

KOMPETENCEUDVIKLING INDEN FOR EN IT-DIDAKTISK RAMME

JOSEPHINE PRÆCIUS OG STINNE LYNGE

Abstract

The purpose of this master thesis is to investigate which criteria allow for establishing a design that connects skills development and IT when the recipients are volunteer workers. To carry out such an investigation the thesis deals with our gathering of empirical studies. These studies begin with knowledge of the domain, which aims to explain and acquire knowledge of our cooperation partner - namely the trade union *IDA*. The knowledge of this domain serves overall to identify a contextual understanding which should further form the basis for the criteria which we wish to establish.

Next, the thesis presents a literature review based on selected and relevant literature concerning the subject area. In order to ensure that we are not blind to aspects in practice we have chosen to collect empirical material in the form of field studies. These studies were conducted online due to the circumstances of covid-19. As a result, we have therefore conducted an individual semi-structured interview with a leader and a focus group interview with five volunteers from IDA. In order to process the empirical gatherings from the field studies we will conduct a condensation of meaning and an interpretation hereof. The latter approach is used to gain a deeper insight into the empirical material.

The object of the thesis is subsequently redeemed on the basis of a discussion that, based on our gathered insights, relate to Hilde Hiim og Else Hippe's didactic relationship model. This didactic model presents six dimensions, which we aim to use as a planning and organizing tool. To this end, we incorporate a social perspective on skills development as a consequence of learning. In addition, the discussion withdraws on theory about technology and e-learning in regard to combining IT and didactics.

The result of the master thesis is a number of criteria for an IT didactic design which goal is to promote the volunteer's skills development. Amongst others these criteria address e-learning, collaboration, flexibility and a connection between theory and practice.

- 1** INDLEDNING
- 2** LITTERATURREVIEW
- 3** FELTARBEJDE
- 4** BEARBEJDNING AF EMPIRI
- 5** DISKUSSION
- 6** REFLEKSION
- 7** KONKLUSION

OVERSIGT OVER KAPITLER

Indholdsfortegnelse

Forord	2
1.0 Indledning.....	3
1.2 Domænekendskab.....	4
1.3 Bevæggrunde	10
1.4 Anliggende og problemformulering.....	12
1.5 Fremgangsmåde og proces.....	12
1.6 Videnskabsteoretisk observans	18
2.0 Litteraturreview	20
2.1 Forarbejdet til reviewet	20
2.2 Frivilliges motivation	23
2.3 Kompetenceudvikling.....	26
2.4 Didaktik.....	30
2.5 E-læring.....	32
3.0 Feltarbejde.....	35
3.1 Autoetnografi	35
3.2 Online individuelt interview	38
3.3 Online fokusgruppeinterview.....	43
4.0 Bearbejdning af empiri.....	49
4.1 Transskription.....	49
4.2 Analysetilgang.....	51
4.3 Kravspecifikationer	58
5.0 Diskussion.....	62
5.1 IT-didaktiske designparametre	62
6.0 Refleksion.....	75
6.1 Credibility.....	76
6.2 Transferability	77
6.3 Dependability.....	79
6.4 Confirmability.....	81
7.0 Konklusion.....	85
Litteraturliste.....	87
Andet relevant litteratur:.....	91

Forord

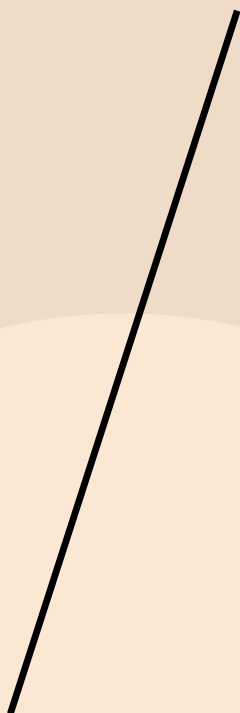
Dette speciale er et resultat af et intensivt halvt år med en undren om, hvordan kompetenceudvikling i den frivillige sektor kan forenes med et IT-didaktisk og designmæssigt perspektiv. Specialets undren trækker tråde fra vores bacheloruddannelse inden for Kommunikation og Digitale Medier og op til vores kandidatuddannelse i Interaktive Digitale Medier, hvor vi særligt har været interesserede i individets omgang med teknologi.

Hele vores universitetsgang har været et lærerigt forløb, som har foræret os både faglig såvel som personlig udvikling. Perioden for vores speciale har særligt udmærket sig grundet omstændighederne vedrørende covid-19. Disse omstændigheder har forsynet os med nye måder, hvorpå forskning og deltagelse i sociale praksisser kan afvikles, hvortil digitale kompetencer har været af vital vigtighed. Vi er overbeviste om, at sådanne kompetencer ligeledes vil blive særligt efterspurgt i det postpandemiske samfund.

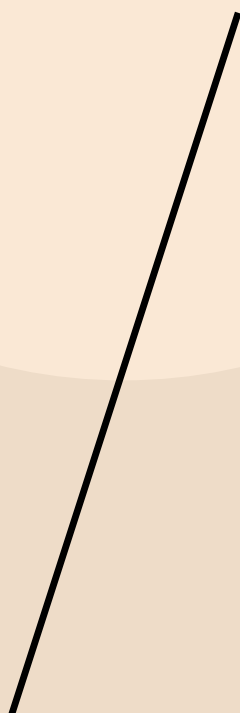
Vi ønsker at bruge vores forord til at takke vores informanter fra ingeniørforeningen IDA, der har været behjælpelige i tilblivelsen af den empiri, der har været nødvendig for, at vi har kunne udarbejde dette speciale. Derfor en stor tak for deres deltagelse, engagement og imødekommenhed.

Derudover vil vi takke vores vejleder, Bo Allesøe Christensen, for konstruktiv og kyndig vejledning. Du har bidraget med faglig sparring, der har frembragt en refleksiv forholden, således vi har kunne højne niveauet for vores speciale.

01



K A P I T E L



01

1.0 Indledning

Opbygningen af den danske velfærdsstat har været et stort projekt i det 20. århundrede. Parallelt, og i takt med resten af samfundet, har *den frivillige sektor* udviklet sig i dialog med denne velfærdsstat, og den frivillige sektor er efterhånden udbredt i den politiske retorik, i den offentlige forvaltning og inden for den samfundsvidenskabelige forskning.

Mai Mercado, som er børne- og socialminister, udtrykker, at frivilligt arbejde er en bærende del af det danske samfund og drivkraften i vigtige sociale indsatser (Hjære et al., 2018, s. 8). Frivilligheden skaber en stor værdi, der først og fremmest drejer sig om de konkrete udfordringer i samfundet, som de frivillige løser. Derudover er dét, at engagere sig, og indgå i frivillige fællesskaber, med til at skabe sammenhængskraft og tillid i samfundet. Demokratisk dannelse og medborgerskab er således essentielt i frivillighedens væsen og har en hovedsagelig betydning i relation til de velfærdsudfordringer, som frivillige og frivillige organisationer løser og forebygger. Det kan dermed anskues som en social gevinst for samfundet at motivere og fastholde de individer, der lægger kræfter i frivilligt arbejde. I henhold hertil dækker denne motivation over en drivkraft i individet, der forstærker adfærden hen mod handling (Hein, 2014). En undersøgelse foretaget af Center for Frivilligt Socialt Arbejde (CFSA) viser, at motivation og fastholdelse af frivillige kan ske ved hjælp af forskellige faktorer. Disse faktorer involverer: at skabe den rigtige anledning til at være frivillig, anerkendelse af den enkelte frivillige og opbyggelse af værdifulde relationer og udvikling af kompetencer (Center for frivillig socialt arbejde, 2019). I henhold til sidstnævnte faktor er det en almindelig opfattelse af udviklingen, inden for den frivillige sektor, at der stilles både implicite og eksplicitte krav til de frivillige om deltagelse i uddannelse og kurser.

Kompetenceudvikling inden for den frivillige sektor er dermed et interessant genstandsfelt, idet en sådan udvikling beror på læring, der betragtes som en vigtig funktion i individets organisme. Samtidig hermed er læring en essentiel del af individets samspil med omgivelserne - ikke mindst de sociale og samfundsmæssige. Hertil hører det, at kravene til samfundet ændres med høj hastighed. Disse ændringer medfører blandt andet, at viden ikke er langtidsholdbart, og at en grundlæggende uddannelse følgelig ikke er tilstrækkelig for livslang læring. Det er således vigtigt at håndhæve kontinuerlig læring

og kompetenceudvikling - i særdeleshed inden for den frivillige sektor. Dette skyldes især, at medarbejderne i den frivillige sektor er ulønnede, og netop bruger deres tid frivilligt, hvorfor der må være tale om andre motivationsfaktorer - sammenlignet lønnede medarbejdere, der i højere grad er underlagt specifikke forventninger og krav fra organisatorisk side. Fra et organisatorisk synspunkt er udvikling af de rette kompetencer en forudsætning for, at organisationer kan nå sine mål og løse sine opgaver bedst muligt. De frivilliges kompetencer må derfor løbende udvikles, således de nuværende og fremtidige opgaver kan håndteres bedst muligt. Fra de frivilliges synspunkt er kompetenceudvikling en mulighed for at kunne udvikle sig, så deres værdi og muligheder i samfundet øges (Auken, Morell & Nielsen, 2020).

Med afsæt i ovenstående ønsker vi i indeværende speciale at undersøge kompetenceudvikling af frivillige medarbejdere. Næste afsnit vil derfor dybere beskrive den specifikke kontekst, hvilken vi ønsker at belyse. Dette vil være efterfulgt af vores bevæggrunde for denne kontekst, der vil munde ud i en problemformulering.

1.2 Domænekendskab

I forbindelse med specialet har vi valgt at indlede et samarbejde med fagforeningen IDA, der hører under den frivillige sektor. Derfor vil vi i indeværende afsnit præsentere domænet inden for denne sektor. Ligeledes vil vi beskrive IDA i forhold til type, strategi og opbygning. Vi finder blandt andet samarbejdet med IDA relevant, idet den overordnende målsætning med vores kandidatuddannelse er at opnå kompetencer til at indgå i virksomheder og organisationer¹.

Først og fremmest vil vi definere frivillighed, der er kendetegnet ved aktiviteter og organisationsformer, som hverken er offentlige eller kommercielle, og som heller ikke hører under familie og slægt (Koch-Nielsen, Henriksen, Fridberg & Rosdahl, 2005). Frivilligt arbejde er, som beskrevet, ulønnet og karakteriseres yderligere ved at være formelt organiseret. I denne forbindelse finder vi det relevant at påpege, at vi afgrænser os til at anskue frivillighed som en formalitet, idet der findes et skel mellem formel

¹ Studieordningen for Interaktive Digitale Medier:
https://www.fak.hum.aau.dk/digitalAssets/378/378609_ka_interaktivedigitalemedier_2018.pdf

frivillighed og uformel hjælp - hvilket betegnes som to forskellige former for civilt engagement. Den formelle frivillighed afspejles i formelle organisatoriske former for frivillighed, såsom i IDA, hvorimod den uformelle hjælp afspejles i enhver given tjeneste af uformel karakter. Forskellen på de to civile engagementer ligger i, at formelt frivilligt arbejde ikke bør anses som en altruistisk handling, men nærmere som en produktiv aktivitet, der udføres i forlængelse af individets andre aktiviteter. Dette er således modsat den uformelle hjælp, der ofte er løst struktureret og foregår i grupper, der ikke er præget af organisatoriske strukturer (Hermansen & Boje, 2015). Ud fra litteratur inden for feltet, er der identificeret 14 områder, som det formelle frivillige arbejde kan være udført inden for. Områderne følger den såkaldte ICNPO-klassifikation; International Classification of Nonprofit Organizations (Salamon et al., 2003 i; Koch-Nielsen et al., 2005).

Dén klassifikation IDA tilhører, er området inden for *fagligt arbejde og erhvervs- og brancheorganisationer*². Dette område er netop kendetegnet ved at indbefatte faglige organisationer og foreninger, fagforbund og fagforeninger, arbejdstager- og lønmodtagerorganisationer og andre erhvervs- og brancheforeninger (Koch-Nielsen et al., 2005, s. 16).

Fagforeningen IDA

IDA er som beskrevet en fagforening, hvilket er en sammenslutning, der varetager interesser for sammenslutningens medlemmer – typisk inden for løn- og arbejdsvilkår. I betegnelsen *fagforening* ligger det, at medlemmerne arbejder inden for samme fag eller branche. Med over 125.000 medlemmer kan IDA betragtes som Danmarks største fagforening og faglige fællesskab for ingeniører, cand.scient'ere og it-uddannede. På trods af, at disse fagligheder har mange forskelligartede arbejdsopgaver, har de et interessefællesskab inden for teknologi og naturvidenskab. Desuden er vilkårene på arbejdsmarkedet mere eller mindre ens for medlemmerne i IDA, idet alle disse medlemmer besidder kompetencer, som er efterspurgt i erhvervslivet.

² De resterende områder er: Kulturområdet; Idrætsområdet; fritidsområdet; uddannelse, undervisning og forskning; sundheds- og sygdomsområdet; det sociale område; Miljøområdet; bolig- og lokalsamfundsområdet; rådgivning og juridisk bistand; politik og partiforeninger; Internationale aktiviteter; religion og kirke.

IDA forhandler overenskomster for alle både offentlige- og privatansatte, hvilket gør IDA til en overenskomstbærende fagforening i modsætning til gule fagforeninger. Udover at beskæftige sig med offentlige- og privatansatte henvender IDA sig til universitetsstuderende, hvortil foreningen har over 30.000 studerende medlemmer. Netop de studerende medlemmer er af essentiel karakter for indeværende speciale, hvorfor vi, senere i dette afsnit, vil uddybe, hvilke initiativer IDA foretager i relation til denne målgruppe.

Strategi

IDAs strategi for 2018 – 2020 beror på et 360 graders medlemsfokus, hvilket betyder, at medlemmer og brugere, af IDA, skal opleve, at IDA er en forening og et fællesskab, der sætter den enkeltes behov og ønsker i fuldstændigt fokus. Som resultat af denne strategi kan medlemmet, i sin interaktion med IDA, forvente at modtage sparring og hjælp samt at blive henvist til relevante eksperter, som kan bistå med yderligere afklaringer (bilag 1).

Overordnet består IDAs strategi af to bærende søjler. Den første omhandler at bringe deres medlemmer i spil i forhold til hinanden og til omverdenen. Derfor er et vigtigt element i strategien at generere løsninger, der er databaserede og intelligente, således medlemmerne kan interagere digitalt og fysisk med hinanden samt med andre brugere. Den næste søjle indebærer digitalisering og data, hvormed IDA bestræber sig på, at deres ydelser i stigende grad vil være digitale. Samtidig vil IDA omsætte sin databaserede viden, om deres medlemmer, til digitale oplevelser, der er sammenhængende, relevante og attraktive – og som sammenslutter IDAs services, netværk, kommunikation og produkter.

Ovennævnte services skal knytte medlemmerne tættere til hinanden – både digitalt og fysisk. Ligeledes påpeger IDA i deres strategi, at de skal skabe nye innovative, digitale services og løsninger i samarbejde med deres medlemmer og interessenter.

Ved at udvikle, teste, forkaste eller sætte digitale løsninger i drift vil IDA imødekomme deres medlemmers forventninger i takt med, at de teknologiske muligheder øges. Af denne årsag er ét af strategiens afgørende elementer at optimere og forbedre ydelser og arbejdsgange gennem digitalisering og AI. Strategiens fokus på digitalisering er i tråd med

vores faglighed inden for Interaktive Digitale Medier, der netop handler om at udvikle og designe digitaliserede løsninger. I IDA kan digitaliseringen siges at have en afgørende rolle for formidling af viden, akkurat som den har inden for uddannelsen i Interaktive Digitale Medier.

Med strategien for 2018-2020 tager IDA det første skridt mod deres vision for 2025, som vi vil præsentere i fem delvisioner herunder.

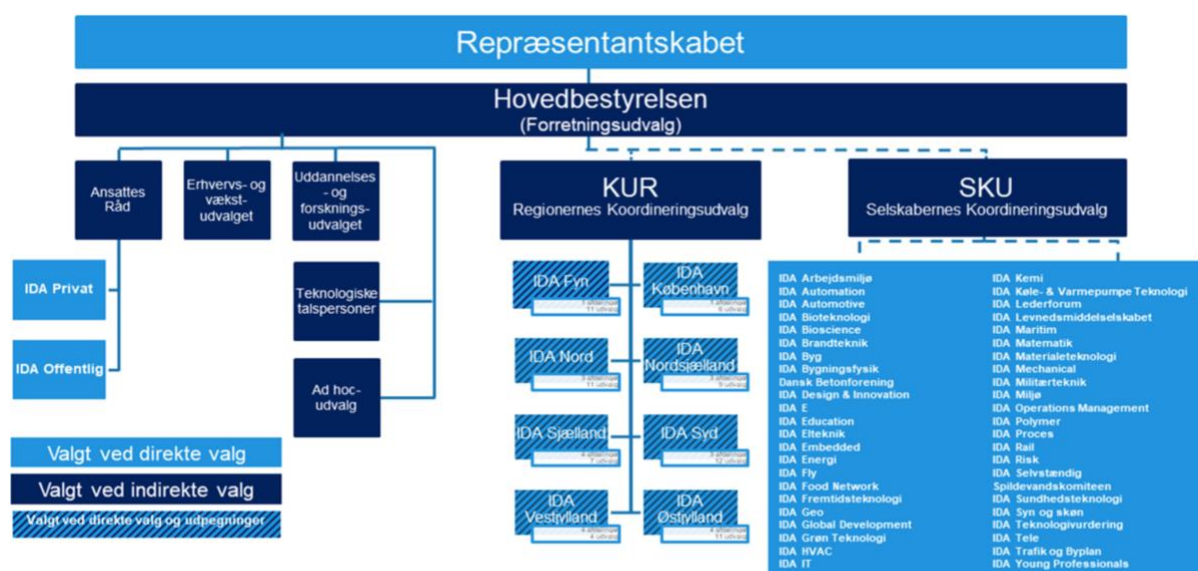
Vision

IDA har en vision for år 2025, der består af fem dele (bilag 1). Den første del handler om, at IDAs ydelser og kommunikation skal målrettes det enkelte medlem og tage hensyn til, hvor medlemmet er i sin karriere, hvilken jobfunktion og faglighed det pågældende medlem besidder, samt hvilke interesser dette medlem har. Den næste delvision består af, at IDA skal være kendt som det teknologiske samlingssted, hvor deres medlemmer altid kan finde og deltage i interessante arrangementer, hvilke netop faciliteres af de frivillige. I samspil med de bedste udbydere vil IDA tilbyde livslang læring for alle karriereveje. Ligeledes vil IDA, med afsæt i analyser af teknologiens indflydelse på samfundet, være en naturlig medspiller i nutiden og fremtiden. Den tredje delvision omhandler at gøre en forskel, således IDA bringer deres medlemmers kompetencer i spil for en bæredygtig samfundsudvikling. Ydermere skal foreningens medlemmer inspirere unge til at vælge en uddannelse inden for teknik eller naturvidenskab. Den fjerde delvision beror på et godt arbejdsliv, hvor medlemmerne opnår de bedst mulige vilkår på et arbejdsmarked, der er i konstant forandring. Denne vision skal ske ved, at IDA varetager medlemmernes interesser kollektivt, såvel som individuelt, og skaber forudsætninger for et godt og mangfoldigt arbejdsliv. Den sidste og femte delvision involverer netværk af mennesker og viden, idet aktive medlemmers indsats og engagement er fundament for de mange medlemsaktiviteter. Gennem IDA skal medlemmer kunne netværke og dele viden med hinanden og samfundet. IDA vil derfor muliggøre, at medlemmer kan danne netværk på nye måder.

