fl. viser flere undersøgelser en negativ sammenhæng mellem tendensen til overspringshandlinger og muligt læringsudbytte. Illeris m. fl. beskriver ligeledes, hvordan fleksibiliteten ved online læringsforløb har både fordele og ulemper, da den ubestemte tid for undervisningen gør, at denne har risiko for at blive nedprioriteret eller glemt (Illeris et al., 2004). Netop dette omtaler Respondent 3 i ovenstående citat, og mener at det derfor er nemmere at flytte rundt på aftaler, og på den måde planlægge sig ud det.

Ikke alle respondenter er enige i, at fleksibiliteten ved online læring er ligegyldig. Respondent 2 nævner, at fleksibilitet i undervisningen, blandt andet gennem mulighed for tilmelding til flere forskellige undervisningsdatoer, gør at hun bedre kan finde tid til at modtage undervisning, da hun sommetider er optaget andetsteds:

“Og der ville det jo være super lækkert hvis der er fleksibilitet i træningen, måske sådan at der er fire forskellige datoer jeg kan vælge, eller et eller andet i den stil.” (Respondent 2, l. 67-69)

Denne løsning, Respondent 2 nævner, kan være med til at sikre undervisningen bliver gennemført, da det ikke er helt op til medarbejderen selv at planlægge, hvornår man på egen hånd skal gennemføre undervisningen. Ved at tilmelde sig en given undervisningsgang, forpligter man sig samtidigt til at deltage og møde op. Illeris påpeger, at fleksibiliteten i online undervisning generelt kræver et højt motivationsniveau og engagement hos medarbejderne, og at der derfor bør tages hensyn til dette i planlægningen af online undervisningsforløb (Illeris, 2015).

6.2.3 Underviserens indflydelse på læringsudbyttet

Særligt tre faktorer, omkring underviserens indflydelse på læringsudbyttet, kommer til syne i de kvalitative interviews: underviserens evne til at tilrettelægge et godt undervisningsforløb, graden af interaktion med underviseren, samt underviserens personlighed. Underviserens planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen, mener Respondent 2 bør være fokus, da dette kan have afgørende betydning for medarbejdernes deltagelse (Respondent 2, l. 104-110). Hun nævner desuden at underviserens indstilling, samt måde at formidle formål og indhold på, kan give hende en bedre afklaring i forhold til, hvordan læringsindholdet har relevans for hende, og kan bruges i det daglige arbejde. Respondent 1 tilføjer, at underviserens evne til at fange deltagerne og improvisere med læringsindholdet, er med til at definere en dygtig underviser:

“Men jeg synes en god underviser skulle gerne kunne fange forsamlingen, hvor de er på vej hen, og ud fra deres spørgsmål og sådan ligesom lave undervisningen lidt om. Måske helt droppe slidesene og bare tage det oppe på skærmen. Det er en dygtig underviser.” (Respondent 1, l. 77-79)

Respondent 1 fortæller her, at han mener en dygtig underviser løbende bør tilrettelægge undervisningen, lave den om og tilpasse den deltagernes behov, for på den måde at skabe relevans og interesse. Læringsindholdet kan dermed bedre sættes i kontekst for medarbejderne, hvilket beskrives som værende en vigtig faktor for læringsudbyttet (Illeris,

2015). Også Respondent 3 mener, at en dygtig underviser har indflydelse på læringsudbyttet. Han mener, at en dygtig underviser formår at gøre stoffet interessant og relevant, uanset hvilket emne der er tale om. For Respondent 3 handler det om den måde underviseren formidler informationen på (Respondent 3, l. 6-10). Respondent 1 fortæller ligeledes, at underviserens viden om emnet og evne til at improvisere, er vigtigt:

“Hvis underviseren egentligt bare holder et foredrag og egentligt ikke ved så meget om emnet, så bliver det sådan lidt mystisk, så en god underviser skulle gerne kunne improvisere og ligesom tilrettelægge sin undervisning, sådan at der bliver plads til at man får interageret med alle dem der er der, så alle ligesom får noget ud af det. Så det er rigtig rigtig rigtig vigtigt.”
(Respondent 1, l. 66-70)

Respondent 2 nævner, ligesom Respondent 1, denne tilpasning og lettere løse struktur, og tilføjer vigtigheden i, at have mulighed for at afbryde undervejs. Hun mener underviseren bør tage imod spørgsmål, og på den måde afbryde undervisningen, hvis deltagerne har behov for yderligere afklaring (Respondent 2, l. 81-84).

En anden vigtig faktor der nævnes i de kvalitative interviews, er underviserens indflydelse på graden af interaktion i undervisningen. Respondent 1 nævner at en god underviser, der opfordrer til deltagelse og interaktion, kan få ham til at åbne op i en undervisningssituation (Respondent 1, l. 141-146). Illeris m. fl. (2004) nævner betydningen i, at en læringssituation har en uformel og målrettet stemning, og at medarbejderne har mulighed for at ytre sig og udveksle deres synspunkter og idéer. Derfor må denne interaktion siges at være af vigtig karakter, og en god underviser bør derfor overveje, hvordan dette faciliteres på bedst mulig vis. Respondent 5 har en lidt anden holdning til graden af interaktion i undervisningen, og mener at denne er afhængig af emnets kompleksitet:

“Int: Det her med relationen og interaktion med underviseren, er det vigtigt for dig? Eller har det også noget med kompleksiteten at gøre?”

Res5: Ja, det har det. Det er fuldstændig ligegyldigt, hvis det er et eller andet der er hurtigt og nemt at forstå. Altså jeg er stor fan af at Google ting, eller bruge Youtube.” (Respondent 5, l. 87-90)

Her ses Respondent 5's behov for selvstyring tydeligt. Én af andragogikkens antagelser om voksnes læring, nævner netop dette behov for selvstyring, da voksne har en forståelse af dem selv som et uafhængigt og selvstyrende menneske (Knowles, 2012). Respondent 5 er glad for at bruge Google og Youtube, og har dermed kun behov for interaktion med en underviser, hvis kompleksiteten på stoffet der skal læres, overstiger hendes kompetencer.

En anden betydningsfuld faktor der nævnes i de kvalitative interviews, er underviserens personlighed. Denne omtales også som havende en betydningsfuld indflydelse på læringsudbyttet. Blandt andet underviserens kropssprog og mimik (Respondent 1, l. 90-93), samt indstilling og overbevisning, viser sig at være vigtigt for respondenterne:

“Int: Nu nævner du det her med en god underviser. Hvad er en god underviser for dig?

Res3: Jeg synes de bedste undervisere jeg har oplevet det har været folk som selv tror på at det de siger er rigtigt. Altså, i stedet for at man har lært at: Jeg skal lære dig det der står i en bog, fordi det er det der er facitlisten. Hvis de rent faktisk selv brænder for emnet, eller de selv har en overbevisning om, at det de prøver at lære én er spændende, hvis de selv synes det er spændende, så har underviseren en tendens til at blive nærværende og engageret, og det synes jeg smitter af. Det gør at jeg bliver motiveret, og min interesse bliver fastholdt.”
(Respondent 3, l. 15-21)

Derudover nævner Respondent 3, at en karismatisk underviser, som er engageret og underviser med indlevelse, kan gøre undervisning uden interaktion eller øvelser mere udholdeligt, hvorimod man med en kedelig underviser, der ikke er god til at formidle, kan have behov for afbræk i form af øvelser, for at holde koncentrationen (Respondent 3, l. 77-85). Respondenten uddyber senere, at underviserens indflydelse på læringsudbyttet desuden handler meget om, om undervisningen foregår online eller fysisk.

“Hvis man er fysisk tilstede, det er det jeg har talt om tidligere, hvis man er fysisk tilstede, så er det meget nemmere for en god underviser, som er karismatisk, at fange min opmærksomhed og overbevise mig om, at det her det er faktisk interessant. Hvorimod, når man er online så afskærer underviseren meget ofte den nærværs kontakt der er imellem elever og underviser [.]” (Respondent 3, l. 210-213)

Respondent 3 åbner her op for forskellen i underviserens rolle i online og fysiske læringssituationer. Respondenten nævner, hvordan online-miljøet kan afskære oplevelsen af nærvær og kontakt mellem underviser og deltagere, og at dette kan have betydning for, om underviseren formår at fange og fastholde deltagernes opmærksomhed. En uddybende beskrivelse af forholdene mellem online og fysisk undervisning, samt sammenhængen med specialets empiriske resultater, vil blive analyseret yderligere i nedenstående afsnit 6.3.1.

6.3 Medarbejdernes præferencer

I denne tredje delanalyse vil der være fokus medarbejdernes præferencer i forhold til online undervisning kontra fysisk undervisning på arbejdspladsen, samt mulige fællestræk med MOOCs og Blended Learning. Derudover vil der sættes fokus på en række udfordringer der nævnes i forbindelse med online læring på arbejdspladsen.