Organisatorisk opbygning

Vi vil nu kortlægge den organisatoriske opbygning, idet IDA er en kompleks organisation med mangeartede afdelinger og udvalg. Af denne grund vil vi introducere de mest overordnende og essentielle dele af organisationen i forhold til genstandsfeltet for specialet, der involverer kompetenceudvikling af frivillige.

I relation til at være en forening er IDA demokratisk funderet, hvortil den øverste ledelse kaldes *Repræsentantskabet*. Repræsentantskabet består af 65 medlemmer, som er tilvalgt af IDAs stemmeberettigede medlemmer. Da Repræsentantskabet fungerer som IDAs øverste myndighed vælger denne myndighed formanden og hovedbestyrelsen. Formanden har en plads i hovedbestyrelsen, hvilken varetager opgaver på vegne af Repræsentantskabet - herunder at udstikke retningslinjer, beslutte principielle og overordnede forhold, indstilling af budget og lignende (se figur 1).



Figur 1: Organisationsdiagram over IDA³

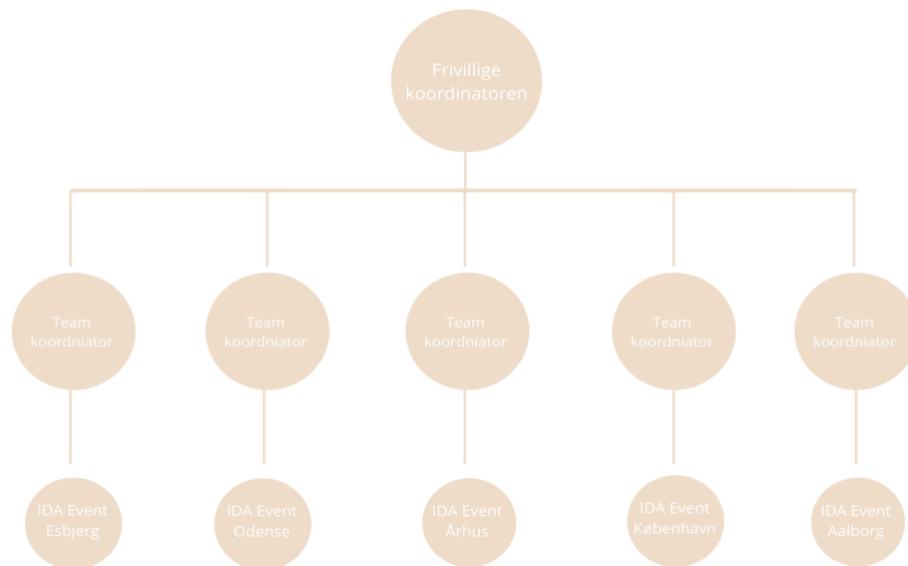
Ud fra hovedbestyrelsen udspringer forskellige udvalg. Herunder hører frivilligheden IDA Event, der tilhører IDA Privat på figur 1. Netop IDA Event ønsker vi at beskæftige os

³ Kilde: <https://ida.dk/om-ida/organisation/idas-politiske-opbygning/idas-politiske-struktur>

med i nærværende speciale, hvilket vi vil uddybe i nedenstående samt i efterfølgende afsnit om vores bevæggrunde.

IDA Event er en foranstaltning, der består af frivillige studiemedlemmer, i IDA, fordelt i teams på universiteter i København, Odense, Århus og Aalborg med flere. Som frivillig i IDA Event er det formålet at skabe det bedste studiemiljø for de medstuderende, hvilket sker gennem events og aktiviteter på alle IT-, naturvidenskabelige og ingeniørfaglige uddannelser i Danmark. Hvert år afvikler de frivillige i IDA Event mere end 200 arrangementer. Litteraturen skelner i denne forbindelse mellem to typer af frivillige nemlig *periodiske frivillige* og *permanente frivillige*. De periodiske frivillige arbejder udelukkende ved specifikke events på sporadisk basis for en begrænset tidsperiode. Derudover er de periodiske frivillige involveret mindre hyppigt end de permanente frivillige, idet sidstnævnte udfører aktiviteter mindst én gang om måneden i en 12 måneders periode (Ferreira, Proença og Roch, 2016). Vi beskæftiger os dermed med permanente frivillige, idet det frivillige arbejde i IDA Event foregår parallelt med de frivilliges studietid samtidig med, at disse frivillige deltager i møder og arrangementer på månedlig basis (bilag 2).

IDA Event bliver ledt af en frivilligkoordinator, der er ansat som projektmedarbejder på IDAs kontor i København, og som har ansvaret for de frivillige. Derudover findes der en teamkoordinator, der er tilknyttet de forskellige teams på universiteterne. Denne teamkoordinator, har det lokale ansvar for de frivillige, samtidig med at vedkommende indgår i tæt samarbejde med frivilligkoordinatoren. Hierarkiet kan visualiseres sådan (figur 2):



Figur 2: Visualisering af IDA Events placering i forhold til teamkoordinator og frivilligkoordinator

Da arbejdet i IDA Event er frivilligt, kvitterer IDA blandt andet med faglig og personlig udvikling samt et frit og spændende miljø, hvor man kan gennemføre sine idéer. Som frivillig i IDA Event er man en del af et læringsmiljø, hvor der er fokus på talentudvikling, uddannelse og sidemandsoplæring, så alle besidder kompetencer, der gør det ”til en leg” at være med på holdet, når der skal udvikles og afvikles events. Dog har IDA Event endnu ikke foretaget analyser af eller udviklet specifikke kriterier for, hvordan de mest hensigtsmæssigt udvikler de frivilliges kompetencer. Derfor ønsker vi at udforme parametre til et design, der fordrer en sådan kompetenceudvikling. Designparametrene skal leve op til IDAs strategi vedrørende digitalisering samt vores faglighed, der involverer interaktive digitale medier.

1.3 Bevæggrunde

Vores bevæggrunde for at beskæftige os med indeværende genstandsfelt er blandt andet opstået ud fra vores grundlæggende antagelser, der er blevet dannet på baggrund af eksisterende viden. Ingeman Arbnor og Björn Bjerke (2009) beskriver de grundlæggende antagelser - hvilke ethvert individ er indehaver af - som et vigtigt aspekt i forhold til, hvordan man tilgår et forskningsområde. Med andre ord danner vores viden og erfaringer baggrund for vores tankesæt, individuelle erfaringer og forståelser af virkeligheden (Arbnor & Bjerke, 2009, s. 6). Dermed har de grundlæggende antagelser,

som vi hver især har tilknyttet, betydning for, hvorledes dette speciale undersøges samt udformes. Dette er grundet vores forudgående konkrete erfaringer fra tidligere akademiske undersøgelser, og det faktum, at vi begge har stiftet bekendtskab med genstandsfeltet inden for den frivillige sektor. Hertil hører det, at vi begge er medlemmer i IDA som fagforening, hvoraf den ene af os selv er frivillig i foreningen. Ved at vi begge har erfaring med frivilligt arbejde, samt at den ene af os fortsat er i frivilligt arbejde, ser vi dette som en unik mulighed til at anvende vores personlige erfaringer i samspil med anden empirisk data. Data som vi ønsker at indsamle i forbindelse med udformningen af specialet. Af denne grund vil vi beskæftige os med autoetnografi som metode, hvilket vi vil uddybe i kapitel 3. Denne metode tages i brug for at skabe transparens vedrørende vores egne grundlæggende antagelser.

1.4 Anliggende og problemformulering

I forlængelse af ovenstående indledning har vi sinde at undersøge, hvilke didaktiske designparametre vi kan opstille i henhold til at forbinde IT og kompetenceudvikling, når modtagerne er frivillige i fagforeningen IDA. Koblingen mellem IT og kompetenceudvikling sker på baggrund af IDAs nuværende strategi, hvis afgørende element er at forbedre arbejdsgange gennem digitalisering. Derudover sker denne kobling på baggrund af vores bevæggrunde herunder egen faglighed inden for Interaktive Digitale Medier samt personlige erfaringer med den frivillige sektor.

I et forsøg på at indløse dette anliggende har vi udarbejdet en problemformulering, der består af et specifikt spørgsmål, hvilket vi gennem specialet ønsker besvaret:

*Hvilke parametre kan vi opstille for et IT-didaktisk design,
der har til formål at udvikle de frivilliges kompetencer i IDA Event?*

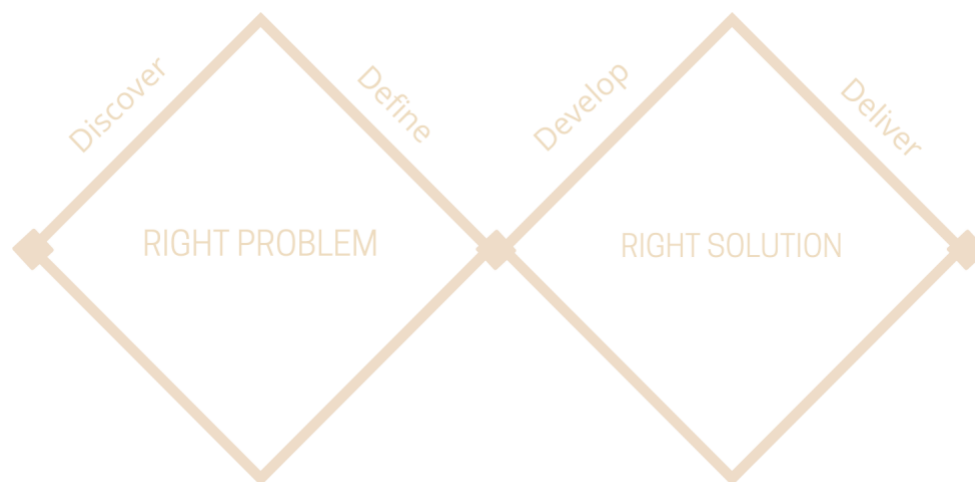
Måden, hvorpå dette spørgsmål besvares, vil vi ramme ind i følgende afsnit ved at eksplicitere vores fremgangsmåde og proces bag specialets udformning. Dette skal bevirke, at læseren har et bedre udgangspunkt for at tilgå specialets viden under den forståelsesramme, som dette er tiltænkt.

1.5 Fremgangsmåde og proces

Projektets anliggende vil blive undersøgt med inspiration fra *The Double Diamond Design Process Model* (Design Council, 2015 i; Norman, 2013). Modellen illustrerer en designproces, hvori der skiftevis anvendes en divergent og konvergent tilgang gennem fire faser: *discover*, *define*, *develop* og *deliver*. Vi anser vores egen proces inden for et designmæssigt perspektiv, idet vi, som beskrevet, har i sinde at opstille parametre til et design, hvilket kræver et forarbejde, der kan skues i lyset af en sådan proces.

The Double Diamond Process er udarbejdet og senere visualiseret i en model af det britiske Design Council og tager form som to 'diamanter', der står side om side - heraf navnet *Double Diamond* (figur 3). Modellen er baseret på casestudier, der er samlet fra

designafdelinger i 11 globale virksomheder, hvorfor vi mener, at denne model har en empirisk baggrund, der bevilger den en evidensplacering i virkeligheden. Vi vil i specialet udelukkende praktisere faserne *discover*, *define* og *develop*. Dermed undlader vi at udføre den sidste fase *deliver* i praksis, hvilket skyldes manglende ressourcer til at udføre tests og evaluering, som omstændighederne vedrørende Covid-19 ligger til grund for. Dette tillader, at vi kan gå mere i dybden med de tre første faser, hvoraf vores bidrag til videre forskning netop vil lægge op til test og evaluering, hvilket vi vil reflektere over i specialets diskussion.



Figur 3: Visualisering af The Double Diamond Process Model

Ovenstående model er, som beskrevet, opdelt i to, hvori den første del af processen handler om, at man, som forsker, lokaliserer det rigtige problem, hvorefter man i anden del beskæftiger sig med at lokalisere den rigtige løsning. Processen sker ud fra en forudsætning om, at det ikke er muligt at lokalisere den rigtige løsning, uden først at forholde sig kritisk til det umiddelbare forestillede problem. Dette bliver bekræftet af professor i datalogi og kognitiv psykolog, Donald Norman, der udlægger: "This repeated divergence and convergence is important in properly determining the right problem to be solved and then the best way to solve it." (Norman, 2013, s. 221).

Vi anser the double diamond model som en formel forståelsesramme for specialet, hvori indhold kan placeres i forskelligartede kombinationer. Dette repræsenterer en eklekticisme, idet vi, i vores fremgangsmåde, er udvælgende ved at selekttere og sammensætte elementer fra forskellige områder til et hele. Vi mener, i denne sammenhæng, at forståelsesrammen stemmer overens med studieformen ved Aalborg

Universitet. Denne form er tilrettelagt efter problembaseret læring, hvormed meningen er at identificere, formulere, analysere og løse selvvalgte problemstillinger (Holgaard et al., 2014, s. 19).

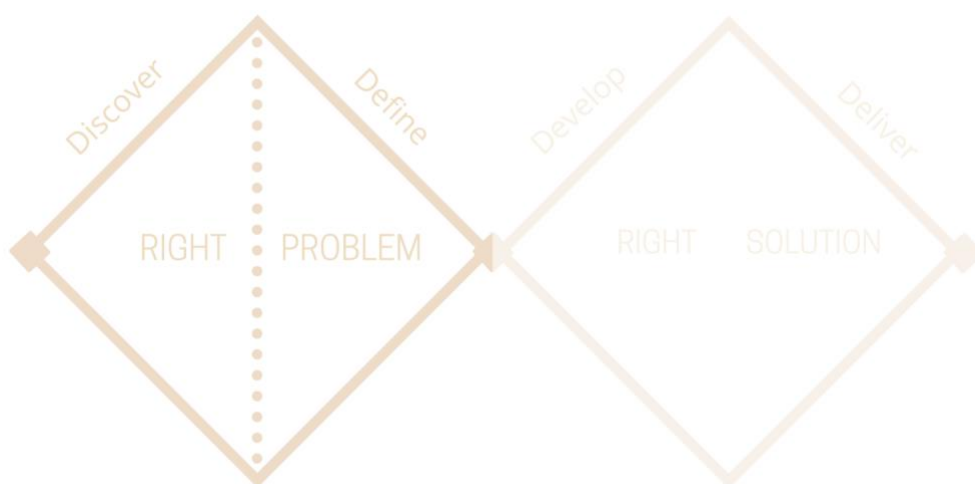
Dog vil vi argumentere for, at the double diamond model illustrerer en forsimpning af alle de elementer, der har indgået i udarbejdelsen af specialet, hvorfor vi, i henhold til at klarlægge vores fremgangsmåde, yderligere vil inddrage designeren, Jon Kolkos, metode *Insight Combination*. Dermed foretager vi en modificering af procesmodellen ved at kombinere denne med metoden inden for insight combination, da vi stræber efter en mere uddybende og nuanceret procesbeskrivelse. Som metode bygger insight combination på, at forskeren i sin undersøgelse kombinerer, hvad vedkommende i forvejen ved, både på et professionelt og personligt plan, med hvad vedkommende observerer i undersøgelsen. En kobling heraf skal byde på indsigter, der videre skal sammenkobles med relevante teorier, der slutteligt skal munde ud i et designforslag (Kolko, 2010, s. 27). En illustration af pågældende metode kan visualiseres på denne vis (figur 4):



Figur 4: Visualisering af metoden for *Insight Combination*

Insight combination kan dermed benyttes til at finde og bygge videre på etablerede designmønstre for at være i stand til at skabe nye initierende idéer til design (Kolko, 2010, s. 26). De etablerede designmønstre skal i vores tilfælde opfattes mere abstrakte, da vi nærmere anvender metoden til at bygge videre på etableret viden om genstandsfeltet. I nedenstående vil vi, med afsæt i the double diamond model og insight combination, fremlægge vores specifikke fremgangsmåde for specialet.