6.3.1 Online undervisning kontra fysisk undervisning

I forhold til spørgsmålet om, om medarbejderne foretrækker online undervisning eller fysisk undervisning, viser specialets kvantitative undersøgelse at 60% af de adspurgte vælger fysisk undervisning (se figur 7, afsnit, 5.5.1). Deltagerne i den kvalitative undersøgelser kommer med en række uddybende forhold, der har indflydelse på, om fysisk undervisning eller online undervisning er at foretrække. Respondent 1 stiller de to metoder op overfor hinanden, og mener at motivationen bør være større når man deltager i online undervisning, frem for fysisk undervisning (Respondent 1, l. 158-162). Dette begrundes med, at man ved fysisk undervisning er nødsaget til at være nærværende, da underviseren har mulighed for at se om man følger med, hvor dette ikke er tilfældet ved online undervisning. Her er det nemmere at blive distraheret af udefrakommende faktorer. Respondenten uddyber dog, at klasserumsundervisning kan blive lidt trivielt, men at det vigtigste ikke er undervisningsmetoden, men snarere at der er en klar forventning om, hvad undervisningen indeholder:

“Int: Så det ville ikke holde dig fra at tilmelde dig en undervisningsgang, hvis du kan se at det afholdes enten som klasseundervisning eller onlineundervisning, hvis det reelt set er noget du har behov for?”

Res1: *Nej det ville det ikke. Det ville det ikke. Bare man kan sige, at man ud fra beskrivelsen af kurset kan se, jamen, det var lige præcis det jeg søgte, en af pindende eller sådan et eller andet, så er det fint nok at man kan sige det måske kun er fem ud af 50 minutter jeg får noget ud af og det er i klasserum [] .. det ville jeg godt kunne leve med. Bare jeg får noget med derfra.”* (Respondent 1, l. 51-56)

Respondenten nævner her, at det vigtigste for ham er, at han “får noget med derfra”. For ham er det dermed vigtigst, at læringsindholdet passer til det behov han måtte have, og at en opfyldelse af dette gør, at han ikke lader sig begrænse af undervisningsformen; om undervisningen foregår online eller fysisk. Denne udtalelse vender igen tilbage til Illeris antagelse om voksnes læring; at voksne lærer det de vil lære, og at det er af afgørende betydning, at læringsindholdet er meningsfuldt for dem (Illeris, 2005). Respondent 1 tydeliggør dette ved at udtale, hvis “han bare får noget med derfra” er det ligegyldigt om undervisningen foregår fysisk, som han mener kan blive lidt trivielt (Respondent 1, l. 51-56).

Respondent 2 mener derimod ikke, at fysisk undervisning og klasserumsundervisning er trivielt, men er snarere af den overbevisning, at hun får mere ud af at deltage fysisk:

“Jeg vil helt klart foretrække fysisk undervisning hvis det er noget jeg er super motiveret for, fordi at, som sagt, jeg får bare altid lidt mere ud af at det er fysisk. Men hvis nu det var at emnet, for eksempel, nu er det jo det her ”agile mindset” og ”scrum” jeg skal til næste gang, som jeg synes er skide spændende, og hvis det kom på online kursus, så ville jeg helt klart også tage det. Det er bestemt ikke sådan at jeg ville sige: Det gider jeg sgu ikke bruge tid på. Men jeg ved bare med mig selv, at der vil være mere der sidder fast, hvis det ikke er online. Det kan selvfølgelig være, hvis man ændrer måden hvorpå man underviser online, at man kan ligesom, ja, få de der ender til at mødes lidt bedre. Men lige nu, som man er vant til at online undervisning, så er der altså mere der vil sidde fast hvis det er fysisk.” (Respondent 2, l. 141-148)

Respondent 2 nævner her, at hun ikke er afvisende overfor at tilmelde sig en onlineundervisning, hvis emnet er rigtigt for hende. Her deler hun dermed Respondent 1's holdning til, at emnets relevans er det vigtigste. Dog er hun af den overbevisning, at læringen “sidder bedre fast”, hvis hun deltager fysisk. Dette kan have noget at gøre med, at det ved online undervisning er nemmere at blive distraheret af udefrakommende faktorer. Respondent 3 mener, at online undervisning kan have tendens til, at blive uden megen

interaktion, hvilket oftest er lettere at praktisere ved fysisk undervisning (Respondent 3, l. 210-213). Respondent 5 nævner, hvordan det ved fysisk undervisning er muligt for underviseren at aktivere deltagerne:

“Ja, det giver noget andet end når man er online. Man kan godt lave nogle ting, men det er ikke alt der fungerer på samme måde. Men jeg synes også at der er en anden stemning. Der kan de se om du er ved at falde i søvn. Så kan underviseren bedre rette ind, det kan man jo ikke online. Men der synes jeg i hvert fald at det ligger mere op til at man har .. Ja, der er man nødt til at aktivere folk, og det kan man også bedre.” (Respondent 5, l. 138-142)

Denne aktivering af deltagerne nævner Respondent 4 ligeledes som indbydende ved fysisk undervisning, og hun mener at denne slags undervisning bør sammensættes af både teori og øvelser, med mulighed for at kunne spørge ind til tvivlsspørgsmål (Respondent 4, l. 89-92). Denne holdning bakkes op af Respondent 1, der også mener, at fysisk undervisning bør være et miks af teori og øvelser (Respondent 1, l. 93-97), og af Respondent 2 der også foretrækker undervisning med megen variation (Respondent 2, l. 59-61). Specialets kvantitative undersøgelse har ligeledes undersøgt medarbejdernes præferencer indenfor dette emne, og 87% mener, at fysisk undervisning bør indeholde interaktion og øvelser (se figur 8, afsnit 5.5.1). Dermed deles denne holdning, af en bred gruppe af medarbejdere; at fysisk undervisning bør indeholde en særlig grad af interaktion med underviseren, samt mulighed for afbræk i undervisningen i form af opgaver og øvelser.

I forhold til online undervisning viser den kvantitative undersøgelse, at 68% af de adspurgte foretrækker online undervisning med interaktion og øvelser; altså en smule færre end de der foretrækker fysisk undervisning med interaktion og øvelser (se figur 8, afsnit 5.5.1). Denne lille forskel kan muligvis forklares med, at størstedelen mener, at det er vigtigt med afbræk i form af forskelligartede opgaver og diskussioner ved fysisk undervisning, hvor online undervisning kan fungere på flere forskellige måder, på grund af forskelligartede teknologiske løsninger. 32% foretrækker online undervisning uden interaktion, hvorimod kun 13% foretrækker fysisk undervisning uden interaktion. Ud fra undersøgelsens resultater, antager undertegnede dermed, at disse 32% er af den overbevisning at online undervisning *kan* fungere uden interaktion, mens kun 13% mener, at fysisk undervisning kan fungere uden interaktion. Denne antagelse drages ud fra flere udtalelser fra de fem respondenter i den

kvalitative undersøgelser, der flere gange påpeger vigtigheden i interaktion, variation, opgaver og øvelser i fysisk undervisning (Respondent 1, l. 93-97; Respondent 2, l. 59-61; Respondent 4, l. 89-92; Respondent 5, l. 138-142).

Respondent 1 hører til den gruppe, der foretrækker at online undervisning veksler mellem information, interaktion og øvelser, da han mener, at et online foredrag kan være svært at huske efterfølgende (Respondent 1, 83-87). Dette kan muligvis forklares med, at det kan være sværere at koncentrere sig online, da der kan være stor risiko for udefrakommende distraktioner og afbrydelser, samt udfordringer af motivationel art, som blandt andet Respondent 3 nævner (Respondent 3, l. 104-108). Respondent 3 er derimod fortaler for asynkron online undervisning, da han mener at interaktion og kontakt besværliggøres i online undervisningssituationer (Respondent 3, l. 102-114). Respondent 3 nævner desuden flere faktorer ved asynkron online undervisning, som han mener er interessante. Materialebaseret online undervisning, eksempelvis i form af e-learning med tekst, videoklip og øvelser, er for ham en behagelig form for online undervisning, da han selv kan styre forløbets gang; han kan gå til og fra som det passer ham. Denne selvstyring er ifølge Illeris afgørende for voksnes lærings hastighed og kvalitet, da der ellers kan opstå læringsforsvar og modstand, da læringen kan føles nødtvunget (Illeris, 2005). Respondent 5 mener ligeledes ikke, at der nødvendigvis skal være interaktion ved online undervisning, og ser også gode muligheder i materialebaseret undervisning og brug af videoklip (Respondent 5, l. 108-116; 191-199; 201-205). Videoer kan ifølge hende give et klart og håndgribeligt overblik over emnet, og giver mulighed for flere gennemgange alt efter behov. Denne holdning deles af Wahlgren m. fl. (2002), der mener at videoernes envejskommunikation kan være brugbar, eksempelvis i form af små instruktionsvideoer der kan tages frem igen og igen efter medarbejdernes behov. Illeris m. fl. påpeger dog, at envejskommunikationen kan have sine begrænsninger, og at denne hovedsageligt bør bruges til faktuel læring med konkrete informationer (Illeris et al., 2004).