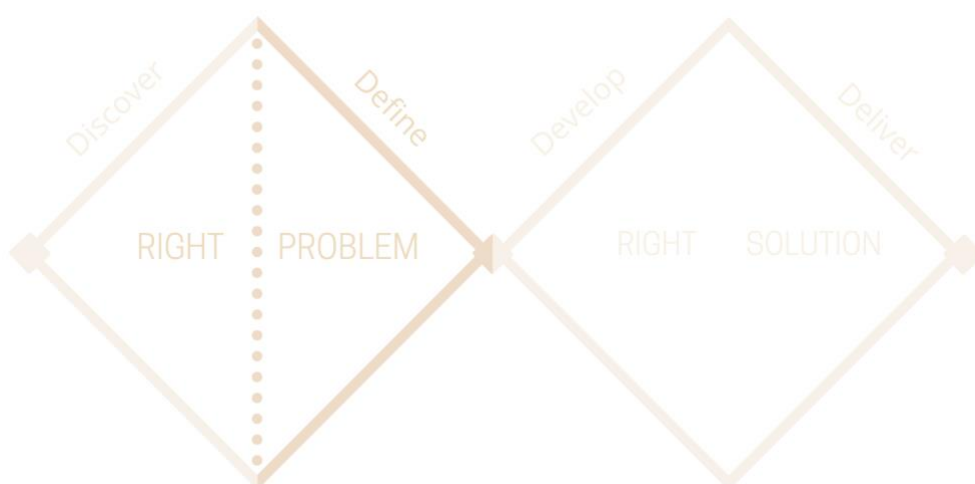
Discover



Figur 5: Fase 1, discover

I denne første divergerende fase (figur 5) vil vi indledningsvist undersøge problemfeltet, hvori egne forståelser for genstandsfeltet udforskes og kombineres med allerede eksisterende viden om feltet. Konkret består dette i at nedfælde vores personlige erfaringer for at identificere indsigter, der kan sammenkobles med data. Disse indsigter opnår vi ved, at vores personlige og professionelle erfaringer (*hvad jeg ved*) fremstilles i en kollaborativ autoetnografi. Dette kombinerer vi med et litteraturreview, der undersøger allerede eksisterende viden inden for genstandsfeltet, hvilket optræder, som *hvad jeg ser*. Denne kombination skal anlægge et fundament for indsigt i både den subjektive viden fra os som forskere samt den mere objektive data vedrørende genstandsfeltet. Slutteligt i denne divergerende fase foregår vores indsamling af empiri, hvor vi vil foretage et individuelt interview med frivilligkoordinatoren samt et fokusgruppeinterview med de frivillige i IDA for at opnå en forståelse af interessenterne og brugerne for løsningen.

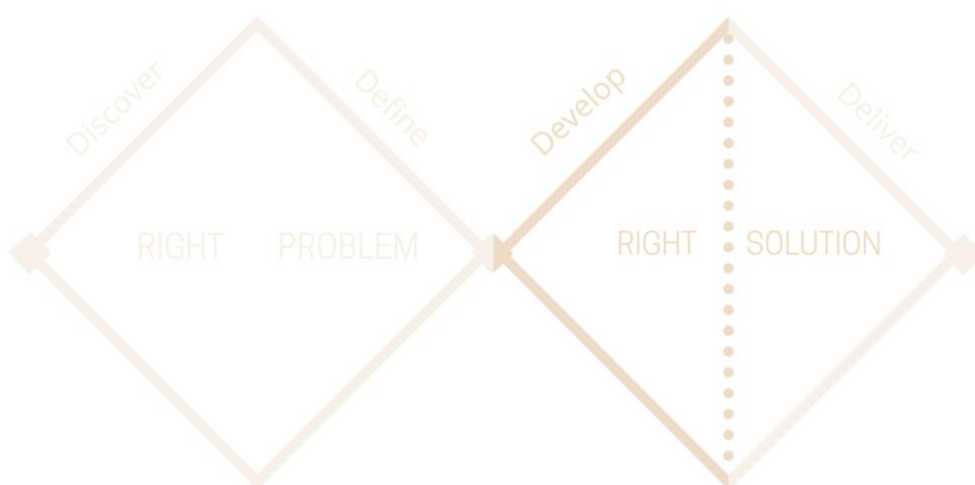
Define



Figur 6: Fase 2, define

Anden fase (figur 6) i processen består i en konvergerende analyse og kodning af data, hvor synteser defineres og behandles. Analysen vil først og fremmest bestå af en meningskondensering- og fortolkning af interviewene, der skal lede til nye indsigter både vedrørende organisatoriske krav og de frivilliges ønsker og behov. Formålet hermed er på konvergerende vis at indsnævre problemet og præsentere en stor datamængde på en overskuelig måde. På denne vis skal bearbejdningen af data bevirke, at vi når frem til kravspecifikationer, der kan danne rammen for de IT didaktiske designparametre.

Develop

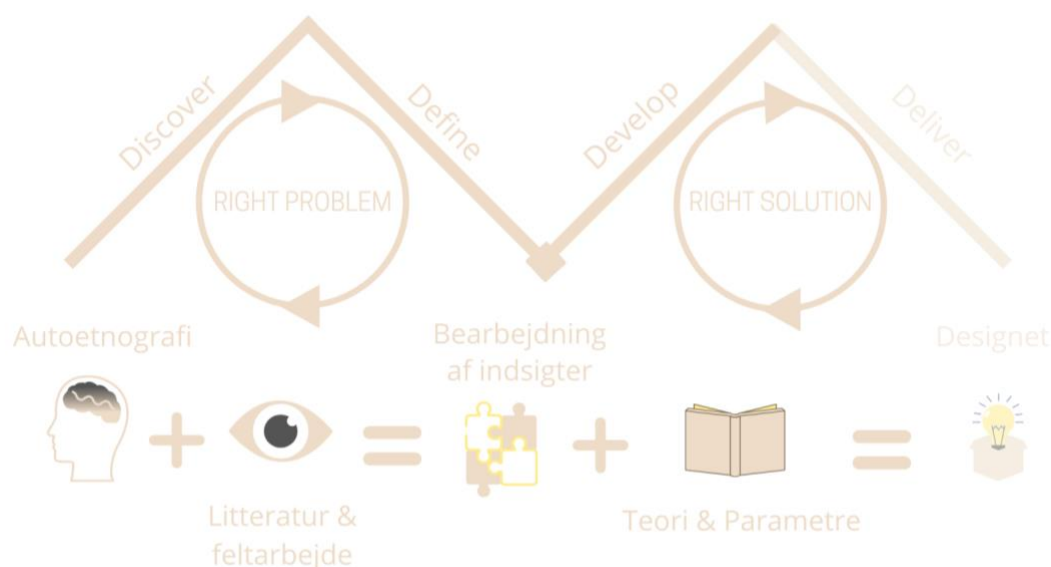


Figur 7: Fase 3, develop

Bearbejdningen af data, som er en blanding af observation (*hvad jeg ser*) og nytilegnet viden (*hvad jeg ved*), skal bidrage til denne tredje og divergerende fase (figur 7) i the double diamond model, hvilken tager form som specialets diskussion. Diskussionen, hvori vi behandler designparametrene, kan betragtes som en initierende designidé ud fra Kolkos insight combination (Kolko, 2010, s. 26). Parametrene vil vi sætte op mod udvalgt læringsteori for at udvide perspektivet og berettigelsen herpå. Dette skal bevirke, at vi i større grad kan forholde os kritiske over for de krav, vi selv har produceret, med det formål at finde frem til 'den rigtige' løsning. Denne fase er, hvad Kolko refererer til som *design patterns* (Kolko, 2010, s. 27), hvilket vi i vores tilfælde vil betegne som *parametre & teori*, da vi vurderer, at kriterierne bør behandles i en teoretisk diskussion for at sikre, at designet kommer nærmere 'den rigtige løsning'.

Kombination og modificering

Ud fra denne gennemgang vil vores modificering af de the double diamond model med kombination fra insight combination illustreres således (figur 8):



Figur 8: Modificering og kombineret af Double Diamond x Insight Combination

Vi er opmærksomme på, at metoderne ikke, hverken separerede eller i samspil, kan afgøre om vi når frem til den rette løsning, hvorfor disse metoder udelukkende skal anses som et værktøj til at demonstrere vejen til, hvad vi *vurderer* som den rigtige løsning. Derudover mangler både the double diamond model og insight combination en forholde

til processer som et iterativt fænomen, der immervæk foregår under ethvert projektarbejde. Vi er bevidste om, at vi gennem vores arbejde med specialet befinder os i en sådan iterativ proces, idet vi gennemgår og tilpasser vores viden over flere omgange for at raffinere det færdige produkt.

Efter at have præsenteret fremgangsmåden for specialet ønsker vi i følgende afsnit at gennemgå, hvilken videnskabsteoretisk observans denne fremgangsmåde opererer under.

1.6 Videnskabsteoretisk observans

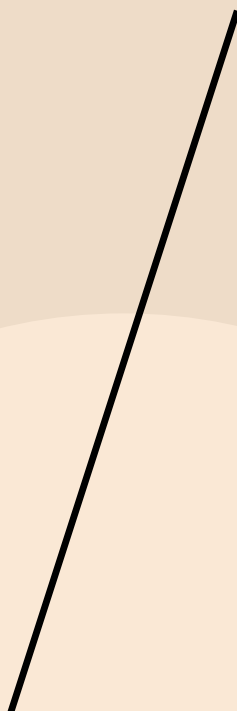
Specialet er udformet med udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk tankegang, hvilken danner fundamentet for, hvordan vi tilgår viden. En sådan tilgang fordrer, at tilegnelse af viden starter med, at der tages udgangspunkt i et udsnit af den sociale virkelighed (Esmark, Lausten & Andersen, 2014, s. 9).

Socialkonstruktivismen har kritiseret de traditionelle videnskabsteoretiske tilgange for, at den sociale virkelighed hverken kan forstås komplet subjektivt eller objektivt, da denne virkelighed bør forstås inden for et helt tredje fokus – nemlig det sociale, som sin egen virkelighed. Dette er på baggrund af tankegangen om, at den sociale virkelighed indebærer *mening*, og at det er denne mening, der definerer subjekter og objekter. Derfor vil subjekter og objekter ingen mening have uden den sociale praksis, der skaber denne mening (Esmark et al., 2014, s. 13-17). Hertil indebærer dét at konstruere mening, at man forstår og fortolker den sociale praksis, hvilket udarbejdelsen af nærværende speciale vil bære præg af. Dette viser sig blandt andet ved, at vi, ud fra et socialkonstruktivistisk paradigme, har foretaget interviews for at opnå en forståelse for IDA Event og de frivillige i denne foranstaltning. Disse interviews har vi senere fortolket gennem en meningskondensering, der, i sammenhold med den supplerende empiri og relevant teori, har ledt til de IT-didaktiske designparametre. Denne proces er foretaget med en bevidsthed om, at videnskabelse har et intersubjektivt, sprogligt og kollektivt grundlag (Sonne-Ragans, 2015, s. 116).

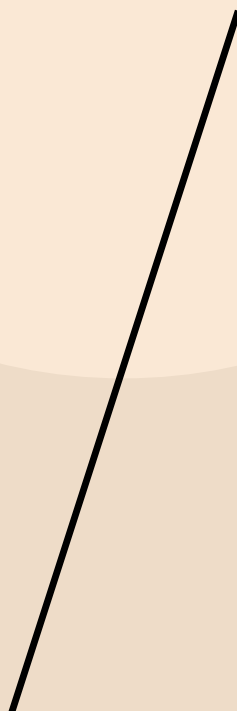
Socialkonstruktivismen opererer således med, at videnskabelige begreber er elementer i en videnskabelig praksis, hvori virkeligheden manipuleres og behandles. Derfor har enhver socialkonstruktivistisk erkendelsesteori dét udgangspunkt, at *korrekt* viden er et socialt konstrueret fænomen (Esmark et al., 2014, s. 11) og af samme grund ikke blot udsprunget af medfødte kognitive strukturer (Collin, 2013, s. 14). På denne vis kan vores viden gennem specialet ikke afspejle en objektiv sandhed, men nærmere en sandhed, der er kontekstafhængig. Med denne anskuelse er vores undersøgelser udsprunget af et produkt baseret på sociale processer – både i forbindelse med de frivilliges daglige liv, men lige så vel i den givne interviewsituation, hvilken vi som forskere har konstrueret (Sonne-Ragans, 2015, s. 189). I denne konkrete konstruktion har vi tilgået viden på et partikulært niveau, hvor vi ønskede at lokalisere de udvalgte subjekters oplevelse af virkeligheden (Sonne-Ragans, 2015, s. 144). Umiddelbart er det ikke relevant at generalisere disse partikulære resultater, men i og med, at vi inddrager relevante teorier under fasen *develop* i double diamond modellen, søger vi at sige noget mere universelt om genstandsområdet. Det universelle niveau beskæftiger sig med at opfatte subjektet som en repræsentation af 'sin slags' og ved at inddrage dette subjekt i undersøgelsen, kan resultater herfra bidrage til at sige noget generelt om denne 'slags' (Sonne-Ragans, 2015, s. 144). Vi søger altså at forholde vores kontekstafhængige sandhed med videnskabelig viden om genstandsområdet og på den facon komme nærmere en generalisering.

Da vi ønsker at arbejde nuanceret med genstandsområdet, har vi budt os i muligheden for at arbejde tværdisciplinært og være eklektiske, idet vi har været udvælgende i litteratur og teorier for at selekttere heri og sammensætte fragmenter fra forskellige områder. Dette ses eksempelvis i specialet ved inddragelsen af autoetnografien, der beror på et fænomenologisk synspunkt og anvendelsen af social læringsteori, der selvsagt beror på den socialkonstruktivistiske tilgang. Vi ønsker dog at fremhæve Sonne-Ragans udlægning om, at vi ikke opnår et fuldkomment svar blot ved at være eklektiske, men dette bidrager til at give et mere udtømmende perspektiv på genstandsområdet (Sonne-Ragans, 2015, s. 34).

02



K A P I T E L



02

2.0 Litteraturreview

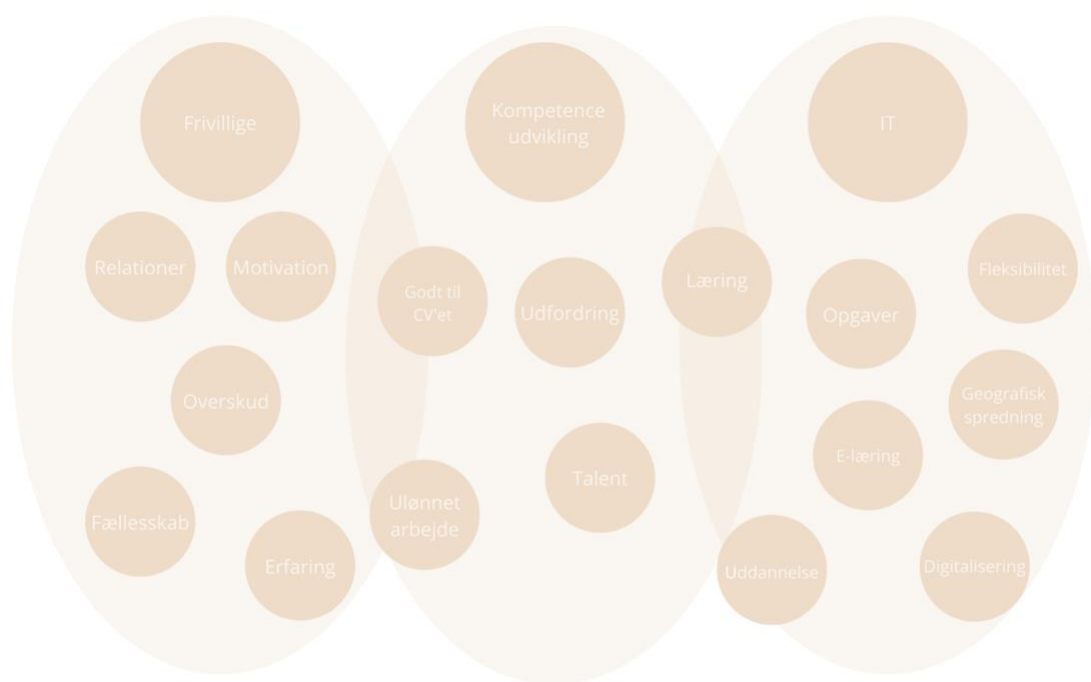
Formålet med indeværende litteraturreview er at fremme egen forståelse af feltet inden for frivilliges kompetenceudvikling, såvel som læserens. Reviewet skal demonstrere, hvilken forskning og viden, der i forvejen er tilgængeligt på området samt identificere eventuelle modstridende resultater eller mangel på samme. Derfor sigter nærværende litteraturreview efter at give et resumé af den litteratur, der findes relevant for specialets problemformulering. Grundet nedlukningen af biblioteker, og andre instanser, som følge af Covid-19, er vi begrænsede til udelukkende at indhente viden ved hjælp af digitale databaser. Derfor har vi anvendt Aalborg Universitets online bibliotek og Google Scholar til at fremsøge litteratur. I denne sammenhæng afgrænser vi os til, at teksterne skal være *peer reviewed tidsskrifter*, og eller til at forlaget skal være fagrelevant. Disse afgrænsninger foretager vi for at skabe en kvalitetssikring af litteraturreviewet.

2.1 Forarbejdet til reviewet

Der findes, ifølge professor i Human Resource Development, Richard J. Torraco, tre former for strukturer, hvilke et litteraturreview kan foretages med udgangspunkt i. De tre strukturer er henholdsvis *temporal*, *methodological* og *conceptual structure* (Torraco, 2016, s. 414). Temporal structure, er fordelagtig, hvis man søger at afdække den historiske udvikling af et emne, hvorimod methodical structure anvendes, hvis man ønsker at undersøge tekster med metodiske ligheder. Til organiseringen af dette litteraturreview, tager vi udgangspunkt i conceptual structure, hvilket betyder, at vi ud fra et prædefineret koncept ønsker at afdække litteratur, der adresserer et genstandsområde. I denne sammenhæng skal konceptet opfattes som specialets problemformulering. Ved den strukturering organiseres litteraturreviewet omkring et eller flere hovedkoncepter, hvortil der forfattes en række værdiord (Torraco, 2016, s. 415).