Selvom nogle respondenter mener, at der findes flere brugbare metoder for online undervisning, viser den kvalitative undersøgelse også forbehold mod online læring og undervisning. Respondent 2 mener eksempelvis, at e-learning kan være "småkedelige" grundet den store grad af envejskommunikation, og at hun ikke får ligeså meget ud af det

som anden undervisning, da der ikke har været nogen interaktion (Respondent 2, l. 69-79). Dette bakkes op af Illeris m. fl., der understreger envejskommunikationens begrænsninger, og desuden nævner, at der vil være læringssituationer der kræver interaktion og kommunikation mellem deltagerne (Illeris et al., 2004). Respondent 2 mener ligeledes, at det er vigtigt, at kunne se underviserens og de andre deltagers ansigter og mimik ved online undervisning, og nævner at hun foretrækker, at alle deltager over Skype med video og lyd, eller i videokonferencerum med det rette udstyr (Respondent 2, l. 123-131). Derudover åbner hun op for, at der muligvis bør ændres og justeres på måden man underviser på over Skype, gerne med opfordringer til mere interaktion og aktiv deltagelse (Respondent 2, l. 136-138).

6.3.2 MOOCs og BL på arbejdspladsen

Muligheden for at implementere MOOCs eller Blended Learning på arbejdspladsen, bør vurderes ud fra medarbejdernes foretrukne undervisningsmetode, hvilket undersøgelserne har bidraget til en større forståelse af. Forrige afsnit satte særligt fokus på fordele og ulemper ved både online og fysisk undervisning på arbejdspladsen, ud fra specialets kvantitative og kvalitative undersøgelse. Særligt muligheden for interaktion og aktiv deltagelse er parametre der vægter for og imod både fysisk og online undervisning. En kombination af interaktion og online undervisning giver ifølge Illeris m. fl. mulighed for aktiv deltagelse, blandt andet via gruppearbejde, projektsamarbejde mm. (Illeris et al., 2004). Illeris mener desuden, at man med fordel kan tilrettelægge undervisning der bærer præg af Blended Learning, eksempelvis i form af digitalt baserede aktiviteter der suppleres med fysisk møder (Illeris, 2015). Oncu & Cakir (2011) mener ligeledes at online undervisningsforløb kan højne niveauet af medarbejdernes engagement og tilfredshed, samt involvering og deltagelse.

Gennem interviewet med Respondent 5 falder talen på en kombination eller vekselvirkning mellem online og fysisk undervisning, og her bidrager respondenterne med en interessant refleksion:

“Int: Kunne du forestille dig en vekselvirkning mellem online og fysisk undervisning? Måske hvor man laver noget fysisk, og mødes igen online og har nogle øvelser, hvor man igen går hver til sit, og mødes igen online.

Res5: Ja, altså det kunne man også. Altså vil folk de vil investere den tid i det, så er det selvfølgelig fint nok. Hvis det er accepteret at det er sådan man gør og alle er forberedte, så synes jeg det er fint. Men der er også det der med, at når man har undervisning, eller man er til en undervisning. Alle er ligesom nødt til at have den samme indstilling.” (Respondent 5, l. 147-153)

Respondent 5 nævner her, at en vekselvirkning mellem fysisk og online undervisning kan fungere, hvis deltagerne er villige til at investere ekstra tid til undervisningen, og derudover er forberedte og har en fælles indstilling til undervisningen. Denne refleksion er vigtig at tage med sig som underviser, da dette kan have indflydelse på, hvordan der sikres en tilstrækkelig forventningsafstemning med deltagerne inden undervisningsforløbets start, samt sikre et øget fokus på, hvordan der tages højde for deltagernes indstilling til undervisningen.

I ovenstående citat spurgte undertegnede ind til en vekselvirkning mellem online og fysisk undervisning, hvilket ikke nødvendigvis behøver at være den eneste form for Blended Learning. Sharma (2010) beskriver, hvordan BL ligeledes kan være en kombination af teknologier, eller en kombination af metodologier. Ved kombinationen af ansigt-til-ansigt og online undervisning, mistes en del af fleksibiliteten og muligheden for at deltage uafhængigt af, hvor man befinder sig. Undertegnede antager dog, at det stadig kan være muligt at kombinere nogle af fordelene ved fysisk undervisning, eksempelvis interaktion og aktiv deltagelse, med digitale og online løsninger. På den måde kan man sikre en mulighed for synkron eller asynkron online interaktion. BL bærer på denne måde præg af en kombination af teknologier, frem for en kombination af online og fysisk undervisning (Sharma, 2010). Også MOOCs kan indeholde forskelligartede elementer, der både sikrer interaktion og aktiv deltagelse, blandt andet gennem videoforelæsninger, quizzer, opgaver, prøver, diskussionsfora og debatter (Nortvig, 2016). Dog er det vigtigt at huske på, at teknologierne og de digitale løsninger altid bør vælges ud fra deres læringspotentiale, så de er passende og hensigtsmæssige i forhold til det læringsmål der fastsættes.

Som nævnt bærer undersøgelsesresultaterne præg af en vurdering af interaktionens og aktiv deltagelses betydning for undervisningen. Den kvantitative undersøgelse viser, at de fleste stemmer fordeles på fem undervisningsmetoder: fysisk undervisning med interaktion og

opgaver, e-learnings, læringsvideoer, online undervisning med interaktion og opgaver, samt user-guides (se figur 10, afsnit 5.5.1). Disse fem undervisningsmetoder kan alle være elementer, der kan anvendes i undervisningsforløb tilrettelagt som BL eller MOOCs. Noget tyder på, at en variation af både interaktion og kontakt, samt forskelligartede opgaver, digitale eller ej, vægtes højt af begge undersøgelsers deltagere. Respondent 2 udtaler blandt andet: *“Den bedste undervisningsform for mig egentligt, er at der er meget variation i det. Og at man egentligt deltager, fordi det er det jeg synes man får mest ud af, som participant.”* (Respondent 2, l. 59-61), mens Respondent 3 ligeledes foretrækker variation:

“Så hvis man holder sig til noget mere materialebaseret i stedet for underviserbaseret undervisning, det synes jeg er nemmere, fordi det er nemmere at gå til og fra, og jeg synes at, hvad skal man sige, så læser man noget, eller man får noget læst højt, eller man ser et lille videoklip eller et eller andet, og så svarer man på nogle spørgsmål, altså helt konkret ja/nej spørgsmål, som ligesom tjekker op om man har lært det. Det er en behagelig form synes jeg, at modtage online undervisning på.” (Respondent 3, l. 108-113)

Således beskriver to af respondenterne fra specialets kvalitative undersøgelse, hvordan de mener undervisningsformen bør være. Undersøgelsesresultaterne beskriver dog, at deltagerne ikke er enige om, hvordan et godt undervisningsforløb bør tilrettelægges. Det er her vigtigt at huske på, at medarbejdere altid vil være i konstant forandring, ligesom deres behov og præferencer vil være. Nortvig (2016) påpeger ligeledes, at deltagere kan have forskellige behov og mål for undervisningen; hvad der virker for den ene, virker ikke nødvendigvis for den anden. Dette er en særlig vigtig pointe at tage med sig som underviser, da det unægteligt vil være en udfordring, at tilrettelægge et undervisningsforløb der taler til alle, og indeholder elementer som alle finder behagelige og hensigtsmæssige. Som før nævnt er det dog vigtigt, at man tager hensyn til de forskellige metoders læringspotentiale, opvejer fordele og ulemper, og på den måde sikrer, at den rigtige metode vælges, ud fra det læringsmål der sættes for undervisningen.

6.3.3 Udfordringer ved online læring på arbejdspladsen

Gennem specialets kvalitative undersøgelse viser der sig en række udfordringer ved online læring på arbejdspladsen, der bør være særligt fokus på, i tilfælde af at Training teamet ønsker, at anvende nye online undervisningsmetoder. Disse udfordringer kan desuden bruges

til generel refleksion over nuværende undervisningsmetoder. Én udtrykker nervøsitet over, at skulle tale og spørge i online undervisningssituationer, hvor det ikke er muligt at se hverken underviser eller de andre deltagere (Respondent 1, l. 97-102), og flere respondenter nævner ligeledes udfordringerne ved ikke at kunne se de andre deltagere eller underviseren (Respondent 1, l. 149-155; Respondent 2, l. 171-176; Respondent 3, l. 121-124; Respondent 3, l. 216-219).

“.. det er også rigtig svært når man ikke kan se folk i øjnene. Man kan sige, de her nye mødelokaler vi har fået, hvor der er kamera på og man kan se de fleste af deltagerne og man kan se underviseren osv., der kan man jo godt få sådan en fornemmelse af, at man næsten sidder i det samme rum. Men hvis der kun er lyd på og ikke andet, så er det jo svært, altså man kan jo ikke se om folk sidder og piller bussemænd og er på Facebook, eller om de virkelig hører efter, altså. Der kan jo nogen gange godt være 30 til en undervisning, hvor man hører fra to og man ved ikke om de 28 andre de bare har siddet og lappet det i sig eller i virkeligheden bare sidder og svarer på mails.” (Respondent 1, l. 149-155)

Respondent 1's udtalelse omhandler et forhold, som kan være udfordrende for underviseren i et online undervisningsforløb. Uden video, webcam og kontakt til deltagerne, bliver det vanskeligt for underviseren at vurdere læringsudbyttet, da nogle deltagere kan være “lurkers” eller “passive deltagere”; begreber som Nortvig nævner i beskrivelsen af MOOC-deltagere (Nortvig, 2016). Forfatteren beskriver her, at deltagere kan have forskellige mål og motiver for at tilmelde sig undervisning, og det kan derfor være en udfordring at tyde, hvordan man bedst muligt understøtter de deltagendes læring.