Conceptual structure foreslår udarbejdelsen af et konceptkort til at illustrere tankevirksomheden, der ligger bag litteraturreviewet. Kolko (2010) beskriver, at et konceptkortet, isoleret set, repræsenterer forskerens mentale model af et koncept. Vi har

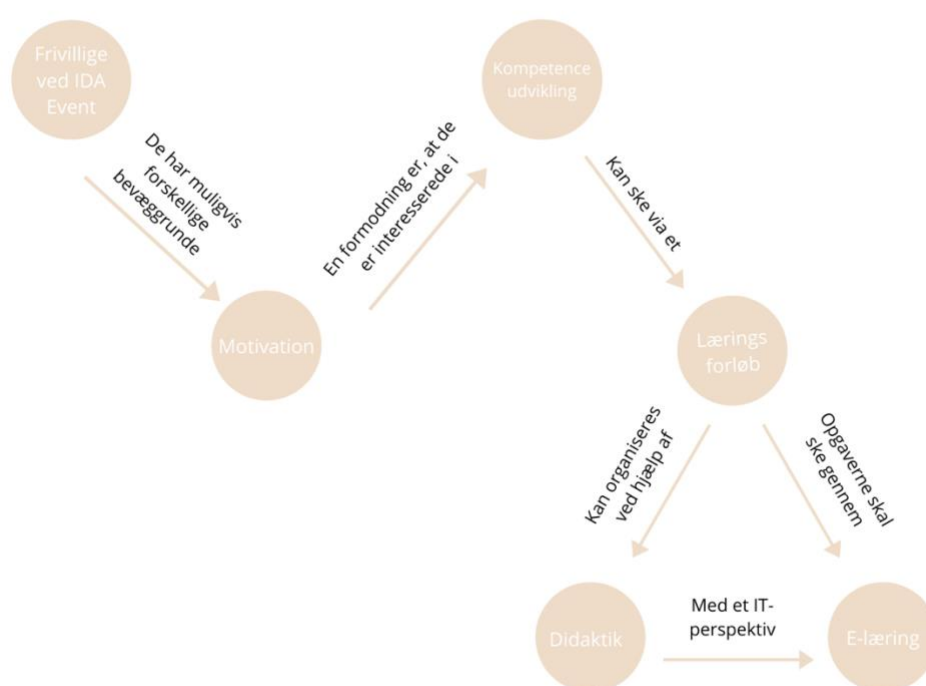
derfor valgt at udforme et visuelt konceptkort for at gennemskueliggøre denne model for læseren. Udarbejdelsen af konceptkortet har involveret tre trin, der i vores tilfælde startede med en identifikation af tre hovedkoncepter, hvilke har til formål at fokusere litteraturreviewet. Disse hovedkoncepter er: frivillige, kompetenceudvikling og IT. Hovedkoncepterne er udledt gennem specialets indledende beskrivelse af genstandsfeltet, hvilket udmønter sig i en problemformulering. Til andet trin har vi nedfældet de emner og værdiord, der kan beskrive problemområdet, hvortil Kolko mener, at forskeren bør inddrage subjektive værdier i sin bedømmelse af, hvilke elementer kortet skal indeholde, samt hvilke forhold, der er blandt disse elementer (Kolko, 2010, s. 24). Dernæst har vi prioriteret taksonomien af disse emner og værdiord for at indikere, hvilke forbindelser disse har i relation til hinanden (figur 9):



Figur 9: Hovedkoncepternes værdiord og forbindelser

Vi er opmærksomme på, at denne metode består af en subjektiv udvælgelse, der afspejler vores beslutninger om hvert hovedkoncept og deraf vores forståelse af problemområdet. Dog mener vi, at konceptkortet bidrager til en mere systematisk metode til at gennemgå eksisterende litteratur, så ræsonnementet bliver gennemskueligt at følge for læseren. Slutteligt har tredje trin i processen indebåret at skabe semantiske forbindelser mellem hovedelementerne (figur 10). Dette er illustreret ved, at vi har indkapslet elementerne i

cirkler og forbundet disse med linjer. På hver linje har vi tilføjet en sætning, der beskriver forbindelsen mellem de givne elementer. Vi vil argumentere for, at det kræver motivation at arbejde som frivillig og dertil udvikle kompetencer, jævnfør specialets indledende kapitel. For at udarbejde relevante og brugbare designparametre til udvikling af de frivilliges kompetencer mener vi derfor, at det er essentielt at opnå en grundlæggende forståelse af frivilliges motivationsfaktorer, hvorfor der har fået en betydelig placering i konceptkortet. Hertil anser vi læring som en forudsætning for kompetenceudvikling, hvortil vi vælger at inddrage didaktik som værktøj til at facilitere en sådan udvikling. Derudover har vi valgt at anlægge et IT-mæssigt perspektiv ved at inddrage e-læring, som et resultat af IDAs strategi, egen faglighed samt bevæggrunde.



Figur 10: Konceptkort med semantiske forbindelser

Kortet er en illustration med sætningsfragmenter, der skal give læseren mulighed for at opnå indsigt i denne organisering og forståelse af problemfeltet (Kolko, 2010, s. 26). Den visuelle præsentation af ovenstående konceptkort skal bevirke til at korrelere vores bevæggrunde og domænekendskab med den videnskabelige litteratur på området, lige så vel som dette konceptkort skal skabe overblik over vores litteratursøgningsproces for læseren. Vi anvendte elementerne til at fremsøge litteratur, hvilket forærede os en stor mængde af samme. Ud fra denne brede bearbejdning har vi præciseret og kondenseret al

den opnåede viden til det mest relevante for besvarelsen af specialets problemformulering, hvilket vi vil præsentere i nedenstående. På baggrund af vores conceptual structure er vi endt ud med følgende koncepter, der i nedenstående bearbejdes; frivilliges motivation, kompetenceudvikling, didaktik og slutteligt e-læring.

2.2 Frivilliges motivation

Til at belyse konceptet *frivilliges motivation* vil vi tage afsæt i artiklen “De stabile frivillige - Betydningen af kapitalressourcer, livsfaser og organisatorisk kontekst for vedvarende frivilligt arbejde” (2015) af Erik Petrovski, da denne artikel undersøger, hvilke individer, der vælger at fortsætte frivilligt arbejde over en længere tidsperiode. I et forsøg på at understøtte Petrovskis synspunkter vil vi ligeledes inddrage artiklen “Mobilitet i den frivillige sektor” af Morten Frederiksen og Rasmus Juul Møberg (2015). Denne artikel afdækker, hvilke bevæggrunde individet har for at blive, og fortsætte, som frivillig.

Til en start vil vi fremhæve Petrovskis definition af frivilligt arbejde, der beskrives som en særlig form for ulønnet arbejdsindsats. Petrovski understreger, at arbejdsindsatsen ikke udføres af tvang, men derimod af egen fri vilje og lyst. Derudover adskiller det frivillige arbejde sig fra familiære og venskabelige tjenester, da arbejdet ikke tilgodeser personer, der befatter denne kreds. Forskellen på betalt og frivilligt arbejde beskrives følgerigt i artiklen:

“Men selvom frivilligt arbejde altså adskiller sig substantielt fra betalt arbejde, så har frivilligt og betalt arbejde et centralt lighedspunkt: De involverer begge produktionen af et gode for andres konsumtion – tænk blot på børns idræt, lektiehjælp og spejderture” (Taylor, 2014 i; Petrovski, 2015, s. 35).

Petrovski beskriver i sin artikel, hvilken indvirkning kapitalressourcer, livsfaser og organisatorisk kontekst har på frivilligt arbejde. Han fremhæver hertil, at frivillige hyppigst findes inden for befolkningsgrupper, der har en høj grad af både social, kulturel og human kapital (Petrovski, 2015, s. 34).

Social kapital beskrives enkelt som det sociale netværk, der skaber mulighed for, at individer kan indgå i fællesskaber og samarbejde med en gruppe (Coleman, 1988 i; Petrovski, 2015, s. 37). Frivilligt arbejde beror på kollektive aktiviteter, hvorfor det kræves af individet at kunne indgå i planlagt samarbejde med mangfoldige personer (Wilson & Musick, 1999 i; Petrovski, 2015, s. 37). Evner og lyst til at samarbejde og indgå i sociale fællesskaber må derfor antages at være fordelagtige for frivillige. Frederiksen og Møberg benævner ligeledes social kapital, blot af mere indirekte karakter, idet de påpeger, at sociale netværk har betydning for, hvorvidt individet bliver frivillig. Forskning viser hertil, at indtrædelsen af frivillighed sker på baggrund af en opfordring, hvorfor sociale fællesskaber er en forudsætning (Frederiksen og Møberg, 2015, s. 78).

Videre beskriver Petrovski kulturel kapital som det bagland individet er opvokset i, hvilket giver anledning til bestemte tilbøjeligheder. Derfor antages det, ifølge Petrovski, at individer, der er opvokset i et hjem præget af en frivillighedskultur, i højere grad selv, vil indgå i frivillighed (Petrovski, 2015, s. 37). I denne sammenhæng opfattes kulturel kapital som præferencen til specifikke sociale praksisser, hvilket frivilligt arbejde netop indbefatter (Wilson & Musick, 1997, s. 37). Frederiksen og Møberg fokuserer tilsvarende på dette aspekt i og med, at de beskriver, at bestemte normative forestillinger har indflydelse på individuelle værdier og normer. De beretter, at disse forestillinger kan være opnået gennem individets opvækst og på denne vis have indflydelse på om individet vælger frivilligt arbejde (Frederiksen og Møberg, 2015, s. 78).

Den sidste kapital er den humane, der, ifølge Petrovski, vedrører de af individets ressourcer, som muliggør produktive aktiviteter. Disse ressourcer kan være sig af uddannelse, erhvervserfaring, godt helbred eller lignende, hvilket kan medvirke til at individet kan gennemføre den opgave, vedkommende bliver stillet (Coleman, 1988 i; Petrovski, 2015, s. 36). Petrovski belyser ydermere fleksibel fritid til at udføre det frivillige arbejde, som en givtig human kapitalressource. Med dette henviser han til den frivilliges forpligtelse til foreningen, organisationen og de andre frivillige, hvoraf der er en konkret tidsplan, som skal koordineres. Den koordinerede tidsplan medfører, at de frivillige ikke blot kan gå til og fra opgaver, som de ønsker (Petrovski, 2015, s. 36). Petrovski understreger i sin artikel, at indgangen til arbejdsmarkedet og vigtigheden af

human kapital i relation hertil, har væsentlig relevans for individets valg om frivilligt arbejde (Musick, 2007 i; Petrovski, 2015, s. 37). Som tillæg hertil kan vi fremhæve Frederiksen og Møbergs lignende hypotese, der beror på, at foreninger er afhængige af at kunne rekruttere frivillige med den rette profil. Herunder hører det, at de frivillige besidder rette uddannelses- og erhvervskompetencer for at disse frivillige er i stand til at udføre opgaverne korrekt, samtidig med, at de skal have evner til at navigere i en kompleks situation med offentlige og private interessenter (Wilson og Musick 1997 i; Frederiksen & Møberg, 2015, s. 80). De påpeger hertil, at ressourcer inden for både uddannelse og erhverv er tæt forbundne med graden af det frivillige arbejde, der bliver udført. I denne sammenhæng fremhæver de, at individet gør brug af frivilligt arbejde for at styrke dets kompetencer og for at passe bedre ind i forskellige sammenhænge, hvilket, ifølge Frederiksen og Møberg, skyldes et stigende selvudviklingspres (Finkelstein, 2009 i; Frederiksen og Møberg, 2015, s. 79).

Udover ovenstående kapitalressourcer viser livsfaser sig afgørende for deltagelsen i frivilligt arbejde, hvilket både Petrovski samt Frederiksen og Møberg stiller skarpt på. Petrovski påpeger, at livsfaser i mindre grad er optaget af aspektet vedrørende alder, men nærmere hvilket stadie i livet individet opererer indenfor. Livsfase henviser således til, hvordan familie, skole og arbejde influerer individets liv (Musick, 2007 i; Petrovski, 2015, s. 37). Ifølge Petrovski opdeler forskning, inden for frivillighed, livet i tre faser; ungdom, voksenliv og alderdom. Frivillige optræder hyppigst i livsfasen for midaldrende forældre, der, grundet deres børn, kommer i kontakt med foreninger, der kan skabe forpligtelse blandt forældrene. Disse faser kan sidestilles til Frederiksen og Møberg, der pointerer, at individets forskellige netværk er knyttet til forskellige livsfaser, såsom uddannelsesfasen, forældrefasen og pensioneringsfasen. Disse livsfaser er varierende i parametre som varighed, størrelse med mere (Frederiksen og Møberg, 2015, s. 79). Konteksten for dette speciale centrerer sig om uddannelsesfasen, da det er en forudsætning, at de frivillige i IDA Event er studerende. Dog mener vi, at denne opdeling kan være kritisk at foretage. Dette begrundes vi med, at uddannelsesfasen ikke nødvendigvis udelukker, at individet samtidig kan befinde sig en af de andre faser, såsom forældrefasen.

I forhold til det organisatoriske aspekt, påpeger petrovski, at frivilligt arbejde altid indgår i en organisatorisk kontekst, hvilket skaber forpligtelse og et tilhørsforhold, som kan gå

på tværs af ressourceskel. Den organisatoriske kontekst har signifikant indvirkning på vedvarende frivillig beskæftigelse - og som en afledt effekt kan en ansvarsfølelse over for organisationen fastholde de frivillige i foreningen (Petrovski, 2015, s. 34). Desuden påtager den frivillige sig en rolle i organisationen, der i omskiftelig grad vil være afhængig af vedkommendes frivillige arbejdskraft (Wuthnow, 1995 i; Petrovski, 2015, s. 38). Den frivilliges valg om at udføre flere opgaver kan opfattes som en tidsmæssig investering i organisationen. Dette bevirker, at organisationen kan operere optimalt og nå sine mål. Den frivilliges valg om at investere i organisationen, kan derfor virke bekræftende over for organisationens vigtighed, hvilket ydermere henviser til den frivilliges positive identifikation med organisationen og dens ageren (Cuskelly & Boag, 2001 i; Petrovski, 2015, s. 38).

En fælles konklusion på de to artikler lyder, at ressourcestærke befolkningsgrupper har lettere ved at udføre de frivillige arbejdsopgaver, og derved er netop denne befolkningsgruppe i højere grad eftertragtede af frivillige foreninger. Det kan derfor formodes, at ressourcestærke befolkningsgrupper både har nemmere ved at påbegynde og fortsætte i frivilligt arbejde.

2.3 Kompetenceudvikling

Vi har i forbindelse med udredning af kompetencebegrebet forsøgt at tilgå bogen: "Voksnes læreprocesser: Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde" (2012) af Bjarne Wahlgren. Dette er på baggrund af, at vi er bevidste om den problematik og differentiering, der ligger i at anvende didaktikkens fag, der hovedsageligt beskæftiger sig med traditionel klasseundervisning, i og med, at vores løsning skal fungere i en anden form for kontekst. Adgang til bogen har dog ikke set sig muligt på grund af nedlukninger af statslige biblioteker, som følge af Covid-19.

I stedet vil vi i nærværende inddrage to tekster omhandlende distinktionen mellem kvalifikationer og kompetencer, da begreberne enten kan opfattes som synonyme eller betragtes som grundlæggende forskellige. Med andre ord har kompetencebegrebet til

tider flere betydninger eller en mere udvasket betydning, hvorfor nærværende afsnit skal skabe afklaring om begrebet og dets anvendelse i specialet.

Den første tekst er en af de tidligere beretninger om *kompetenceudvikling*, af Arne Vestergaard, som er Ph.d. i organisationspsykologi. Vestergaard beretter om, hvordan et væld af tekster konstaterer, at kompetenceudvikling repræsenterer et presserende emne for organisationer samt institutioner “[...] i en tid med mange forandringer i markeds- og konkurrenceforhold, i de samfundsmæssige og kulturelle strømninger samt i teknologi” (Vestergaard, 1997). Taget i betragtning af, at teksten er fra år 1997, er der sket en eksponentiel udvikling inden for alle områderne, især det teknologiske, ikke desto mindre kan citatet anvendes, da kompetenceudvikling til stadighed er relevant i samfundet både blandt institutioner, organisationer og virksomheder.

I et forsøg på at understøtte og udfordre Vestergaards synspunkter angående begrebet, vil vi ligeledes inddrage artiklen: “Kompetenceudvikling – psykologisk inderliggørelse på dåseform?” (2004) af Stefan Hermann og Jens Erik Kristensen. Denne artikel afdækker, hvordan kompetencebegrebet og kompetenceudvikling dækker over en individualisering og inderliggørelse, der via kompetencebegrebet anvendes som en art oversættelse til noget kommunikerbart og almen forståeligt.

I førstnævnte artikel vil Vestergaard bidrage med en udbredelse af begrebet og give sit bud på anvendelsen heraf. Vestergaard starter med at beskrive den kompetencemæssige ’nøgenhed’, der kan opleves ved for eksempel et jobskifte på trods af, at dette skifte er inden for samme felt. Dette beskriver han, kan skyldes, at sproget formentligt har været meningsfuldt i den tidligere situation, men ikke nødvendigvis er det i den nye situation. Hertil beskriver han kompetencer som en blanding af fælles sprog, vaner, rutiner og holdninger og på den måde er kompetencen indlejret i kommunikation og relationen mellem mennesker, der arbejder sammen (Vestergaard, 1997, s. 3). Dette er sammenligneligt med Hermann og Kristensens udlægning om, at kompetencer først er synlige og realiserbare i konkrete situationer og i mødet med konkrete personer. Dertil tilføjer de, at kompetencer er handlingsorienterede og kræver en aktiv handling for at være fremtrædende, hvilket de påpeger er modsat kvalifikationsbegrebet (Hermann & Kristensen, 2004, s. 497).

Vestergaard pointerer, at det er nyttigt at foretage en distinktion mellem kvalifikationer og kompetencer, da han oplever, at disse begreber enten bruges som synonymmer eller som grundlæggende forskellige. Det pointeres i Vestergaards artikel, at kvalifikationer kan efterprøves via tests, cases med mere, og at disse kvalifikationer ofte fremstilles som en faktor, der kan måles objektivt. Dette betyder, at kvalifikationer kan "[...] beskrives, generaliseres, formaliseres og kontrolleres." (Vestergaard, 1997, s. 3-4). I modsætning til kompetencer, er kvalifikationer ikke tilknyttet en specifik kontekst, og personen bibeholder disse fra opgave til opgave og på trods af jobskifte. Dette ses tydeligt i eksemplet:

"Udsagnet "Hun er velkvalificeret til jobbet" indgår ofte i samtaler om personbedømmelser, f.eks. i forbindelse med rekruttering, [...] imidlertid ville man formentligt sjældnere bruge udsagnet "han er kompetent" på forhånd om en person der kandiderer til nyt job [...]. Dette udsagn vil snarere blive brugt, når man taler om en person, der har fungeret i et job i en længere periode, og har vist resultater. (Vestergaard, 1997, s. 4).