Desuden nævnes motivationelle faktorer som havende indflydelse på læringsudbyttet i online undervisningsforløb, og det beskrives, hvordan det kan være lettere at blive distraheret eller afbrudt undervejs (Respondent 1, l. 149-155; Respondent 1, l. 164-167; Respondent 1, l. 188-193; Respondent 2, l. 132-134; Respondent 3, l. 222-226; Respondent 4, l. 108-110; Respondent 5, l. 173-174). De svære betingelser for at skabe og praktisere interaktion, nævnes ligeledes som én af udfordringerne ved online undervisning (Respondent 1, l. 97-102; Respondent 2, l. 132-134; Respondent 3, l. 102-114; Respondent 3, l. 121-124; Respondent 3, l. 216-219), samt de teknologiske udfordringer og problemers indflydelse på undervisningsforløbets succes (Respondent 1, l. 188-193; Respondent 3, l. 102-114;

Respondent 3, l. 116-117). Sambrook (2006) nævner ligeledes, hvordan negative aspekter ved online læring, såsom forstyrrelser, tekniske nedbrud og en følelse af isolation og upersonlighed kan have indflydelse på læringsudbyttet.

Respondent 2 beskriver et dilemma omkring læringsudbyttet af online undervisning, og sætter samtidig fokus på én af de største udfordringer, en underviser står overfor:

“Og jeg kan godt se idéen i at man måske gerne vil lave nogle e-learning, fordi det giver en masse fleksibilitet og vi kan måske få nogle flere igennem, fordi det føles på en måde ikke som om at man skal afsætte tid, som hvis du skal møde op og alle de her ting. Det er bare vigtigt at vi også har fokus på, hvor meget får vi så ud af det. Hvor meget fra e-learning tager de med sig? Fordi, hvis de kun tager 30% med sig, hvorimod hvis de mødte fysisk op at de så tager 70% med sig, hvad foretrækker vi så egentligt?” (Respondent 2, l. 190-195)

Det kan være vanskeligt at tilrettelægge et undervisningsforløb, som tager hensyn til alles behov, men vigtigst af alt må underviseren sikre sig, at de digitale løsninger vælges ud fra deres læringspotentiale, så de støtter op om det opstillede læringsmål. E-learning, som Respondent 2 nævner, er eksempelvis ikke nødvendigvis det bedste middel for al slags læring (Illeris et al., 2004). Der skal dermed altid være overensstemmelse mellem undervisningens læringsmål, og de undervisningsmidler der tages i brug, for på den måde at sikre et optimalt læringsudbytte.

7. Diskussion

I dette kapitel lægges der op til refleksion og diskussion over den foregående analyses resultater, ud fra fire hovedpunkter: "voksnes læring og undervisningstilbud på arbejdspladsen", "undervisningens tilrettelæggelse, læringsindhold og fleksibilitet", "medarbejdernes foretrukne undervisningsforløb" samt "metodiske overvejelser".

I specialets tre delanalyser beskrives en række centrale temaer, der har betydning for voksnes læring på arbejdspladsen, online læring og undervisning, samt medarbejdernes præferencer, fremlagt ud fra specialets to gennemførte undersøgelser. Opdelingen i delanalyser vælges som nævnt, for at understøtte problemformuleringens bærende undersøgelsesområder (se afsnit 2.1).

7.1 Voksnes læring og undervisningstilbud på arbejdspladsen

Flere forhold omkring voksnes læring fremkommer i analysen, som vigtige faktorer for et godt læringsudbytte. Blandt andet nævnes flere gange, at voksne lærer det de vil lære, og dermed dét de finder meningsfuldt og relevant for dem. Læringen er derfor i høj grad lystbetonet, og den voksnes motivation har stor indflydelse på læringsudbyttet. I tilfælde, hvor medarbejderne presses til at deltage i undervisningsforløb, nævner de en risiko for lavere motivation, og dermed har muligheden for selvstyring også indflydelse på læringen.

Denne selvstyring og behovet for relevant og meningsfuld læring, kan hænge sammen med den travle hverdag mange LEGO medarbejdere har. For at det skal give mening for dem, at rive et par timer ud af kalenderen, skal undervisningen være relevant og udbytterig, da det ellers kan opfattes som spild af tid. Dette åbner op for refleksioner omkring, hvordan underviseren, og i dette tilfælde Training teamet, kan formidle læringsmål, forventninger, og generel information om undervisningen før tilmelding, så uheldige situationer hvor medarbejdere spilder tiden kan undgås. Undersøgelserne viser dog ikke, at respondenterne har generelle dårlige erfaringer med at tilmelde sig undervisning, der ikke lever op til forventningerne, dog tyder deres udsagn på, at det er betydningsfuldt for dem, at læringsindholdet er relevant og interessant. Da relevansen vil være individuelt for hver medarbejder, kan ét af de mulige tiltag fra Training teamet være, at sikre tydelig

kommunikation og information om undervisningsudbuddet, så medarbejderne kan træffe en velinformeret beslutning. Derudover kan det være en mulighed at foretage regelmæssige undersøgelser, samtaler med stakeholders i forskellige afdelinger, eller noget helt tredje, for at få et indblik i hvilke behov der findes i virksomheden på forskellige tidspunkter, da dette uden tvivl vil variere løbende.

7.2 Undervisningens tilrettelæggelse, læringsindhold og fleksibilitet

I forbindelse med online læring på arbejdspladsen, forekommer særligt to faktorer der har indflydelse på en succesfuld udførelse: online undervisningens opbygning og tilrettelæggelse, samt undervisningens læringsindhold. Her finder respondenterne det vigtigt, at indholdet er relevant og meningsfuldt, og at der fremlægges klare linjer og tydelig information om undervisningens opbygning. I forhold til online læring og undervisning, er der ikke udbredt enighed om, hvorledes fleksibiliteten ved online undervisning vægtes. Hvor nogle synes at fleksibiliteten er vigtigt, er den mindre nødvendig for andre. Underviserens indflydelse på læringsudbyttet omtales ofte i de kvalitative interviews, og respondenterne mener blandt andet, at en underviser bør have en god evne til at formidle undervisningens formål og indhold. Desuden foretrækkes det, at en underviser kan tilpasse sin undervisning efter deltagernes behov, og formår at gøre emnet interessant og relevant, eventuelt ved at fremsætte eksempler der relaterer sig til deltagernes daglige arbejde. Respondenterne har dog forskellige syn på graden af interaktion i online undervisningsforløb og dennes betydning.

Disse resultater kan være svære for Training teamet at agere på, da individualiteten for alvor kommer til syne her. I forhold til undervisningens opbygning, tilrettelæggelse og læringsindhold kan Training teamet sikre en tydelig information om undervisningens form og krav, da dette tyder på at være betydningsfuldt for medarbejderne. Dette lægger desuden op til førnævnte tydelige kommunikation omhandlende undervisningen ved tilmelding, for at medarbejderne kan tage en velinformeret beslutning, samt regelmæssige undersøgelser af medarbejdernes behov. I forhold til fleksibiliteten er det en udfordring, at fremlægge tiltag der kan opfylde alle medarbejderes behov. Her anskuer undertegnede, at det kan være en kombination af Training teamets ressourcer, samt det faktum at virksomheden er international, og at Training teamet gerne vil inkludere flest mulige medarbejdere, der kan bane vejen for en beslutning om fleksibiliteten i undervisningen. Ud fra undertegnedes

betragtning, bør flest mulige undervisningstilbud udbydes online og ikke fysisk, da den fysiske undervisning vil afskære mange medarbejdere fra at deltage. Dog er det stadig muligt at kombinere en form for interaktion, hvilket viser sig at være foretrukket af en bredt udsnit af medarbejderne.

7.3 Medarbejdernes foretrukne undervisningsforløb

Medarbejdernes præferencer er særligt i fokus i analysens tredje del, og her fremkommer flere forskellige syn på, hvordan et undervisningsforløb bør tilrettelægges både fysisk og online. Der forelægges fordele og ulemper ved begge undervisningsmetoder, men der er dog generel enighed om, at læringsindholdet er det vigtigste, og at der bør være øvelser og opgaver i en hvilket som helst undervisningssituation; online eller ej. Tredje delanalyse bringer desuden MOOCs og Blended Learning i spil, og forsøger at finde muligheder i disse, for at opfylde medarbejdernes behov og præferencer for undervisning og læring på arbejdspladsen. Her ses særligt forholdet mellem interaktion og aktiv deltagelse som væsentlige parametre, der er at foretrække. Her kan Blended Learning og MOOCs tilbyde en kombination af forskellige teknologier, der kan understøtte både synkron og asynkron interaktion, samt mulighed for aktiv deltagelse gennem øvelser og opgaver. Der findes dog en række udfordringer forbundet med online læring på arbejdspladsen, og respondenterne nævner både teknologiske udfordringer og motivationelle faktorer, samt besværligheden i at praktisere interaktion. Derudover sættes der gang i refleksioner omkring læringsudbyttet, hvordan dette sikres, og hvorledes forskellige behov kan tilfredsstilles.