Hermann og Kristensen beskriver ligeledes, at et kompetent individ kan anses som ét med viden om, hvordan man udfører bestemte opgaver, hvilket individet ikke nødvendigvis var bevidst om, at vedkommende var i stand til. Modsat kvalifikationer, hvor det er klart, hvad individet kan finde ud af og ej (Hermann & Kristensen, 2004, s. 497). Netop denne betragtning er interessant i forhold til, hvordan vi ønsker at udarbejde parametre til et design, der kan udvikle de frivillige ved IDA Events kompetencer. Dette aspekt uddybes senere igennem projektets bearbejdning af empiri, hvortil vi ønsker at understrege, at vi anser parametrene som en videreudvikling af, hvad de frivillige allerede ved.

Vestergaard beskriver følgelig, at kompetencer kan afspejle individets evne til at skabe en givtig relation mellem sine kvalifikationer og den konkrete organisationskontekst (Vestergaard, 1997, s. 4). Hermann og Kristensen fokuserer på, at kompetencer er kontekstuelle og situative (Hermann, 2004, s. 497). Vi skal derfor både have de frivilliges nuværende kvalifikationer for øje samt IDAs organisatoriske kontekst, hvortil vi kan

inddrage Hermann og Kristensen definition af, at kvalifikationer knytter sig til faglighed og uddannelse. Kompetencebegrebet, derimod, indbefatter i højere grad indre faktorer, såsom engagement og samarbejdsevne (Hermann & Kristensen, 2004, s. 499).

Om et individ er kompetent eller ej skal, ifølge Vestergaard, vurderes af kollegaer, overordnede og andre på og med tilknytning til arbejdspladsen, hvilket også indebærer forbrugerne. Dette betyder, at organisationen, hvori individet har sine relationer og rutiner, har en stor afgørelse på, hvorvidt individet betragter sig selv og ligeledes betragtes af andre, som kompetent. Dette kan sidestilles med, at Hermann og Kristensen påpeger, at kompetencebegrebet bliver en billedlig form for de menneskelige kvaliteter og potentialer, der i stigende grad bliver fokuseret på strategisk at udvikle og forløse i organisationer (Hermann & Kristensen, 2004, s. 500). I forhold til at inddrage kompetencebegrebet som en strategisk funktion, benævner Hermann og Kristensen, at det er i "[...] særlig alliance med læringsbegrebet". (Hermann & Kristensen, 2004, s. 503). I forhold hertil, at det vigtigt, at det er individets indre motivation og lyst til at modtage læringen, der er drivkræften og ikke et ydre tvangs-aspekt (Hermann & Kristensen, 2004, s. 505), hvilket vi anser som særligt interessant inden for frivillighedens væsen. Denne ydrestyring kan, ifølge Hermann og Kristensen, komme til udtryk ved, at arbejdsgiveren, mod medarbejderens vilje, kræver kompetenceudviklende aktiviteter (Hermann & Kristensen, 2004, s. 511).

Kompetencer kan afspejle individets evne til at skabe en givtig relation mellem sine kvalifikationer og den konkrete organisationskontekst (Vestergaard, 1997, s. 4). Med andre ord er kompetencebegrebet, som Hermann og Kristensen også beskriver, situativt og kontekstuel, hvor kvalifikationer er personbestemte og ikke på samme måde foranderlige. Distinktionen mellem kvalifikationer og kompetencer er relevante i henhold til, hvilken form for didaktik vi ønsker at udvikle, i og med at kompetencebegrebet kan anskues i lyset af kontinuerlig læring. Dette opbakkes af Hermann og Kristensens perspektiv på, at kompetencer ikke er udskiftelige, men i stedet personlige. Derfor udvikles kompetencer i takt med, at personen gennemgår udvikling, hvorimod kvalifikationer traditionelt anses som "[...] stive, men derfor også udskiftelige og erstattelige uafhængigt af den enkelte bærer" (Hermann & Kristensen, 2004, s. 501). Dette betyder, at organisationen, hvori individet har sine relationer og rutiner, har en stor

indflydelse på, hvorvidt individet betragter sig selv, og ligeledes betragtes af andre, som kompetent. Vores løsning skal derved lægge op til at kunne bruges i bestemte situationer, men af forskellige frivillige i IDA Event.

En fælles konklusion på de to artikler er måden, hvorpå de anser kompetencebegrebet som tilknyttet til kontekstens mulighed for at udvikle sig, og hvorledes denne kontekst følgelig påvirker individet på en sådan måde, at vedkommende udvikler sig herigennem på ny. Til dette vil vi afslutningsvist fremhæve et citat fra Hermann og Kristensen, vi i forbindelse med udviklingen af parametrene vil være inspirerede af: "At være menneske er at være i udvikling" (Hermann & Kristensen, 2004, s. 506).

2.4 Didaktik

I relation til at udvikle de frivilliges kompetencer trækker vi på didaktikken og dennes etablerede viden om, hvorledes et læringsforløb kan struktureres. Dette valg skyldes, at vi anser udvikling af kompetencer som en konsekvens af læring. Vi vil i nedenstående tage udgangspunkt i værket "Læringsteori og Didaktik" af Ane Qvortrup og Merete Wiberg (2013). Dette værk er en art opsummering af og et overblik over en indledende forståelse og diskussion af didaktik og læring, der på mange måder er sammenhængende. Da værket fungerer som en art opsummering inden for feltet, vil vi senere i specialet inddrage en dybere indsigt i feltet, hvilket vil komplementeres af udvalgte læringsteorier.

Udgangspunktet for didaktik og læringsteori er viden. Viden og læring siges at være afhængige af hinanden, hvorfor det uden det ene begreb er svært at afklare det andet. En måde hvorpå viden kan begrebssættes er i en samfundsmæssig kontekst, da samfundet i dag betegnes som et videnssamfund. Dette bekræfter imidlertid begrebets vigtighed. Den tyske sociolog, Niklas Luhmann, beskriver viden som kontraintuitivt, hvilket vil sige, at des mere man ved, des mere ved man også, at man ikke ved. Dermed bevæger viden sig i en konstant proces, som ikke har et klart defineret centrum og en orden (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 38).

Når viden skal formidles sker dette i form af didaktik, der ifølge Qvortrup og Wiberg, beskæftiger sig med, hvad god undervisning og uddannelse er (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 19). Didaktik kan udformes forskelligt, men retter sig mod dét at igangsætte læring med dertilhørende funktionelle rammeværktøjer. God undervisning og uddannelse, indeholder desuden et aspekt af dannelse. Dette aspekt indeholder forskellige dimensioner, hvori der er tale om et alment kulturelt perspektiv samt et konkret individuelt perspektiv. Disse perspektiver er under påvirkning af mange faktorer heriblandt målsætninger, bekendtgørelser, udviklingsplaner evalueringsbestemmelser og lignende (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 20).

Baseret på Qvortrup og Wibergs fund er læringsteori en beskrivelse og udlægning af fænomenet læring. I de seneste år er læring i højere grad blevet udlagt som konstruktionsprocesser, der er kontekstafhængige samt situationsbestemte. Med afsæt i viden, didaktik og læring er det derfor naturligt at overveje, hvorfor individet bør lære i henhold til normer, moral og værdier. Hertil har læring en indflydelse på, hvordan individet agerer i relation til dets medmennesker, samt måden dette individ opfører sig på i samfundet. De facto indbefatter et didaktisk design værdimæssige overvejelser. Sådanne overvejelser beror blandt andet på, at formidleren i udarbejdelsen af en didaktisk handling udvælger både, hvordan og hvilken type af viden, som skal formidles, hvorfor vedkommende tillægger handlingen en subjektiv dimension (Wiberg & Qvortrup, 2013, s. 69).

Læringsteori og didaktik er på mange måder overlappende på trods af det faktum, at det primære fokus er forskelligt. Knud Illeris er én af de teoretikere, der har bragt læring og didaktik tættere på hinanden, idet han beskriver læreprocessernes karakter og beskaffenhed, samt de forhold, der betinger, påvirker og påvirkes af læring. Denne beskrivelse fokuserer på læring som en indre psykisk tilegnelsesproces, og ligeledes en proces der foregår mellem individet og dets sociale og materielle omgivelser (Illeris, 2012). Illeris har redigeret og kommenteret værket "49 tekster om læring" (2012), hvori han tager flere sociale læringsteorier under behandling. Dette værk vender vi tilbage til senere i specialet, hvor vi med afsæt i vores empiri vil udvælge og præsentere relevant læringsteori.

2.5 E-læring

Til at belyse e-læring anvender vi artiklen: "Tracking e-learning through published papers: A systematic review" af Helena Rodriques, Filomena Almeida, Vanessa Figueiredo og Sara L. Lopes (2019). E-læring har, ifølge Rodriques et al., opnået bred accept i alle uddannelsesområder og akademiske institutioner, og en definition af begrebet har på denne baggrund været genstand for stor debat. I artiklen undersøger de, hvad der menes med e-læring inden for akademiske områder, hvilket de griber an ved at undersøge, hvordan 99 studier, i de sidste otte år, har analyseret e-læring, som koncept (Rodriques et al., 2019, s. 87-88).

Forfatterne af artiklen fremfører Europakommissionens (2001) definition af e-læring, som brugen af ny multimedieteknologi og internettet til at øge læringskvaliteten ved at lette adgangen til faciliteter og tjenester lige så vel som fjernt udveksling og samarbejde. Dog påpeger Rodriques et al., at terminologien vedrørende e-læring varierer i vid udstrækning, alt efter forskerens specialisering og interesse. I litteratur anvendes en lang række af koncepter om samme område. Disse koncepter er; *distance education*, *online learning*, *web-based education* og selvfølgelig e-læring. Dette bevirker, at det er svært at finde en gængs accepteret definition. E-læring dækker derfor over en vifte af læringsmetoder, applikationer, processer og akademiske områder (Arkorful & Abaidoo, 2015 i; Rodriques et al., 2019, s. 87).

Rodriques et al. beskriver, at en række forfattere foreslår fire generelle kategorier for elementerne af e-læring. Disse kategorier lyder på, at e-læring er teknologidrevet, leveringssystem-orienteret, kommunikationsorienteret og slutteligt befinder sig inden for et uddannelses- paradigme. Ved den første kategori, teknologidrevet e-læring, inkluderer begrebet definitioner, der påpeger de teknologiske aspekter ved e-læringen. Leveringssystem-orienteret e-læring, som er anden kategori, betyder, at der er fokus på tilgængeligheden af ressourcer frem for resultatet eller dét der opnås gennem e-læring. Den tredje kategori betragter e-læring som et kommunikations-, interaktions- og samarbejdsværktøj. Den sidste kategori for e-læring, nemlig den uddannelsesparadigmatiske, henviser til, at e-læring er en ny måde at lære på samt, at e-læring er en forbedring af et eksisterende uddannelsesparadigme. Rodriques et al.

konkluderer hertil, at litteratur om e-læring normalvis definerer denne e-læring med fokus på hver af de fire generelle kategorier (Sangá et al., 2012 i; Rodriques et al., 2019, s. 89).

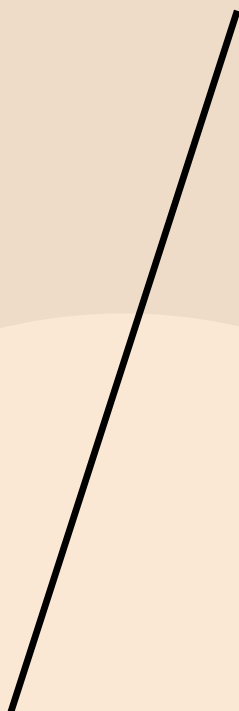
Videre pointerer Rodriques et al., at studerendes opfattelse af e-læring kan være en afgørende indikator på kvaliteten af læringsoplevelsen og dens resultat. Hertil er de studerendes tilfredshed med e-læringsoplevelsen en tilbagevendende faktor. Dette er på trods af de mange fordele som litteraturen generelt opstiller ved brugen af e-læring, herunder; kommunikation, interaktion mellem studerende, gruppeudvikling og bedre adgang til viden. Ifølge en undersøgelse af Cole, Shelley & Swartz, fra år 2014, der nævnes i artiklen, er den mest hyppige årsag for tilfredshed blandt studerende *bekvemmelighed*, hvor den hyppigst nævnte grund for utilfredshed er *mangel på interaktion*. I denne forbindelse understreges det, at interaktion er en af de vigtigste elementer ved e-læring på grund af isolationen mellem aktørerne (Kangas, Siklander, Randolph & Ruokamo, 2017 i; Rodriques et al., 2019, s. 90). Imidlertid kræver en vellykket 'adoption' af e-læring, at brugerne har passende digitale færdigheder, og at disse brugere besidder evnen til at acceptere ændringer. Derudover er det afgørende med et passende design, der imødekommer modtagerens læringsbehov (Rodriques et al., 2019, s. 94).

Ydermere kan faktorer relateret til modtagerens karakteristika såsom læringsstil, læringsmotivation, læringsadfærdsmæssig type, og i forvejen kendskab til emnet, påvirke effektiviteten af online læring. Derfor bør designs af onlinekurser passe til psykosociale egenskaber hos modtagerne og imødekomme deres behov og forventninger. Egnede onlinekurser vil bidrage til mere motiverede og engagerede lærende (Ren, Dai, Zhao, Fei & Gan, 2017 i; Rodriques et al., 2019, s. 95). Slutteligt i artiklen giver Rodriques et al. deres eget bud på en definition af e-læring:

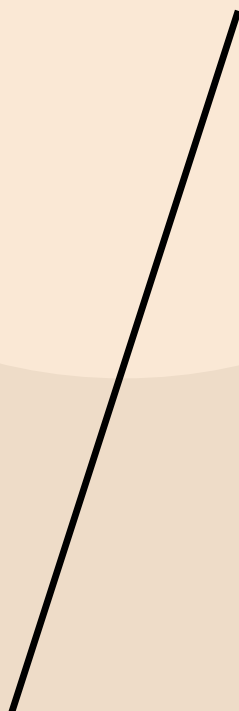
"E-learning is an innovative web-based system based on digital technologies and other forms of educational materials whose primary goal is to provide students with a personalized, learner-centered, open, enjoyable and interactive learning environment supporting and enhancing the learning processes" (Rodriques et al., 2019, s. 95).

Ovenstående citat bidrager til vores forståelsesramme for e-læring, samt for hvordan e-læring anvendes i praksis. Dette betyder, at løsningen til kompetenceudviklingen skal ske på baggrund af brugerinddragelse. Brugere skal ligeledes inddrages for at hjælpe os med at forstå, hvordan vi kan udforme parametre, der blandt andet inkluderer et fornøjeligt og interaktivt læringsmiljø.

03



K A P I T E L



03

3.0 Feltarbejde

Dette kapitel vil indeholde en gennemgang af de empiriske metoder, med hvilke vi har foretaget specialets feltarbejde. Empirien består af autoetnografi, der som nævnt, skal bidrage til at afdække vores grundlæggende antagelser om felten. Vores personlige erfaringer anvendes i samspil med et individuelt semistruktureret interview og et fokusgruppeinterview, hvorfor kapitlet også vil indeholde en præsentation af disse metoder.

3.1 Autoetnografi

Da vi, som nævnt under bevæggrunde, begge har bekendtskab med genstandsfeltet inden for den frivillige sektor, har vi af denne grund valgt at benytte egne erfaringer på strategisk vis. Dette berører forsker i sociologi, Charlotte Baarts, i teksten "Autoetnografi" (2015). Baarts beskriver, at nærhed til felten kan være en ressource i forskning, såfremt forskeren forholder sig reflektivt til sine egne erfaringer (Baarts, 2015, s. 169).

Til at skabe transparens omkring vores egne erfaringer, som Baarts foreskriver det, vil vi gennem specialet gøre brug af etnografi - nærmere bestemt *autoetnografi*. Denne videnskabelige tilgang er udsprunget af repræsentationskrisen i midten af 1980'erne, hvor debattens omdrejningspunkt handlede om, hvorvidt italesættelse af erfaring var muligt (Baarts, 2015, s. 170). Diskussionerne handlede om, at der på den ene side fandtes feltnoter og etnografiske tekster, og at der på den anden side fandtes den erfarede og observerede virkelighed. Baarts fremhæver i denne sammenhæng, at ingen mente, at hverken videnskabelige tekster eller feltnoter var en afspejling af virkeligheden, men derimod en konstruktion, hvori forskerens egne værdier, erfaringer og bias uundgåeligt var indlejret. Etnografien udviklede sig ved, at forskeren ikke blot koncentrerede sig om det studerede fænomens erfaring i felten, men også *egne* erfaringer i felten. På denne vis måtte forskeren inddrage alle sine tanker, sanser og følelser til at blive klogere på området (Baarts, 2015, s. 171).

Baarts' udlægning stemmer overens med Carolyn Ellis' definition af begrebet autoetnografi. Ellis er særligt kendt for sin forskning i autoetnografi, hvortil hun i teksten "Autoethnography, personal narrative, reflexivity" (2000) beskriver, at autoetnografi er en biografisk genre inden for forskning. Denne genre fremviser mangfoldige lag af bevidsthed i forhold til at forbinde det personlige med det kulturelle (Ellis & Bochner, 2000, s. 733). I nærværende projekt vil vi derfor benytte autoetnografi til at klarlægge og inddrage egne refleksioner, da et af gruppemedlemmerne, som beskrevet, er en del af kulturen for de frivillige i IDA Event.

Baarts påpeger, at autoetnografien er en art teknik, der kan kaldes introspektion og emotionel genkaldelse. Med dette forstås, at vi som forskere skal anvende denne teknik til at genkalde en konkret erfaring for senere at nedskrive denne erfaring som en beretning. Ved at følge denne fremgangsmåde, kan en personlig livserfaring benyttes til at generalisere en gruppes handlinger og/eller erfaringer (Baarts, 2015, s. 172-173). Med andre ord er vores autoetnografier refleksioner over individers reaktioner i sociale praksisser. Refleksionerne afspejler, at den måde hvorpå vi opfatter verden er konstrueret og påvirket af de situationer, vi er og har været en del af.

Netop ved, at forskeren fokuserede på den erfarede virkelighed fra felten, udviklede etnografien sig til *autoetnografi*. Ordet *auto* betyder *selv*, og repræsenterer den introspektion, der foregår ved at forskeren benytter sine egne erfaringer i undersøgelsen. Resten af ordet kan yderligere opdeles, hvor *etno* betyder *kultur*, og *grafi* betyder *den videnskabelige proces*. Etno-delen repræsenterer derved ekstrospektion, hvor forskeren koncentrerer sig om det studerede fænomen og konteksten, de agerer i. Slutteligt repræsenterer grafi-delen den videnskabelige proces (Baarts, 2015, s. 171). Vores videnskabelige proces består af et litteraturreview, kvalitative undersøgelser samt den systematik, der foregår ved at vores personlige observationer samt beskrivelser forandrer sig fra subjektive indsigter til videnskabelig viden. Det er op til forskeren at balancere forholdet mellem auto, etno og grafi, og derfor kommer autoetnografiske studier til udtryk på varierende måder (Baarts, 2015, s. 172). For indeværende speciale vil vores autoetnografier komme til udtryk ved, at vi benytter vores subjektive erfaringer, og på den vis gør os *selv* til genstand for observation og refleksion. *Kulturen*, som vi vil studere, finder sted i IDA Event, hvori de frivilliges relevante erfaringer og handlinger

bliver skabt. Vi ønsker hertil at understrege, at vi analytisk skelner mellem en emnerelateret kontekst, som er kulturen i IDA samt en autoetnografisk kontekst. Dette skyldes, at den autoetnografiske kontekst rækker ud over den emnerelaterede, fordi vi ved deltagelse i den emnerelaterede kontekst kan aktivere følelser og tanker fra hele vores autoetnografiske baggrund. Med andre ord ekspliciterer deltagelse i en kulturel sammenhæng ofte en relation til andre sammenhænge. Kultur er dermed et flydende begreb, som vi rent analytisk afgrænser os indenfor i relation til IDA. Med denne afgrænsning er vi, som nævnt i den videnskabsteoretiske observans, kontekstafhængige. Slutteligt ønsker vi at bidrage *videnskabeligt* ved at indsigter, fra vores introspektion og ekstrospektion, transformeres til akademisk arbejde i form af specialet.

Forskellige typer af autoetnografi

Som beskrevet i ovenstående kommer autoetnografien til udtryk på forskellige måder, og det kan derfor være svært at definere metoden nøjagtigt. Derfor finder vi det nødvendigt at redegøre for, hvilke former for etnografier vi specifikt har anvendt. I forhold til specialets anliggende finder vi etnografierne; *refleksiv* og *fuldkommen medlemskab* relevante for vores problemløsning.

Den refleksive etnograf koncentrerer sig om kulturelle eller sociale fællesskaber, hvor forskeren refleksivt benytter sine egne erfaringer med det givne fællesskab. Refleksiviteten består i at udforske de sociale interaktioner på indgående vis, netop ved at formulere en beretning med egne erfaringer. Forskeren inkorporerer sine egne tanker ved at beskrive disse tanker og forbinde dem med forskningsemnet. Derved bruger forskeren sig selv til at opnå viden om andre, hvilket kan beskrives som en intersubjektiv proces (Jackson, 1998 i; Baarts, 2015, s. 173).

I vores konkrete tilfælde var det ene gruppemedlem på forhånd medlem af kulturen og fællesskabet, da det netop var på baggrund af medlemskabet, at interessen for specialet opstod. Derfor vil vi gøre brug af den form for etnografi, der baserer sig på, at forskeren er indlejret i det studerede fællesskab (Baarts, 2015, s. 173). Baarts udtrykker fordelene ved fuldkomment medlemskab: "I stedet for at benægte forhåndskendskab til forskningsfeltet er pointen at gøre kendte situationer eller allerede erhvervet ekspertise til forskningsobjektet." (Baarts, 2015, s. 173). Ved brug af denne form for sociologisk

introspektion, kræves en blottlægning af forskerens unikke historiske og biografiske erfaring (Adler & Adler i; Baarts, 2015, s. 173). Derfor har vi i vores autoetnografiske tekster kortlagt vores historiske og biografiske erfaringer for at holde os kritiske for, hvilken betydning det kan have i forhold til forskningsobjektet. De autoetnografiske tekster har vi til en start skrevet hver for sig (bilag 3) for derefter at have sammenskrevet disse til en kollaborativ autoetnografisk tekst (bilag 4). Dette valg har vi foretaget da Heewon Chang, Fiath Wambura Ngunjiri & Kathy-Ann C. Hernandez (2013) beskriver, at korrelationen af oplevelser kan fremme intersubjektivitet og derved være nærmere en objektiv sandhed. Ydermere er dette en argumentation for at anvende vores egne erfaringer i forhold til at udarbejde IT-didaktiske designparametre. Der ligger dog en øget kompleksitet i at skrive en fælles autoetnografi, idet flere parter skal forhandle om narrativet i autoetnografien. Dog anser vi sammenskrivningen af teksterne som en vigtig del trods denne øgede kompleksitet. Den kollaborative autoetnografi skal anvendes i sammenhold med vores anden indsamlede empiri, hvilket vi senere hen vil præsentere.

3.2 Online individuelt interview

Som en del af vores indsamling af empiri har vi benyttet os af et semistruktureret interview, hvilket oprindeligt skulle foregå ansigt-til-ansigt mellem os som forskere og den udvalgte informant; frivilligkoordinatoren ved IDA. Grundet Covid-19 kunne dette ikke lade sig gøre, hvorfor vi i stedet valgte at foretage interviewet over en Skype-forbindelse. Valeria Lo Iacono, Paul Symonds og David H.K. Brown (2016) beskriver, at skypeforbindelsen er et nært alternativ til den fysiske interviewsituation, da teknologien bevirker, at det er muligt med en synkron forbindelse i realtid (Lo Iacono et al., 2016, s. 1). Skype har i forhold til dette været en fordel, da det hermed er muligt at overskride geografiske grænser ved at 'eliminere' distancen og fjerne behovet for at besøge informanten. På den måde muliggjorde Skype, at vi kunne gennemføre interviewet tæt på den oprindelige plan, men uden behovet for at rejse, til København hvor informanten befandt sig, for at mødes fysisk (Lo Iacono et al., 2016, s. 3-4).

Interviewet foregik som en samtale, hvori spørgsmålene var udgangspunkt for denne samtale. Vi traf beslutning om et videomedieret interview, frem for eksempelvis

telefonisk eller skriftlig kontakt, for at efterligne en ansigt-til-ansigt-kommunikation nærmest muligt og ud fra ønsket om en mere personlig kontakt til informanten, end et skriftligt interview havde medført. Denne form for interview fordrede muligheden for at forklare spørgsmålene, samt stille uddybende spørgsmål, for at informantens svar blev mere fokuserede. Desuden gav videomediet os mulighed for at se informantens nonverbale kommunikation, hvilket vi mener giver en bedre forudsætning for at forstå svarets måske underliggende mening. Dog med et forbehold for, at vi, som Lene Tanggaard og Svend Brinkmann påpeger, ikke er i stand til præcist at begribe den analytiske proces, der ligger i at forstå elementerne af informantens underliggende meninger:

”Målet er således mere præcist at komme så tæt på interviewpersonens oplevelser som muligt og i sidste ende formulere et kohærent og teoretisk velinformeret tredjepersonsperspektiv på oplevelsen i en eventuel skriftlig rapport.” (Tanggaard & Brinkmann 2015, s. 31).

Lo Iacono et al. påpeger, at en fare ved at anvende videomedier kan være, at dybden i interaktion muligvis går tabt, idet man ikke på samme vis kan fornemme personens energi (Lo Iacono et al., 2016, s. 6). Med dette in mente, søgte vi at tilgå informantens oplevelse nærmest muligt. Dertil vil ledelsesforsker Mats Alvesson (2003) argumentere for, at det er en naiv tilgangsvinkel, at tro, at forskeren kan få adgang til individets underliggende meninger eller fuldstændige ærlige svar - uanfægtet om dette foregår ansigt-til-ansigt. Dette begrundes af Alvesson med, at der i en interviewsituation altid er en risiko for, at informanten søger at behage forskeren ved at svare som vedkommende tænker, at forskeren ønsker. Alvesson kritiserer den simplistiske tilgang visse kvalitative forskere har til at foretage et interview. Han mener i stedet, at metoden skal tillægges en større social kompleksitet, og at interviewet ikke nødvendigvis er vejen til sandheden, som han mener kvalitative forskere ofte giver udtryk for (Alvesson, 2003, s. 19-26). Netop denne argumentation søger vi at imødekomme ved at fremlægge vores forforståelser og refleksioner. Ydermere ved at være opmærksomme på den sociale kompleksitet, der ligger i, at vi som forskere i en interviewkontekst kræver svar af en leder, i form af frivilligkoordinatoren, der er strukturelt højere placeret i organisationen end specialets ene gruppemedlem, der er frivillig i organisationen. Valget om at interviewe en leder, der

er højere stillet end de frivillige, begrundes vi med, at løsningen skal tage højde for dele af organisationens krav og rammer, hvilket vi antager, at en leder har bedre forudsætning for at kende til, frem for de frivillige. Desuden kombinerer vi interviewmetoderne med andre etablerede teorier og metoder for tilsammen at opnå en mere objektiv sandhed (jf. videnskabsteoretisk observans).

Forarbejdet til interviewet

For at opnå et succesfuldt interview, foreskriver Steiner Kvale og Svend Brinkmann (2009), at det er grundlæggende at have kendskab til genstandsfeltet for sin undersøgelse. Hertil beskriver de, at det er en fordel at finde interviewets *hvad*, *hvorfor* og *hvordan* inden selve interviewet finder sted (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 125). Derfor har vi til en start brainstormet over, *hvad* vi ønskede at undersøge, før vi afgjorde, *hvordan* vi konkret ville opnå denne viden om genstandsfeltet. For at finde frem til *hvad* vi ønskede at undersøge, gennemgik vi vores indsigter fra det indledende kapitel, litteraturreviewet samt vores autoetnografier. Disse indsigter har netop været afgørende for, *hvordan* udførelsen af interviewguiden skulle forløbe. Ligeledes har denne proces været bidragende i forhold til at fokusere spørgsmål, der kan angive svar, som kan behandle samt besvare problemformuleringen. Derudover kan en konfunderende interviewguide, ifølge Kvale og Brinkmann, være forstyrrende for informanten og - som negativ konsekvens deraf - resultatet. Derfor udformede vi en semistruktureret interviewguide (bilag 5), der fungerede som strukturskabende og retningsangivende til samtalen mellem den udvalgte informant og os som forskere.

Udformningen af interviewguiden er foregået over flere omgange. Til en start nedskrev vi alle de spørgsmål vi, ved første indskydelse, fandt relevante ud fra en brainstorm og eksisterende indsigter. Dernæst inddelte vi disse spørgsmål i tre passende emner, hvilke, vi iagttog, gik igen. Da vi på baggrund af ovenstående endte ud med en lang liste af spørgsmål, kortede vi ned i disse spørgsmål og ændrede dem fra at være lukkede spørgsmål til åbne spørgsmål. Eksempelvis havde vi stillet et lukket spørgsmål, der lød: "Gør du/I noget for at kvalitetssikre de frivilliges kompetencer?". Dette spørgsmål ændrede vi til at være mere åbent ved i stedet at spørge: "Hvordan sikrer du/I, at de frivillige har kompetencer til at udføre opgaverne?" (bilag 5, linje 215). Vi mente, at sådanne ændringer kunne resultere i mere udtømmende svar, og ikke blot svar, der

bestod af et ja eller nej. Desuden fulgte vi Kvale og Brinkmanns anvisning om, at spørgsmålene skal holdes korte og enkle og ligeledes formuleres i et fragmentfrit sprog uden indforståede vendinger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 154). Vi ændrede de specifikke spørgsmål til færre og mere overordnede spørgsmål, da vi som nævnt ønskede at foretage interviewet semistruktureret. Dette medførte en bedre overskuelighed, hvorfor det blev lettere at stille uddybende spørgsmål samt undgå gentagelser under selve interviewet.

Den endelige interviewguide blev udformet med ræsonnementet om, at informanten udelukkende giver adgang til individets basale opfattelse af det adspurgte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). Grundet dette, kan der ikke siges noget absolut om den kollektive holdning blandt IDAs medarbejdere. Des mere blev guiden udformet med en forståelse for, at vi som forskere ikke kan undgå at påvirke informantens besvarelser, da informanten og interviewerens vil agere i relation til hinanden og søge at opretholde ansigt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). I denne sammenhæng forsøgte vi at tilgå interviewet med, hvad Kvale og Brinkmann (2015) kalder *påtaget naivitet*. Dette ses i spørgsmålet: "Hvor ofte har du kontakt til de frivillige?" (bilag 5, linje 088), idet det ene gruppemedlem allerede havde indgående kendskab hertil. Vi påtog denne naivitet for at opnå en større grad af forudsætningsløse svar, da vi holdt os åbne over for uventede svar. Hertil påpeger Alvesson (2003), at det er nærmere umuligt at opnå forudsætningsløse svar, især grundet, at gruppemedlemmets indlejring i organisationen kan betyde, at informanten og gruppemedlemmet deler samme 'blinde vinkler'. Af denne grund foretog begge gruppemedlemmer interviewet med en forhåbning om at kunne stille mere udtømmende tillægsspørgsmål.

Semistruktureret interview i praksis

Den oprindelige plan om at foretage interviewet på hovedkontoret i København, grundede i, at det skulle foregå i informantens vante rammer, og dermed formentligt trygge omgivelser. Dog muliggjorde Skype-forbindelsen kun en endnu mere vant og tryk lokalitet i form af informantens hjem. Lo Iacono et al., (2016) fremhæver en respondent fra deres undersøgelse, der ytrer, at vedkommende er mere komfortabel i sit eget hjem end ved eksempelvis at mødes på interviewerens kontor (Lo Iacono et al., 2016, s. 5). Dog kan en afbrudt forbindelse eller tekniske problemer med lyden skabe et tab af intimitet,

hvilket kan gøre det svært at komme tilbage på sporet igen (Lo Iacono et al., 2016, s. 6). Under interviewet oplevede vi en del lydproblemer, hvilket viste sig ved behovet for at gentage spørgsmål og svar. Derudover vil vi vurdere, at vi i højere grad talte i munden på hinanden end ved et fysisk møde, idet det er vanskeligere at bemærke, hvornår den anden påbegynder en tale, grundet forsinkelse af billede i forhold til lyd. På trods af dette, havde vi ikke en oplevelse af, at svarene blev utilstrækkelige, eller at interviewets kvalitet blev forringet, da vi sørgede for at gentage os selv samt at være opmærksomme på, at få informanten til at gentage sig selv, hvis nødvendigt.

Den tidligere nævnte interviewguide tillod os at kontrollere samtalen, medens informanten frit kunne besvare spørgsmålene og stille opklarende spørgsmål dertil. Denne metakommunikation om svarene og spørgsmålene højnede ydermere muligheden for at forholde sig reflektivt til interviewet, som Alvesson foreslår (Alvesson, 2003, s. 24). Denne refleksion har manifesteret sig i noter, som vi aktivt har brugt i den henseende at skabe en højere kvalitet af undersøgelsen. Nedfældning af refleksionerne muliggjorde at huske samme. Dermed var vi i stand til at følge op på udsagn uden at afbryde informantens talestrøm. Dog skal refleksionen ikke anses som en måde, der kan kvalitetssikre eller kvalificere interviewsvarene som sande. Udelukkende skal refleksionen opfattes som en måde at højne kvaliteten af undersøgelse, da vi som forskere skaber transparens om vores løbende refleksioner. Netop denne iagttagelse om at reflektere over sit datamateriale beskriver Alvesson på følgende måde:

“[...] interview statements must be seen in their social context. An interview is an empirical situation that can be studied as such, and it should not be treated as a tool for collecting data on something existing outside this empirical situation.” (Alvesson, 2003, s. 16).

Vi tilslutter os iagttagelsen i en sådan grad, at vores interviewsituation, som en partikulær undersøgelse, eventuelt ikke kan påvise universelle resultater om genstandsfeltet. Dette stemmer overens med førnævnte udlægning om, at informantens subjektive holdning formentligt skinner igennem svarene, og svarene derfor ikke kan reflektere en endegyldig sandhed blandt kollektivet af IDAs medarbejdere. Dog kan denne undersøgelse, som

nævnt, i sammenhæng med anden empiri samt relevante teorier bidrage til en nærmere universel slutning.

I interviewsituationen var vi opmærksomme på, det Kvale og Brinkmann beskriver som, usagte definerede roller, idet rollen, interviewerens påtager sig indebærer at *udspørge*, hvortil det er indforstået, at informantens rolle indebærer, at vedkommende *besvarer* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 56). Dermed skete en art ændring i den sociale relation, idet informanten normalvis er det ene gruppemedlems leder. Dette oppositionelt asymmetriske magtforhold gjorde, at vi, som Kvale og Brinkmann foreskriver, var bevidste om at forholde os kritiske til udtalelserne, men med en forsigtighed om ikke at støde informantens grænse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Interviewet kan dermed anses som Kvale og Brinkmanns forståelse af, at et interview er en holdningsdannende praksis, hvori relationen, og det sagte er afgørende for videnskabelse. Dog er resultaterne, jævnfør Alvessons beskrivelse heraf, betinget af den socialt konstituerede kontekst, og kan dermed ikke anses som den komplette sandhed (Alvesson, 2003, s. 14).