Undersøgelsernes resultater viser, at deltagerne ikke er 100% enige om, hvordan et godt undervisningsforløb tilrettelægges, og derfor vil det være vanskeligt for Training teamet, at tilrettelægge undervisningsforløb der tilfredsstiller *alle* LEGO medarbejders behov. Disse vil uden tvivl have forskellige behov og læringsmål, og hvad der virker for den ene medarbejder, virker muligvis ikke for den anden. Denne pointe er vigtig at være opmærksom på som underviser og Training team, da det vil være en udfordring at tilrettelægge et undervisningsforløb, der indeholder de elementer som alle medarbejdere finder hensigtsmæssige. Vigtigst af alt må det sikres, at undervisningselementerne vælges ud fra deres læringspotentiale, således at de støtter op om det valgte læringsmål for undervisningen. Der må altid være en sammenhæng mellem undervisningens læringsmål, og

de undervisningsmidler der tages i brug for at nå det, for på den måde at sikre et optimalt læringsudbytte.

7.4 Metodiske overvejelser

Som nævnt i ovenstående afsnit findes der gennem analysen en mulighed for, at tilgodese voksnes læring gennem online undervisning som MOOCs og Blended Learning. Dette resultat fremkommer af specialets kvalitative og kvantitative resultater, frembragt gennem en overvejende transformativ forskningsmetodologi. Derfor må denne metodologi naturligvis overvejes, for at sikre et validt endeligt resultat.

Analysens resultat kan påvirkes af forskellige parametre, blandt andet udvælgelsen af interviewpersoner i den kvalitative undersøgelse. Disse er som før nævnt udvalgt gennem den kvantitative undersøgelse, hvor deltagerne melder tilbage om de kan kontaktes for yderligere samtale og interview (se figur 6). Denne metode er valgt, da den vil bringe et tilfældigt og varieret udsnit af medarbejderstaben, hvilket vurderes som ønskværdigt i en undersøgelse som denne. En anden metode der vil sikre en varieret gruppe interviewpersoner, i forhold til arbejdsstilling, erfaring og undervisningsbehov, er en konkret udvælgelse af specifikke deltagere der, efter nærmere undersøgelse, kan opfylde en given række krav. Dette er dog nedprioriteret i denne undersøgelse, da tidsperioden for specialet ikke vurderes som lang nok, til at undersøge dette. Som før nævnt er arbejdskulturen blandt LEGO medarbejderne generelt meget travl, og derfor vurderer undertegnede, at en sådan specifik udvælgelse og efterfølgende mødeaftale, vil være for tidskrævende. De fem respondenter i den kvalitative undersøgelse har bidraget med interessante perspektiver på online og fysisk undervisning, men det kan diskuteres, om det ud fra deres interviews, er muligt at drage nogen endelig konklusion på, hvorledes MOOCs og Blended Learning har nogen fremtid på LEGO.

Et andet forhold der kan påvirke analysens resultat, er resultatet af den kvantitative undersøgelse. Som nævnt i afsnit 5.3.1 udvælges en gruppe på 200 LEGO medarbejdere i forskellige stillinger og fra forskellige afdelinger, der alle får invitationen til undersøgelsen. Som beskrevet er denne gruppestørrelse valgt, da det vurderes at størrelsen er passende for specialets tidsperiode, og i forhold til at kunne give et indblik i medarbejdernes præferencer

indenfor undervisning og læring på arbejdspladsen. Det forventes at omkring 100 medarbejdere vil gennemføre undersøgelsen, hvilket vil give en svarprocent på 50%. Dog besvarer kun 78 medarbejdere undersøgelsen i tide, og derfor bliver svarprocenten væsentligt lavere. Grundene til den lavere svarprocent kan være mange, men som forsker kan undertegnede vælge at udsende "reminder" e-mails, og på den måde opfordre medarbejderne til at deltage. Der må dog sættes spørgsmål ved, hvordan flere besvarelser af undersøgelsen kan bidrage til overblikket over medarbejdernes præferencer indenfor online og fysisk undervisning på arbejdspladsen. Selvom en øget svarprocent vil inkludere flere medarbejderes perspektiver, er det ikke ensbetydende med at billedet og overblikket over præferencerne vil stå klarere. Hvad de to undersøgelser tilsammen har vist er, at medarbejdere er meget forskellige, og deres præferencer vil altid være meget individuelle.

Et forhold der desuden kan påvirke undersøgelsesresultater, er undertegneds rolle som forsker under dette specialearbejde. Det er forventeligt, at der vil være forhold der påvirkes når egen praksis undersøges, og da undertegnede til dato har været ansat i Training teamet på LEGO i halvandet år, er det sandsynligt at mere eller mindre ubevidste antagelser og forudindtagethed kan påvirke undersøgelsesresultaterne. Det kan blandt andet være en udfordring, at vedblive at være undrende og stille spørgsmål til processer og holdninger, da disse ofte bliver en selvfølge i arbejdsdagen i løbet af ansættelsesperioden. Dog har den tidligere praktik åbnet op for en mere faglig tilgang og refleksion over egen rolle i teamet. Imidlertid er det ikke muligt at frasige sig muligheden for, at dette kan være et forhold der kan påvirke undersøgelsesresultaterne.

På grund af de ovenstående forhold, kan det dermed diskuteres om analysens resultat, blandt andet grundet den lavere tilslutning og deltagelse end forventet, kan give et endegyldigt billede af medarbejdernes præferencer og holdninger til undervisning og læring på arbejdspladsen. Som nævnt må der sættes spørgsmålstegn ved, om flere besvarelser kan bidrage til et større overblik, da analysens resultater særligt bærer præg af forskellige holdninger og præferencer. Dog skal det påpeges, at undertegnede er af den overbevisning, at en undersøgelse af medarbejdernes præferencer altid er at foretrække, da dette uden tvivl vil bringe en masse vigtige perspektiver frem, som kun kan erhverves gennem samtale og undersøgelse af medarbejdernes behov. Undertegnede vil dog foreslå at denne undersøgelse

betragtes som en pilotundersøgelse, og dermed lægge op til at Training teamet selv påtager sig rollerne som forskere og interviewere. Da denne undersøgelse må være at betragte som lille i forhold til LEGO Koncernens mange tusind ansatte, vil undertegnede i sit videre arbejde med Training teamet, forsøge at danne forståelse og indsigt i de fordele det kan bringe, at involvere brugergrupper som sparringspartnere og co-designere af undervisningsforløb (for yderligere uddybning, se afsnit 9).

Inspirationen til specialets metodologi kommer som nævnt i afsnit 5.1 fra den transformative forskningsmetode, og lægger op til en forandringscentreret tilgang, der fokuserer på behovene i praksis. Den kvantitative og kvalitative undersøgelse har hver især bidraget med et indblik i LEGO medarbejdernes behov, præferencer og holdninger til undervisning på arbejdspladsen. Selvom analysen ikke bringer noget endegyldigt resultat der kan generaliseres ud på samtlige medarbejdere, vurderer undertegnede dog, at det er muligt at komme med kvalificerede bud på, hvilke forhold der kan have betydning for læring der finder sted på arbejdspladsen, og dermed give mulighed for at handle på disse, når Training teamet i fremtiden tilrettelægger undervisning for LEGO medarbejderne.

8. Konklusion

I følgende kapitel vil konklusionen på analysens resultater fremlægges, og specialets problemformulering vil besvares.

Voksnes læring og online undervisningsmetoder på arbejdspladsen er gennem dette speciale belyst ud fra en gruppe LEGO medarbejderes præferencer og behov, undersøgt gennem kvalitative interviews og en kvantitativ undersøgelse. Specialets analyse sætter fokus på en række faktorer og betingelser, der har betydning for voksnes læring på arbejdspladsen. Blandt andet viser analyseresultaterne, at voksne foretrækker at lære om det er findes relevant og meningsfuldt for dem, og at motivationen derfor spiller en stor rolle for læringsudbyttet. Læringsindholdet og undervisningens tilrettelæggelse og opbygning spiller ligeledes en rolle for medarbejdernes læring, og der er bred enighed om, at undervisningen bør indeholde konkrete eksempler fra medarbejdernes daglige arbejde, i form af forskelligartede cases, opgaver og øvelser. Medarbejderne er som nævnt ikke enige i betydningen af fleksibilitet i undervisningstilbuddene på arbejdspladsen, hvilket viser sig at være et meget individuelt spørgsmål. Dog er flere enige om, at underviseren har en betydelig indflydelse på læringsudbyttet af flere årsager, blandt andet underviserens engagement og evne til at formidle. I forhold til online undervisning på arbejdspladsen nævnes en række fordele, blandt andet muligheden for fleksibilitet, at gennemse materiale flere gange og muligheden for variation ved at benytte flere forskellige undervisningsmidler som eksempelvis videoer og forskelligartede øvelser. Der nævnes dog også ulemper som eksempelvis en større risiko for afbrydelser og distraktioner, udfordringen i at praktisere interaktion, samt en oplevelse af distance, mindre kontakt og lavere aktiv deltagelse.

Undertegnede har gennem dette speciale arbejdet ud fra følgende problemformulering, som det nu vurderes muligt at give en kvalificeret svar på:

“Hvordan kan voksnes læring i arbejdslivet tilgodeses inden for en online læringsramme, så den baserer sig på LEGOs allerede eksisterende undervisningsprogrammer og inddrager medarbejdernes præferencer for undervisning og læring?”