3.3 Online fokusgruppeinterview

Til at indgå som en del af specialets empiriske fundament har vi valgt at foretage et online fokusgruppeinterview med frivillige ved IDA Event. Da karantænen forårsaget af Covid-19 har resulteret i, at mødet ikke kunne finde sted fysisk mellem os som interviewere og de udvalgte informanter, valgte vi i stedet at foretage et fokusgruppeinterview ved hjælp af en online forbindelse. Forskning, netop ved hjælp af fokusgrupper, er en anvendt forskningsmetode inden for et væld af discipliner og har en lang historie med dybe rødder i samfundsvidenskaben. I denne forbindelse har digitalisering samt fremkomsten af nye teknologiplatforme gjort det muligt at udvide udvalget af fokusgruppeforskning til online-miljøer (Poynter, 2010, s. 116). Derfor vil vi i nedenstående beskrive online fokusgruppeinterviews som en metode til dataindsamling – herunder fordele og ulemper ved denne metode. Ligeledes vil vi undervejs gengive vores konkrete fremgangsmåde ved brug af denne interviewform.

David W. Stewart og Prem Shamdasani beskriver i artiklen: "Online Focus Groups" (2017), at en fordel ved online fokusgruppeinterviews er, at grupperes dynamik har en tendens til hurtigt at afsløre ligheder og forskelle i perspektiver, holdninger, præferencer og adfærd blandt gruppemedtagere (Lacobucci & Churchill 2015; i Stewart & Shamdasani 2014; i Stewart & Shamdasani 2017 s. 48). Fokusgrupper, som ofte giver forskere og ledere mulighed for at observere gruppediskussioner gennem et envejsspejl, eller gennem live eller tidligere filmet video, er ligeledes et kraftfuldt middel til at dele data opnået i en gruppediskussion – samt til at give forskeren eller fagfolk førstehåndskontakt med brugerne/forbrugerne. Sidstnævnte finder vi relevant, da vi ynder at udforme en løsning, der netop har i sinde at involvere brugerne. Dette kommer sig på baggrund af, at vi ønsker en forankring af designet blandt de frivillige, hvilket vi har en forståelse for opnås bedst ved brugerinddragelse, qua blandt andet litteraturreviewet omhandlende e-læring (Rodrigues et al., 2019). Jævnfør det indledende domænekendskab ved vi desuden, at IDA selv lægger vægt på og gør brug af brugerinddragelse. Dette har også indflydelse på vores valg heromkring, idet vi ønsker at imødekomme organisationens strategi, såfremt vi med udgangspunkt i vores faglighed finder den relevant for genstandsfeltet.

En ulempe ved online fokusgrupper er, ifølge Stewart og Shamdasani, at manglen på ansigt-til-ansigt interaktion kan reducere gruppens spontanitet samt reducere eller fjerne den non-verbale kommunikation, der spiller en essentiel part i fremkaldelse af svar. En sådan non-verbal kommunikation er ofte central for at bestemme, hvornår yderligere spørgsmål eller efterforskning vil være nyttig, samtidig med at denne kommunikationsform ofte er en vigtig kilde til samspil blandt gruppemedlemmer. Grupper, der er virtuelle, kan dermed mindske intimitet, hvilket gør gruppens medlemmer mindre tilbøjelige til at være åbne og spontane. Ud fra dette er vi bevidste om, at svarene fra deltagerne kan være forsimplede og med denne bevidsthed for øje, vælger vi at forholde os kritiske og nuancerede til disse svar. Denne forholden kommer blandt andet til udtryk ved, at vi inddrager anden empiri i form af interviews med de frivilliges koordinator samt akademisk litteratur inden for genstandsfeltet.

Videre er *online* fokusgrupper ikke nye, idet telefoniske fokusgrupper har været i brug i mange år. Den teknologiske udvikling har dog drastisk øget alsidigheden og

anvendeligheden af online fokusgrupper, hvilket har resulteret i, at der findes adskillige kombinationer af teknologier og tilgange til udførelse af denne interviewform. I denne sammenhæng fremhæver Stewart og Shamdasani tre overordnede og brede tilgange til at lede disse interviews, nemlig: *asynkrone grupper*, *synkrone grupper* og *grupper i "virtuelle verdener."* Disse tre typer af tilgange er defineret af tidsmæssige og rumlige egenskaber. Typen, der gør sig gældende for indeværende online fokusgruppeinterview, er den synkrone. Dette valg har vi truffet, da synkrone online-grupper er den tætteste tilnærmelse af traditionelle fokusgrupper, da den involverer realtidsdiskussioner ledet af én eller flere administratorer. Effektiviteten af synkrone grupper er afhængig af tilgængeligheden af tilstrækkelig internetforbindelse og aktiv facilitering af administratorer. Da vi med vores forudgående kendskab til de frivillige vidste, at alle havde adgang til en stabil internetforbindelse samt var i besiddelse af en mobiltelefon eller computer, anså vi en realtids diskussion, som mest fordelagtig. Dette skyldes, at synkrone teknologier, inden for tale og chat, muliggør transmission af relativt nuancerede udtryk og følelser (Stewart & Shamdasani 2017 s. 53).

Udvælgelse af informanter

For at kunne forholde sig reflektivt til sit datamateriale, argumenterer Alvesson for, at dette kræver, at "[...] the researcher is part of the social world that it studies[...]" (Alvesson, 2003, s. 24). Af denne årsag traf vi valget om at adspørge de frivillige i frivilligeteamet i Aalborg, da det ene af vores gruppemedlem er en del af teamet i denne by. Vi skrev til syv frivillige i IDA Event Aalborg, hvoraf to af dem ikke havde mulighed for at deltage på det givne tidspunkt. Vi endte derfor ud med fem informanter.

En anden fordel ved at anvende online fokusgrupper er, at Danmark er det EU-land i, hvor den største del af befolkningen mellem 16 og 74 år anvender sociale netværkstjenester - nemlig hele 81 procent (*Danmarks Statistik*, 2019), hvorfor det er forventeligt, at langt de fleste mennesker vil have mulighed for at deltage i et interview, der foregår online. Dermed bliver det muligt at overvinde forskellige udfordringer, der eksempelvis drejer sig om omkostninger, placering, tid og lignende. Med andre ord udvider virtuelle grupper i høj grad puljen af potentielle deltagere og tilføjer betydelig fleksibilitet til processen med at planlægge et interview (Stewart & Shamdasani 2017 s. 49). Vi mener, at dette er kommet os til gode, da vi muligvis ikke havde været i stand til at samle det samme antal

af informanter til et traditionelt fokusgruppeinterview, idet målgruppen alle er studerende med forskellige dagsformer – blandt andet i forhold til undervisning, eksamener, fritidsaktiviteter og så videre.

Forarbejdet til interviewet

Grunden til, at vi, under omstændighederne i henhold til Covid-19, har valgt et online fokusgruppeinterview skyldes, at online fokusgrupper, ifølge Stewart og Shamdasani, er en online ækvivalent af traditionelle fokusgrupper med dén forskel, at sidstnævnte foregår ansigt til ansigt. Lignende en traditionel fokusgruppe rekrutteres et lille antal af mennesker, der mødes i en nomineret setting, som i dette tilfælde finder sted virtuelt. Formatet foregik sådan, at vi på forhånd havde udarbejdet spørgsmål i en interviewguide (bilag 6) omkring kompetenceudvikling og e-læring. Disse spørgsmål sendte vi i en fælles gruppechat med informanterne. Dermed bestod én af vores roller, som forskere, i at være administrator, hvis funktion er at initiere kontakt til informanterne samt at oprette chatrummet og sikre, at dette rum fungerer. Samtidig er det typisk, at der er en observatør, under et online fokusgruppeinterview (Poynter, 2010, s. 117), hvilket vi ligeledes valgte som én af vores roller. Således kunne vi notere spontane tanker og indfald, alt imens deltagerne responderede. Derudover tillod brugen af en observatør, at det var muligt at holde styr på informanternes svar, når administratoren var optaget af at stille spørgsmål.

En anden overvejelse vi gjorde os, i forhold til at foretage et online fokusgruppeinterview, tog afsæt i en undersøgelse, der har fundet, at deltagerne i online fokusgrupper foretrækker bekvemmeligheden ved denne metode - herunder fleksibiliteten i planlægning og muligheden for at deltage hjemmefra eller på kontoret, hvilket vi ligeledes anså som en fordel. Deltagerne i undersøgelsen gav derudover udtryk for at de værdsatte; den større grad af anonymitet, forbundet med online fokusgrupper, den større evne til at bidrage, fraværet af de visuelle distraktioner samt tendensen til at holde sig til samtaleemnet (Zwaanswijk & van Dulmen, 2014, i; Stewart & Shamdasani 2017 s. 51).

Til interviewet anvendte vi platformen *Facebook Messenger* som setting. Dette skyldes, at alle informanter i forvejen var fortrolige med denne platform samtidig med, at det

normalt er herigennem, at de frivilliges jævnlige kommunikation foregår, når der ikke afholdes fysiske møder eller events. Vi startede af denne årsag med at skrive en individuel Messengerbesked til de fem udvalgte informanter, der havde mulighed for at deltage, hvortil vi forklarede om formatet for interviewet samt tidsrammen og indholdet for samme. Dernæst fik de en indledende besked i en fælles chat, hvori vi beskrev, at vi, på trods af formatet, gerne ville opfordre dem til, at de diskuterede hinandens svar indbyrdes. Opfordringen lød således:

”[...]. Hvis I har sendt jeres svar og tænker, at det de andre skriver eksempelvis giver god eller dårlig mening, må I meget gerne kommentere på det eller spørge ind til de andres svar - vi lægger selvfølgelig op til, at I kan diskutere i fællesskab.” (bilag 6).

Denne opfordring skulle sørge for at skabe et rum, der i højere grad nærmede sig et fysisk interview, dog med forbehold for, at gruppens diskussion ikke kunne afspejle en fysisk sammenkomst. Opfordringen formulerede vi i den indledende besked i fælles chatten for at skabe en diskurs om, at det var okay at stille sig kritiske over for hinandens svar og på den måde lægge op til diskussion. Dette var for at imødekomme fornævnte ulempe om, at online interaktion kan reducere spontanitet og mindske gruppens intimitet.

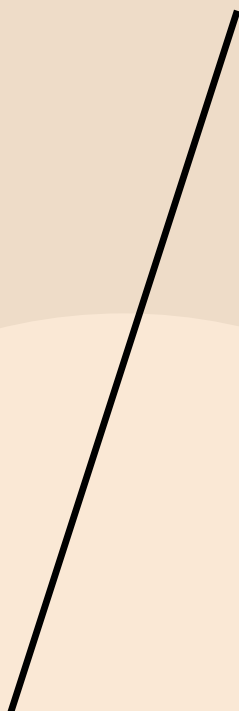
Online fokusgruppeinterview i praksis

Som benævnt kunne et fysisk interview ikke foregå. I den forbindelse anså vi det som en fordel, at vores ene gruppemedlem var indlejret i kulturen som frivillig i IDA Event. Dette medvirkede til, at informanterne i højere grad kunne føle sig trygge ved interviewsituationen - på trods af den manglende fysiske kontakt. En konsekvens ved online fokusgrupper er, at samtalen ikke nødvendigvis er ligeså kohærent og ryddelig, som diskussioner, der foregår ansigt til ansigt (Zwaanswijk & van Dulmen 2014 i; Stewart & Shamdasani 2017 s. 51). Dette oplevede vi under interviewet ved, at deltagerne eksempelvis kunne svare hinanden på kryds og tværs. Dette gjorde, at samtaletråden blev sværere at overskue, da dette kan sammenlignes med en fysisk situation, hvor deltagerne ikke overholder taleture. Observatørens job, var derfor at sikre, hvilke svar, der hørte til hvilke spørgsmål, for at være i stand til at hjælpe administratoren med at stille opfølgende

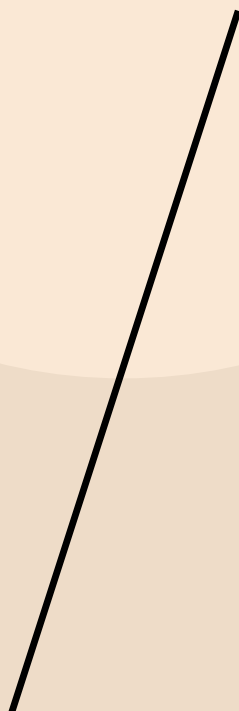
spørgsmål. Vi oplevede, at fornævnte tendens til at holde sig til samtaleemnet - forbundet med onlinefokusgrupper - korrelerede med virkeligheden. Dette udsprang sig af udførlige og stringente svar uden fyldord og ved en betænkningstid før svarene, der ikke på samme måde kendetegner ansigt-til-ansigt kommunikation.

Afslutningsvist vil vi understrege at svarene er betingede af netop den givne sociale sammenhæng - på samme vis som i det individuelle semistrukturerede interview. Derfor kan data fra fokusgruppeinterviewet ikke afspejle en endegyldig sandhed, men nærmere et partikulær tilfælde, der muligvis afspejler en universel holdning om emnet. For at afgøre sidstnævnte hypotese, skal der yderligere forskning til og en større grad af repræsentativitet, hvilket vi ikke har haft ressourcer til at foretage og opnå. Dette vil vi uddybe i specialets refleksion.

04



K A P I T E L



04

4.0 Bearbejdning af empiri

Indeværende kapitel vil præsentere fremgangsmåden, hvorpå vi har bearbejdet vores indsamlede empiri - herunder vores analysetilgang. Fremgangsmåden indebærer transskription af de to interviews, kodning og meningskondensering af samme samt udformningen af kravspecifikationer, hvilket skal lede videre til diskussionen af de IT-didaktiske designparametre.

4.1 Transskription

Vi har valgt at transskribere det semistrukturerede interview med frivilligkoordinatoren (bilag 7) samt det online fokusgruppeinterview (bilag 8) med de frivillige ved IDA Event, hvorfor vi kort vil opridse metoden, der ligger til grund for valget herom.

Det individuelle interview

Vi har *oversat* den mundtlige interaktion mellem os som forskere og frivilligkoordinatoren til et skriftligt produkt. Til en start har vi oversat alle 53 minutter af det sagte, med det mål at fastholde meningen i ytringerne. Ifølge Lene Tanggaard og Svend Brinkmann er det talte sprog dynamisk, og ved at gengive dette på skrift gør man noget statisk, som i sig selv er levende og afhængigt af konteksten. Det er ikke oplyst i det mundtlige sprog, hvornår en sætning er tænkt som afsluttet, og til tider er sætninger afbrudt af en ny (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 43). Netop af ovenstående grunde kan processen, fra mundtlig interaktion til transskription, kaldes en *oversættelse*. Vi har foretaget en enkelt transskription, der beror på at indkapsle meningsindholdet i samtalen. Dermed har vi undladt at fokusere på elementer såsom tonefald og stemmевolumen, da disse elementer ikke er væsentlige i relation til vores problemformulering.

Vi foretog transskriptionen allerede dagen efter interviewet, for at sikre en frisk erindring af det sagte samt konteksten, og for på den måde at opnå en så præcis - som mulig - gengivelse af samtalen. Dette følger Tanggaard og Brinkmanns forskrivelse om, at det er fordelagtigt at transskribere relativt kort tid efter, at interviewet er gennemført.

Derudover er det fordelagtigt, at det er den pågældende interviewer, der transskriberer materialet, idet det kan være vanskeligt for én uden for konteksten at høre præcise ordlyde på audiooptagelsen (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 43). For at skabe struktur i transskriptionen har vi før hver taletur angivet om denne taletur tilhører os som forskere (F1), (F2) eller interviewpersonen (I). Derudover har vi angivet hvert femte minut i transskriptionen, for at overskueliggøre og skabe en forståelse for læseren om, hvor langt vedkommende er inde i samtalen.

Tanggaard og Brinkmann beskriver, at forskeren kommer dybt ned i sit data ved at transskribere dette data, og at der i denne proces ofte opstår idéer til, hvordan analysen skal gribes an. Derfor kan en transskription opfattes som tid, der er velbenyttet (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 44). Vi havde på forhånd besluttet at anvende en konceptdrevet metode til analysen af vores transskription, men som transskriptionen foregik blev vi opmærksomme på nye koder, vi ikke sporede under selve interviewet. Netop denne erfaring kan vi tilslutte til ovenstående tankegang om, at transskription skaber en dybere forståelse af materialet samt et syn på, hvilken analysemetoder, der kan anvendes. Vi har derfor oplevet transskriptionen som et vigtigt redskab, der har vist sig at være en "[...] frugtbar aktivitet, der giver indsigt i mikroprocesserne i menneskelige samtaler [...]" (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 44). På baggrund af ovenstående betragtninger har vi både benyttet os af koncept- og datadrevet metode, som vi vil uddybe senere i kapitlet.

Online fokusgruppeinterview

Da vores online fokusgruppeinterview, som tidligere beskrevet, foregik over en chat på Facebook Messenger, var dette interview i forvejen nedfældet på skrift. Af denne grund var transskriberingen af heraf en kortere proces, på trods af, at vi på samme måde, som forrige, har angivet hver taletur med et "I" efterfulgt af tal fra 1-5 for de fem informanter og "F" for forsker. På samme måde som det individuelle, havde vi før interviewet nogle klare forventninger til emner. Denne gang blev vi *under* selve interviewet opmærksomme på nye koder. Derudover bestod transskriberingen denne gang i at strukturere indhold, fjerne formateringer fra samtalen og anonymisere informanterne, hvorfor vi denne gang ikke på samme vis fik fornemmelsen af at komme dybere ned i data ved at transskribere disse. Her demonstreres forskellen ved en mundtlig og en skriftlig interaktion, da vi ved

den mundtlige interaktion blev opmærksomme på nye koder ved transskriberingen, hvilket vi ikke gjorde på samme vis i dette tilfælde. Disse forskelle bunder formentligt i, at vi havde en oplevelse af, at det skriftlige interview bestod af nogle mere velstrukturerede og velovervejede svar, og derfor var der ikke i lige så høj grad skjulte budskaber, som vi kunne identificere ved en transskription. Fordelen ved det skriftlige materiale, er at det medvirker til mindre mulighed for mistolkning af ordlyde og tonelejer, der kan understrege sproglige fænomener, der kan være uforståelige uden for en mundtlig kontekst (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 43). Dog fremmer det skriftlige interview ikke på samme måde umiddelbare indskydelser, som det mundtlige interview i højere grad lægger op til. I nedenstående vil vi uddybe analysetilgangen til og kodningen af de transskriberede interviews.