Specialets analyse har gennem tre delanalyser forsøgt at finde frem til, hvordan voksnes læring i arbejdslivet kan tilgodeses inden for en online læringsramme; herunder MOOCs og Blended Learning, ud fra medarbejdernes præferencer for undervisning og læring. Muligheden for at tilgodesse voksnes læring gennem online undervisning som MOOCs og Blended Learning er bestemt tilstede, da disse online undervisningsmetoder gør det muligt at tilrettelægge undervisning, der kan tage udgangspunkt i opgaver og øvelser med eksempler fra medarbejdernes daglige arbejde, for på den måde at bringe relevans til undervisningen. Derudover muliggør de to undervisningsmetoder asynkron og synkron interaktion ved hjælp af eksempelvis diskussionsfora og debatter. Som nævnt i specialets afsnit 2.3 består LEGO's eksisterende undervisningsprogrammer primært af Skype for Business og Microsoft Office PowerPoint. Derudover er undertegnede bekendt med teamets brug af Yammer som diskussionsforum, hvor kolleger kan stille spørgsmål og få svar. Yammer har muligheden for at tilbyde asynkron og synkron interaktion, og kendes i forvejen af Training teamet. Dette kan derfor være en mulighed for teamet at benytte til konkret online undervisning, eventuelt i en kombination med Skype og Microsoft Office PowerPoint, for på den måde at udnytte forskellige teknologier, som både MOOCs og Blended Learning lægger op til.

Undertegnede finder det udfordrende at inddrage alle medarbejderes præferencer, da undersøgelserne ikke frembringer et suverænt endeligt resultat, der kan generaliseres ud på alle medarbejdere. Grundlæggende kan det siges, at undersøgelsesresultater viser, at det kommer an på hvem der lærer, hvad der læres og på hvilke betingelser. Dermed er det ikke sagt, at man som underviser og Training team ikke bør inddrage medarbejdernes synspunkter og perspektiver, da dette under alle omstændigheder kan give et indblik i medarbejdernes holdninger og præferencer. For at kunne tage stilling til, hvilke undervisningstiltag der bør tilbydes på arbejdspladsen, forudsætter dette en indsigt i medarbejdernes forudsætninger og motivation for at deltage i undervisning. En indsigt i dette kan anvendes som inspiration til revurdering af eksisterende undervisningstiltag samt udvikling og tilrettelæggelse af nye, for på den måde at sikre muligheden for kontinuerlig kompetenceudvikling og livslang læring på arbejdspladsen.

9. Perspektivering

I dette sidste kapitel fremlægges yderligere refleksioner omkring fremtidig undersøgelse og research fra Training teamets side, samt relevansen og betydningen i, at beskæftige sig med udvikling på lærings- og undervisningsområdet på arbejdspladsen.

Dette speciale sætter fokus på læring og undervisning på arbejdspladsen, et emne der gennem specialet tydeliggøres som essentiel, særligt på grund af det øgede samfundsmæssige fokus på livslang læring. For at sikre succesfulde og velovervejede læringstilbud på arbejdspladsen, har undertegnede påpeget vigtigheden i, at inddrage medarbejdernes perspektiver og holdninger. For at undersøge disse, og dermed åbne op for en mere brugercentreret tilgang til udvikling af læringstilbud, har undertegnede gennemført en kvantitativ undersøgelse, samt en række kvalitative interviews. Som nævnt i afsnit 7.4 betragter undertegnede dette speciales undersøgelser som mulige pilotundersøgelser. I tilfælde af et fortsat ønske fra Training teamets side, om videre undersøgelse af LEGO medarbejdernes behov og præferencer, kan de to undersøgelser tjene som pilotundersøgelser og forgængere for yderligere research. Undertegnede mener desuden, at denne undersøgelse af medarbejdernes præferencer, samt involvering af brugergrupper er at foretrække, da dette kan frembringe vigtige perspektiver og refleksioner omkring undervisning og læring, der kan være betydningsfuld viden for Training teamet.

Hvis Training teamet skal fortsætte arbejdet som forskere, er det vigtigt at gøre dette arbejde så værdifuldt som muligt, da teamets ressourcer er få; 10 medarbejdere skal supportere, yde konsulentbistand og undervise tusindvis af LEGO medarbejdere. Hvis ikke Training teamet kan se værdi i det ekstra arbejde det vil kræve, at foretage disse undersøgelser, vil dette nedprioriteres - forståeligt nok. For at gøre den kvantitative undersøgelse nem at videreføre, er undersøgelsesdesignet udviklet i Microsoft SharePoint; software der er flittigt brugt på LEGO og af Training Teamet selv. Det videre arbejde efter dette speciale fortsætter således med et tæt samarbejde med Training teamet om, at videreudvikle og forbedre undersøgelsesdesignet på en måde, så dette forbliver et værdifuldt middel til udforskning af medarbejdernes præferencer indenfor læring og undervisning, så disse kan kombineres med de mest passende og hensigtsmæssige online undervisningsmetoder.

Litteratur

Creswell, J. W. (2009). Quantitative methods. I: Creswell, J. W., *Research design - Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3. udg., s. 145-173). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2009). Quantitative procedures. I: Creswell, J. W., *Research design - Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3. udg., s. 173-203). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Hung, M. & Chou, C. (2015). Students' perceptions of instructors' roles in blended and online learning environments: A comparative study. *Computers & Education*, 81, s. 315-325.

Illeris, K. (2005). Hvad er det særlige ved voksnes læring? I: Jensen, C. N. (red.) *Voksnes læringsrum* (s. 50-63). Værløse: Billesø & Baltzer

Illeris, K. (2015). Læring og livsforløb. I: Illeris, K., *Læring* (s. 229-247). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

Illeris, K. (2015). Læring i forskellige læringsrum. I: Illeris, K., *Læring* (s. 247-269). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

Illeris, K. (2015). Læring, uddannelse og samfund. I: Illeris, K., *Læring* (s. 269-293). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

Illeris, K., Andersen, V., Bottrup, P., Clematide, B., Dirckink-Holmfeld, L., Elkjær, B., ... Aarkrog, V. (2004). Arbejdslivet som læringsrum. I: Illeris, K., Andersen, V., Bottrup, P., Clematide, B., Dirckink-Holmfeld, L., Elkjær, B., ... Aarkrog, V., *Læring i arbejdslivet* (s. 29-49). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Illeris, K., Andersen, V., Bottrup, P., Clematide, B., Dirckink-Holmfeld, L., Elkjær, B., ... Aarkrog, V. (2004). Arbejdspladsen som ramme for læring. I: Illeris, K., Andersen, V., Bottrup, P., Clematide, B., Dirckink-Holmfeld, L., Elkjær, B., ... Aarkrog, V., *Læring i arbejdslivet* (s. 79-93). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Illeris, K., Andersen, V., Bottrup, P., Clematide, B., Dirckink-Holmfeld, L., Elkjær, B., ... Aarkrog, V. (2004). Læringstiltag i tilknytning til det daglige arbejde. I: Illeris, K., Andersen, V., Bottrup, P., Clematide, B., Dirckink-Holmfeld, L., Elkjær, B., ... Aarkrog, V., *Læring i arbejdslivet* (s. 93-107). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Jarvis, P. (2012). Livslang læring - et flertydigt begreb. I: Illeris, K. (red.) *49 tekster om læring* (s. 230-243). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

Kegan, R. (2012). Hvad er det der skal transformeres? - en konstruktiv udviklingstilgang til transformativ læring. I: Illeris, K. (red.) *49 tekster om læring* (s. 173-193). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

Knowles, M. (2012). Andragogik - en kommende praksis for voksenlæring. I: Illeris, K. (red.) *49 tekster om læring* (s. 557-573). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

Kvale, S. (1997). Interviewsituationen. I: Kvale, S., *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (s. 129-148). København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. (1997). Interviewets kvalitet. I: Kvale, S., *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (s. 148-161). København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. (1997). Fra tale til tekst. I: Kvale, S., *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (s. 161-176). København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Introduktion til interviewforskning. I: Kvale, S. & Brinkmann, S., *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg., s. 19-43). København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Ethiske spørgsmål i forbindelse med interview. I: Kvale, S. & Brinkmann, S., *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg., s. 105-127). København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsinterview som kontekst. I: Kvale, S. & Brinkmann, S., *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg., s. 127-149). København: Hans Reitzels Forlag.

Mackenzie, N. & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Educational Research*, 16(2), s. 193–205.

Mertens, D. (2005). An introduction to research. I: Mertens, D., *Research and evaluation in education and psychology - Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2. udg., s. 1-39). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J. & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56, s. 243-252.

Nortvig, A. (2016). Introduktion til MOOCs. I: Nortvig, A. & Hestbech, A. M. (red.) *Nye design for undervisning og uddannelse - MOOCs - Massive Open Online Courses* (s. 11-25). Frederikshavn: Dafolo A/S

O'Byrne, I. & Pytash, K. E. (2015). Hybrid and Blended Learning - Modifying pedagogy across path, pace, time, and place. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(2), s. 137-140.

Oncu, S. & Cakir H. (2011). Research in online learning environments: Priorities and methodologies. *Computers & Education*, 57, s. 1098-1108.

Ravn, I. (2010). Transformativ forskningsmetode. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 12(1), s. 51-66.

Rosenlund, L. T. & Christiansen, R. B. (2016). Tilstedeværende fravær - undervisere og studerende i MOOCs. I: Nortvig, A. & Hestbech, A. M. (red.) *Nye design for undervisning og uddannelse - MOOCs - Massive Open Online Courses* (s. 57-73). Frederikshavn: Dafolo A/S

Sambrook, S. (2006). Developing a model of factors influencing work-related learning: Findings from two research projects. I: Streumer, J. N. (red.). *Work-related learning* (s. 95-125). Holland: Springer.

Sharma, P. (2010). Blended Learning. *ELT Journal*, 64(4), s. 456-458.

Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). IKT og læring på arbejdspladsen. I: Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. *Refleksion og læring - Kompetenceudvikling i arbejdslivet* (s. 76-85). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

Yoo, S. J., Han, S. & Huang W. (2012). The roles of intrinsic motivators and extrinsic motivators in promoting e-learning in the workplace: A case from South Korea. *Computers in Human Behavior*, 28, s. 942-950.

Websider

EU-Kommissionen (2001, 21. november). *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Lokaliseret den 2. maj 2017 på:

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-vejledning/euroguidance/eu-og-vejledning/realiseringen-af-et-europaeisk-omrade-for-livslang-laering.pdf>

Smith, M. K. (2002). *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy*.

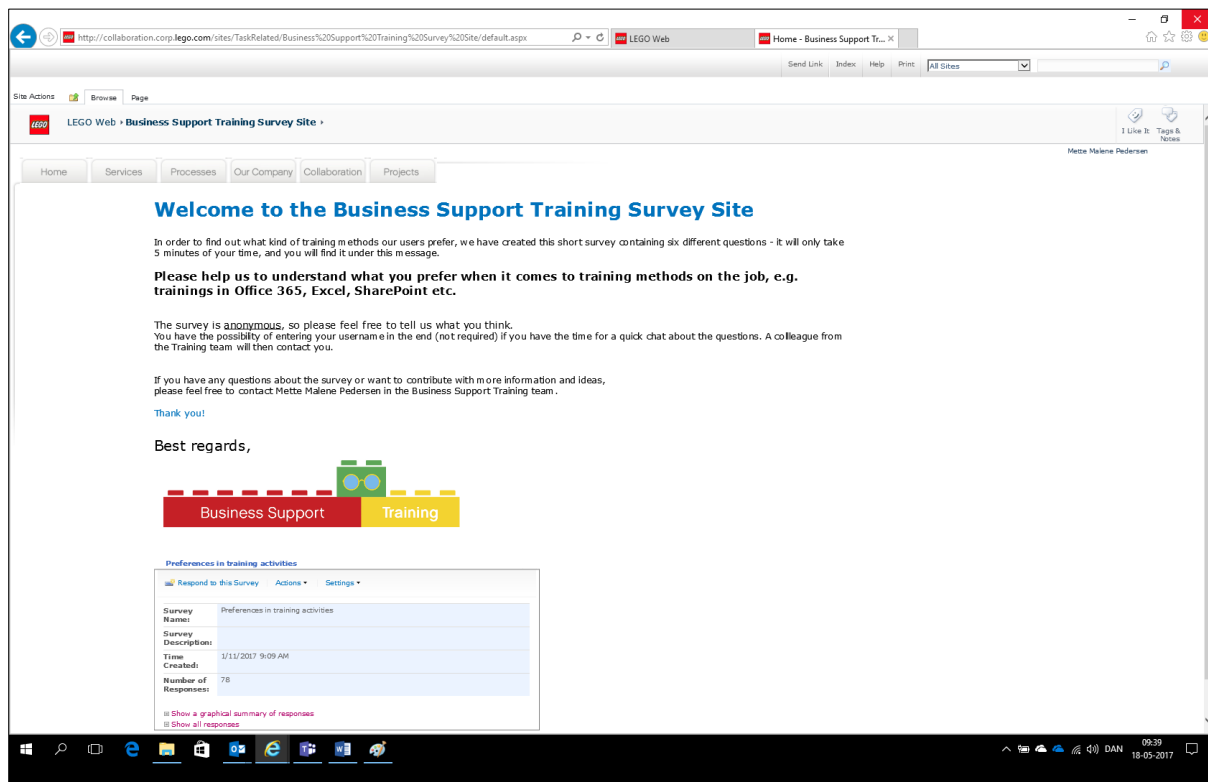
Lokaliseret den 17. maj 2017 på:

<http://infed.org/mobi/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/>

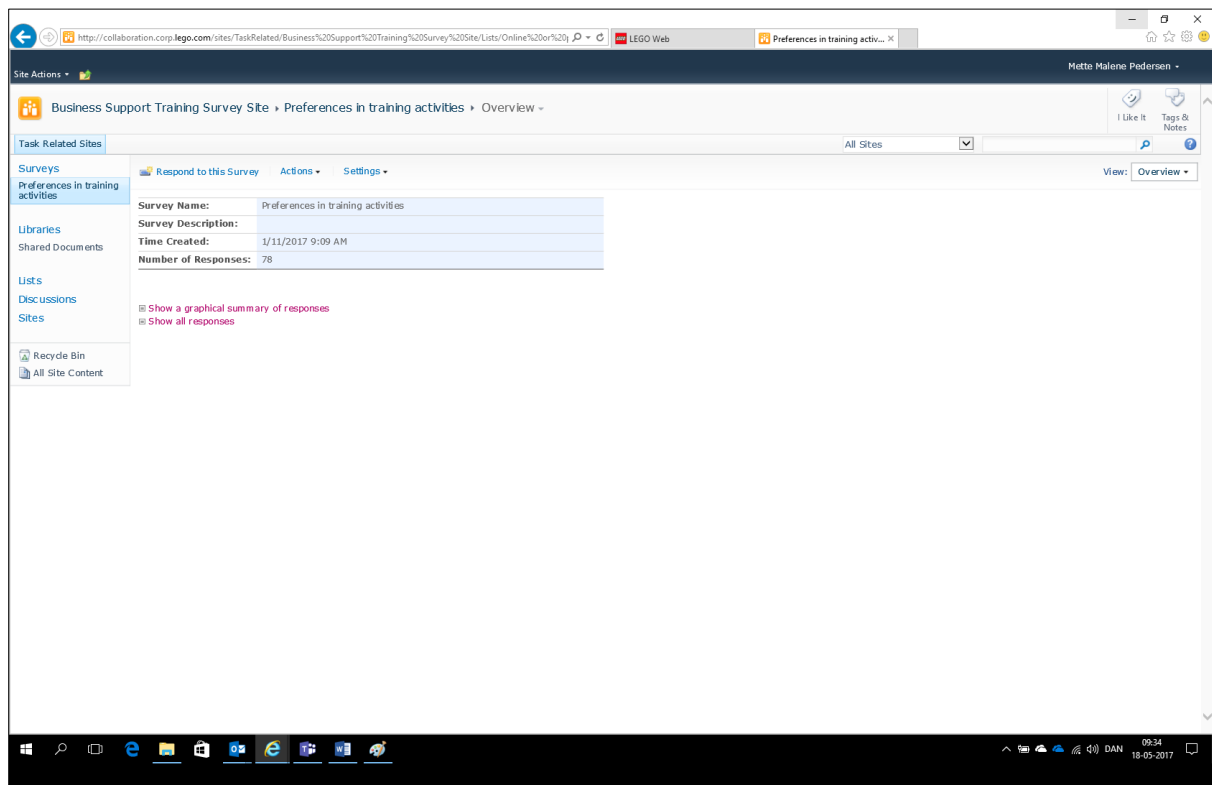
Undervisningsministeriet (2007, april). *Danmarks strategi for livslang læring - Uddannelse og livslang opkvalificering for alle*. Lokaliseret den 2. maj 2017 på:

<http://static.uvm.dk/Publikationer/2007/livslanglaering/livslang-laering.pdf>

Bilag 1 – Undersøgellesdesign i SharePoint # 1



Bilag 2 – Undersøgelsesdesign i SharePoint # 2

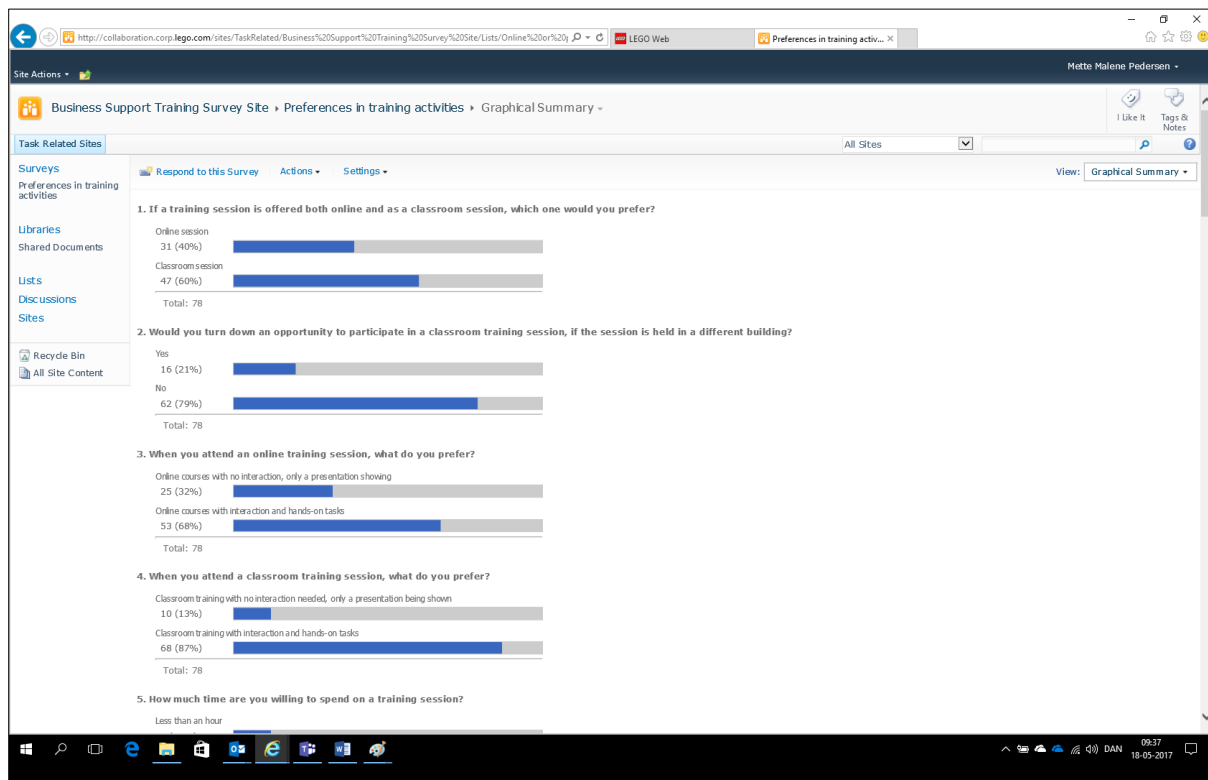


Bilag 3 – Undersøgelsesdesign i SharePoint # 3

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://collaboration.corp.lego.com/sites/TaskRelated/Business%20Support%20Training%20Survey%20Site/Lists/Online%20or%20Classroom%20Training/Online%20or%20Classroom%20Training.aspx>. The browser tab is titled 'LEGO Web' and 'Preferences in training activities...'. The page is a SharePoint survey form titled 'Preferences in training activities - New Item'. The form is displayed in a modal window with 'Finish' and 'Cancel' buttons at the top right. The left sidebar shows the 'Business Support Training' site with various navigation options like 'Task Related Sites', 'Surveys', 'Libraries', 'Shared Documents', 'Lists', 'Discussions', 'Sites', 'Recycle Bin', and 'All Site Content'. The main content area contains the following questions:

- If a training session is offered both online and as a classroom session, which one would you prefer? ***
 - ☐ Online session
 - ☐ Classroom session
- Would you turn down an opportunity to participate in a classroom training session, if the session is held in a different building? ***
 - ☐ Yes
 - ☐ No
- When you attend an online training session, what do you prefer? ***
 - ☐ Online courses with no interaction, only a presentation showing
 - ☐ Online courses with interaction and hands-on tasks
- When you attend a classroom training session, what do you prefer? ***
 - ☐ Classroom training with no interaction needed, only a presentation being shown
 - ☐ Classroom training with interaction and hands-on tasks
- How much time are you willing to spend on a training session? ***
 - ☐ Less than an hour
 - ☐ 1-2 hours
 - ☐ 3-4 hours
 - ☐ All day
- What kind of training would you prefer? (Check up to three) ***
 - ☐ Online courses with no interaction, only a presentation showing
 - ☐ Online courses with interaction and hands-on tasks
 - ☐ Classroom training with no interaction needed, only a presentation being shown
 - ☐ Classroom training with interaction and hands-on tasks
 - ☐ Learning videos
 - ☐ User guides
 - ☐ E-learning
 - ☐ Q&A sessions
 - ☐ Other (please comment in the next box)
- If you have any further comments, you can enter them here:**

Bilag 4 – Indhentning af undersøgelsesresultat # 1



Bilag 5 – Indhentning af undersøgelsesresultat # 2

The screenshot shows a SharePoint interface for a survey titled "Business Support Training Survey Site". The breadcrumb trail is "Business Support Training Survey Site > Preferences in training activities > All Responses". The left sidebar contains a "Task Related Sites" list with categories: Surveys, Libraries, Shared Documents, Lists, Discussions, Sites, Recycle Bin, and All Site Content. The main content area displays a table of survey responses. The table has columns for "View Response", "Created By", "Modified", and "Completed". The "Created By" column contains three asterisks (***) for all entries. The "Modified" column shows dates from 3/15/2017 to 4/7/2017. The "Completed" column shows "Yes" for all entries. The table lists 31 responses, from "View Response #4" to "View Response #31".

View Response	Created By	Modified	Completed
View Response #4	***	3/15/2017 2:59 PM	Yes
View Response #5	***	4/6/2017 11:35 AM	Yes
View Response #6	***	4/6/2017 12:29 PM	Yes
View Response #7	***	4/6/2017 1:18 PM	Yes
View Response #8	***	4/6/2017 1:51 PM	Yes
View Response #9	***	4/6/2017 2:37 PM	Yes
View Response #10	***	4/7/2017 10:30 AM	Yes
View Response #11	***	4/7/2017 10:31 AM	Yes
View Response #12	***	4/7/2017 10:31 AM	Yes
View Response #13	***	4/7/2017 10:32 AM	Yes
View Response #14	***	4/7/2017 10:33 AM	Yes
View Response #15	***	4/7/2017 10:34 AM	Yes
View Response #16	***	4/7/2017 10:34 AM	Yes
View Response #17	***	4/7/2017 10:36 AM	Yes
View Response #18	***	4/7/2017 10:36 AM	Yes
View Response #19	***	4/7/2017 10:37 AM	Yes
View Response #20	***	4/7/2017 10:37 AM	Yes
View Response #21	***	4/7/2017 10:40 AM	Yes
View Response #22	***	4/7/2017 10:40 AM	Yes
View Response #23	***	4/7/2017 10:41 AM	Yes
View Response #24	***	4/7/2017 10:42 AM	Yes
View Response #25	***	4/7/2017 10:43 AM	Yes
View Response #26	***	4/7/2017 10:44 AM	Yes
View Response #27	***	4/7/2017 10:45 AM	Yes
View Response #28	***	4/7/2017 10:45 AM	Yes
View Response #29	***	4/7/2017 10:47 AM	Yes
View Response #30	***	4/7/2017 10:47 AM	Yes
View Response #31	***	4/7/2017 10:53 AM	Yes

Bilag 6 – Interviewguide til kvalitative interviews

- 1) I en undervisningssituation, hvordan vil du beskrive vigtigheden i at emnet omhandler noget der er meningsfuldt og relevant for dig? - *Kan du finde på at vælge en træningssession for at blive inspireret til nye måder at arbejde på?*
- 2) Hvordan tænker du, at du ville reagere overfor undervisning, der er helt nyt for dig i både indhold og form? - *Ville du gå på kompromis med formen på undervisningen hvis emnet er interessant og relevant for dig?*
- 3) Hvordan vægter du fleksibilitet i din hverdag, særligt i forhold til træning og undervisning?
- 4) Hvordan vægter du relationen og interaktionen med underviseren i en undervisnings- eller træningssession?
- 5) I forlængelse af spørgeskemaet omkring online og fysisk undervisning; Vil du uddybe hvordan du foretrækker at modtage henholdsvis online undervisning og fysisk undervisning? - *Hvordan skal disse være tilrettelagt og hvilken ville du vælge?*
- 6) Hvad tænker du om forholdet mellem din motivation for emnet, og det at deltage i onlineundervisning? - *Tænker du at motivationen er vigtig, hvis man skal have noget ud af undervisningen når den foregår online, eller kan der være andre faktorer der spiller en rolle?*
- 7) Hvordan tænker du at din motivation vil være, hvis du bliver bedt om at tilmelde dig et undervisningsforløb, i forhold til hvis du selv havde valgt det?
- 8) Ville det gøre nogen forskel for dig, hvis undervisningen var online i stedet for fysisk, hvis din motivation ikke var i top?
- 9) Er der noget vi ikke har talt om, som der bør nævnes?

Tak for din hjælp!

Bilag 7 – Samlede transskriptioner

Transskriptionerne kan tilgås i pdf-format på følgende links:

Interview 1:

<https://www.dropbox.com/s/86qi1vzr00vankw/Interview%201%20-%20Respondent%201.pdf?dl=0>

Interview 2:

<https://www.dropbox.com/s/t6asvxzleerlfot/Interview%202%20-%20Respondent%202.pdf?dl=0>

Interview 3:

<https://www.dropbox.com/s/70alf7e1lmt8mvg/Interview%203%20-%20Respondent%203.pdf?dl=0>

Interview 4:

<https://www.dropbox.com/s/pcvqd0j2z16kkgi/Interview%204%20-%20Respondent%204.pdf?dl=0>

Interview 5:

<https://www.dropbox.com/s/6shk4p9ertles37/Interview%205%20-%20Respondent%205.pdf?dl=0>