4.2 Analysetilgang

Tanggaard og Brinkmann argumenterer for, at analysefasen allerede indtræder under selve interviewet, da forskeren uundgåeligt vil forsøge at afkode det sagte, mens interviewet foregår (Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 45). Denne betragtning er vi enige i, idét vi på forhånd havde en idé om, hvilke koder, der gjorde sig gældende. Ifølge Tanggaard og Brinkmann er dette ideelt, da forskeren derved skaber grobund for at opnå det materiale, der er hensigtsmæssigt for de ønskede analysestrategier. Vi ønskede eksempelvis at opnå en forståelse af frivilligkoordinatorens opfattelse i forhold til, hvilke faktorer der er vigtige for at motivere de frivillige. Hertil understreger Tanggaard og Brinkmann, at en sådan konceptdrevet tilgang ikke betyder, at man ikke må lade sig overraske af data, da det er vigtigt at forholde sig åben over for uventede sammenhænge, som data kan forære (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 46).

En analyseproces skal, ifølge Tanggaard og Brinkmann bevirke, at det er muligt at se nye sammenhænge og nye ordener, der ikke var gennemskuelig på forhånd (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 46). Qua vores humanvidenskabelige erkendelsesinteresse, har vi valgt at lægge vægt på udførlige beskrivelser og egne tolkninger af det sagte, hvilke vi vil uddybe i nedenstående.

Kodning af data

Kodning går ifølge, adfærds- og socialforsker Graham R. Gibbs, ud på at analysere og definere, hvad den indsamlede empiri handler om - både eksplicit og implicit. Dette involverer identifikation af én eller flere passager i teksten, der eksemplificerer samme teoretiske eller deskriptive idé. Normalvis er flere passager identificeret og bliver koblet sammen med et navn for den idé. Navnet skal opfattes som selve koden. På den måde samles alle de tekststykker, der omhandler eller eksemplificerer det samme, under den samme kategori. Kodning er således en måde, hvorpå tekst indekseres og kategoriseres for at være i stand til at danne et rammeværk af tematiske ideer vedrørende data. På baggrund af denne proces, understreger Gibbs, at det er nemmest at anvende en transskription, fremfor en lydfil, under kodning (Gibbs, 2007, s. 5).

Kodning af tekst skaber et fokus på tekstens fortolkningsmuligheder. Hertil påpeger Gibbs, at det er vigtigt at nedskrive noter omkring hver kode, der udarbejdes, hvorfor sådanne noter kan tilgås i bilag 9. Noter om hver kode skal bidrage til at anvende koden konsekvent og med samme grundforståelse i bearbejdningen af de to interviews. Dette kaldes analytisk kodning, hvor vi undervejs analyserer data. Som forskere skal vi ved denne metode være opmærksomme på, at der foregår en tolkning af det sagte. Til dette påpeger Gibbs, at koden ikke nødvendigvis afspejler et anvendt ord eller vending, men nærmere er koden; "[...] implied in what he says." (Gibbs, 2007, s. 6). Derved er det vigtigt at kigge holistisk i teksten efter samme kode eller bevis for, at informanten selv udtrykker denne kode andre steder i interviewet. Koden skal ikke nødvendigvis gengive, hvad der er sket, men nærmere antyde, hvorledes informanten tænker omkring eller konceptualiserer givne elementer. Det er også muligt at kode en sætning og senere i sin kodning afgøre om denne kode optræder gentagne gange, og derfor har sammenhæng i teksten. Altså, er det givtigt at eksaminere resten af teksten ud fra en umiddelbar kode, for at se om der er kohærens og ligheder (Gibbs, 2007, s. 6-7).

Før transskriberingen, havde vi en forventning om at tillægge os en konceptdrevet tilgang i kodningen af det individuelle interview samt det online fokusgruppe interview. Den konceptdrevne metode beror på en deduktiv tilgang til sine data, hvormed forskeren forsøger at fortolke disse data i lyset af forudgående viden. Gibbs forklarer, at kategorierne eller koncepterne, som koden repræsenterer, kan komme fra

undersøgelseslitteratur, tidligere studier, temaer i interviewguiden samt fornemmelser forskeren på forhånd har omkring, hvad der er på spil (Gibbs, 2007, s. 8). Den konceptdrevne tilgang, har for os, bestået i en selektiv kodning, hvilken vi har baseret på vores autoetnografier, læst litteratur, interviewguiderne og interviewsituationerne. Koderne vi på forhånd identificerede inden gennemlæsningen af de to interviews var: *motivation, anerkendelse, organisation, læring/kompetencer og digitalisering*.

Helt lavpraktisk læste vi en sætning ad gangen før vi afgjorde i fællesskab, hvilken kode den hørte under. Et eksempel herpå er, da vi spurgte frivilligkoordinatoren ind til, hvilke arbejdsopgaver, hun foretager sig i sin stilling. Hertil forklarede hun, at stillingen opstod i og med, at IDA ville skabe en frivilligindsats på ungeområdet. Hun forklarede, at der i forvejen var studerende, der hjalp, men at dette manglede formalisering. I forbindelse hermed, ytrede hun: "Der var bare nogle, der hjalp til med at lave nogle events." (bilag 7, linje 029). På et deskriptivt niveau, omhandler ytringen, at unge frivillige har afholdt events på trods, af at dette *ikke* har været inden for en formaliseret ramme. Idet begge interviews overordnet omhandler frivillighed, og vi ønsker at dykke et lag dybere ned i det sagte, har vi tolket det sagte og analytisk kodet sætningerne. Pågældende ytring kan tolkes som, at de som frivillige, der hjalp, har været motiverede for at hjælpe trods mangel på formaliserede rammer og indblik i, hvad de havde mulighed for at opnå ved at yde denne hjælp. Derved er koden til denne ytring *motivation*.

Gibbs beskriver til denne fremgangsmåde:

"Of course, it is unlikely that you would use all these codes to code just one short passage like this, but I have used them here to illustrate the way you need to move from descriptive coding, close to the respondent's terms, to categorization and to more analytic and theoretical codes." (Gibbs, 2007, s. 7).

På trods af ovenstående citat har vi valgt både at afdække det deskriptive og analytiske niveau skriftligt, for at læseren kan følge tolkningsprocessen. Til dette har vi valgt at kombinere Gibbs tilgang med, hvad Tanggaard og Brinkmann refererer til som *meningskondensering* (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 50). Meningskondensering

betyder, "at reducere større tekstsegmenter til meningsenheder" (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 47). Ved denne fremgangsmåde arbejder man, lignende Gibbs kodning, med en begyndende fortolkning af transskription. Ved tilgangen for meningskondensering bryder forskeren teksten op i meningsenheder, dertilhørende kondenseringer og efterfølgende en fortolkning af hver meningsenhed. Kondenseringen handler om at nedskalere større tekststykker til mindre enheder, og derefter ved tolkningen at brede enhederne en anelse ud igen. Derfor består selve bearbejdningen af mindre konvergerende og divergerende faser på trods af, at bearbejdningen overordnet kan anses som en konvergerende fase i double diamond modellen. Helt konkret er meningskondenseringerne (bilag 10 & 11) opstillet i fire kolonner (figur 11), hvori første kolonne er opdelinger af transskriptionen som er en direkte gengivelse af det sagte. Den næste kolonne indeholder transskription i kondenseret form, på et deskriptivt niveau. Tredje kolonne er fortolkninger og slutteligt har vi, som benævnt, tilføjet en ekstra kolonne, der angiver meningsenhedernes koder.

Meningsenhed	Meningskondensering	Meningsfortolkning	Koder
Meningsenhed 1 024 F1: Perfekt. Første emne det er jo som sagt din rolle, som frivilligkoordinator. 025 I: Mm.	Frivilligkoordinatoren opstarter ny stilling. Organisationen ville oprette frivilligindsats på ungeområde, fordi der er 14 universiteter og de i forvejen bruger mange frivilligkræfter. Hun ser det som en måde at blive at få engageret dem efter uddannelse.	Frivilligkoordinatoren nævner organisationen som "vi" og hun ser derfor sig selv og organisationen som en enhed. Det var et problem med den løse struktur. Voksen-IDA refererer til afdelingen, der	Organisation Fællesskab Afstand Engagement Motivation Kompetencer

Figur 11: Eksempel på meningskondensering (bilag 10)

I bearbejdningen af data er det ikke muligt at lave en komplet adskillelse af livsverden og teori, men i stedet skal forskeren læse transskriptionen igennem og deraf trække meningsenheder ud og tilføje kommentarer dertil (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 51). I stedet for kommentarer valgte vi at farvelægge sætningslementer i interviewet ud fra de koder vi på forhånd havde en forventning om ville optræde. Ifølge Gibbs, afhænger tolkningsprocessen af formålet med undersøgelsen (Gibbs, 2007, s. 7) som i vores

konkrete tilfælde er at finde frem til parametre for et IT-didaktisk rammeværk til at kompetenceudvikle de frivillige i IDA Event. Derfor har vi, som Tanggaard og Brinkmann foreskriver, bevæget os ned i analysen og løbende perspektiveret til materialet som helhed samt til teoretiske referencer inden for vores genstandsområde (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 51). Den teoretiske referenceramme, i form af vores indledende kapitel og litteraturreviewet, har, for os, været med til at definere koderne.

Under den konceptdrevne kodningsproces af interviewene viste nye koder sig, hvilke vi nedskrev og ligeledes kodede teksten med afsæt i. Tilgangen, hvor forskeren lader nye koder udspringe af teksten, kaldes åben kodning og er, ifølge Gibbs, en datadrevet tilgang, hvor forskeren lader teksten 'tale' (Gibbs, 2007, s. 9). Denne tilgang tager udgangspunkt i *Grounded Theory*, hvor forskeren arbejder induktivt og søger at konstruere ny viden på baggrund af det observerede. Vi har dermed anvendt en blanding af en koncept- og datadrevet tilgang på trods af paradoksaliteten herved, idet Gibbs medgiver, at ingen starter en kodningsproces med absolut ingen idé (Gibbs, 2007, s. 9). Ved at arbejde konceptdrevet og samtidig tillade data at 'tale', mener vi, at vi har fået en dynamisk proces, hvori vi har tilladt nye og uventede indsigter.

Viden fra vores tilegnede indsigter er genereret og kombineret på fleksibel vis og har tilladt, at vores forståelse har ændret og optimeret sig løbende. Dette kommer blandt andet til udtryk, idet vores prædefinerede koder ikke har været udelukket for ændringer, hvis de har vist sig ikke at passe som forventet. Et eksempel herpå var forventningen om, at koden *motivation* ville vise sig, hvilket den følgelig gjorde. En beslægtet kode i form af *engagement* optrådte ligeledes - dog først under selve gennemlæsningen af interviewene og ikke på forhånd. Gibbs beskriver, at grounded theory-praktikere og tidlige fænomenologer advokerer for, at forskeren tilsidesætter fordomme og forudgående ideer om fænomenet (Moustakas, 1994; Maso, 2001; Giorgi and Giorgi, 2003 i; Gibbs, 2007, s. 9). Dog påpeger Gibbs at disse praktikere og fænomenologer anerkender, at en fuldkommen 'tabula rasa' tilgang er urealistisk, hvilket vi ud fra vores konceptdrevne tilgang betoner vores enighed i.

Gibbs foreskriver, at hvis forskerens projekt er blevet defineret i konteksten af et tydeligt teoretisk rammeværk, er det sandsynligt, at forskeren vil have en god ide omkring, hvilke

potentielle koder, der behøves (Gibbs, 2007, s. 9). I specialet, har vi en defineret kontekst, helt overordnet og divergent ud fra studieordningen vedrørende Interaktive Digitale Medier, samt vores mere indsnævrede og konvergente ramme i form af problemformuleringen. Derfor har sammenkoblingen af den koncept- samt datadrevne metode bidraget til et mere udtømmende blik på empirien og sikret, at vi i mindre grad har overset væsentlige pointer. Dette har resulteret i en iterativ proces, hvori vi har bevæget os frem og tilbage i empirien og fået inspiration i både prædefinerede koncepter samt muligheden for at se nye koncepter opstå. Ud fra dette vil vi argumentere for, at kombinationen af disse tilgange skaber en metode, der i højere grad har været abduktiv, end udelukkende induktiv eller deduktiv. Dette er grundet, at vi har frembragt både teoretisk og empirisk viden og kombineret disse former for viden for at tilegne os nye indsigter om fænomenet. Derfor vil følgende afsnit indeholde en uddybende forklaring af abduktion og processen herved.

Abduktiv metode til kodning af interviewene

Indeværende vil beskrive den abduktive proces, vi har haft i forbindelse med meningskondenseringen og kodningen af empirien. Bearbejdningen af empirien skal medvirke til at specificere, hvilke krav, som designparametrene skal underkastes. Empirien bliver, i samspil med forudgående kapitler, afgørende for hvilke kravspecifikationer der er væsentlige for specialets løsning. Til at eksplicite vores abduktive proces, vil vi benytte os af Kolkos udlægning om *abductive thinking and sensemaking*, består overordnet i at kombinere sine opnåede indsigter og benytte disse indsigter til et design. Problemet med at kombinere sine indsigter består i, at processen kan opfattes magisk, idet udførelsen ofte foregår i individets indre. Hvis en sådan internal proces er tilfældet, findes der ikke en tydelig kobling mellem input og output, hvorfor det kan fremstå uigennemsigtigt for læseren. Derfor skal forskeren, ifølge Kolko, søge at finde forhold eller temaer i empirien og afdække uklare eller skjulte budskaber (Kolko, 2010, s. 15). Af den grund har vi, som beskrevet, udpenslet vores måde at læse og meningskondensere teksten på ved at demonstrere både det deskriptive og analytiske niveau, på trods af Gibbs udlægning om, at de to første niveauer oftest er underforståede.

Kolko fremhæver Daniel Fallmans beskrivelse af, at feltarbejde, teori og evaluering forærer systematiske inputs til processen, men ikke nødvendigvis forærer det nødvendige 'hele', hvorfor design er nødvendigt (Fallman 2003 i; Kolko, 2010, s. 16). Det er uden fremvisninger af den del af processen derfor ikke tydeligt for læseren, hvordan designidéen er udledt af undersøgelsesdata. Af den årsag har vi anset det som betydeligt at bruge ressourcer på at eksplicite netop autoetnografi og analysens niveauer i et skriftligt produkt.

Kolko beskriver, hvordan forskeren, ved at sammensætte fragmenter, altså indsigter, kan opnå nye erkendelser, hvilket kaldes syntesedannelse. Denne syntesedannelse kan, ifølge Kolko, skabe orden i kaos. Vi er inspirerede af Kolkos syn på syntesedannelse for at skabe transparens vedrørende vores forforståelser (autoetnografi) og løbende indsigter, der præsenteres i kapitlerne igennem specialet. Ifølge Kolko, resulterer synteser ofte i en række temaer og paradigmer, der er behjælpelige til fremtidige designaktiviteter. Dog skal disse synteser gøres konkrete, da konceptuelle elementer kan opfattes *for* abstrakte til at retfærdiggøre de brugte ressourcer, herunder tid (Kolko, 2010, s. 17). Igennem bestræbelser på at organisere, sortere og filtrere producerer forskeren information og viden, hvormed denne syntese netop anses som en abduktiv sensemaking proces (Kolko, 2010, s. 17). Sensemaking kan defineres som en motiveret, kontinuerlig indsats for at forstå sammenhænge, der skal bevirke til at foregribe fænomenets 'bane' og handle effektivt deraf. I denne forbindelse kan 'sammenhænge' både omhandle personer, steder og begivenheder (Klein, Moon & Hoffman, 2006 i; Kolko, 2010, s. 18). Sensemaking kan ud fra dette opfattes som en handlingsorienteret proces, der gennemgås for at være i stand til at integrere oplevelser i forståelsen af den omkringliggende verden. Vi har konkret gennemgået denne forståelsesskabende proces under bearbejdningen af vores data.

Fælles for alle former for syntesedannelse er fornemmelsen af eksternalisering, for at være i stand til at identificere og opdage sammenhænge (Kolko, 2010, s. 18). Abduktion kan opfattes som argumentet for den bedste forklaring og den hypotese, der giver mest mening i forhold til det observerede fænomen. Argumentet er baseret ud fra en blanding af nytilegnet viden og tidligere erfaringer. Som Gibbs beskriver, er forskerens forventninger om, hvilke koder der forekommer i teksten til tider en intuition, hvilket

Kolko ligeledes påpeger ved at beskrive, at processen nærmere handler om at finde gode sammenhænge end rigtige (Kolko, 2010. s. 19). Dertil skriver Kolko, at grupperingerne gøres eksplicitte ved at mærke dem med et fælles navn, så snart grupperingerne træder frem i forbindelse med organiseringsprocessen. Navnet (koden) skal både indeholde den bogstavelige og implicerede mening, hvilket gør, at organiseringsprocessen vises tydeligere for læseren. Hertil er det vigtigt at pointere, at vores tolkning af det sagte, som tidligere beskrevet, ikke er en endegyldig sandhed eller en kollektiv holdning blandt de frivillige og ansatte ved IDA. Dog er transparensen ved vores metode med til at skabe et grundlag, der kan diskuteres og efterprøves. Hertil ønsker vi at fremhæve følgende citat:

"Once externalized, the ideas become "real" – they become something that can be discussed, defined, embraced, or rejected by any number of people, and the ideas become part of a larger process of synthesis. Essentially, sensemaking is an internal, personal process, while synthesis can be collaborative, external process." (Kolko, 2010, s. 18).

Netop ovenstående citat, har vi ydermere været inspirerede af i forhold til vores kravspecifikationer, der præsenteres i næste afsnit.

4.3 Kravspecifikationer

I forskningsartiklen Requirements Engineering: A Roadmap (2000) sætter Bashar Nuseibeh og Steve Easterbrook fokus på kravspecifikationer i henhold til udvikling af systemer. Nuseibeh og Easterbrook definerer sådanne kravspecifikationer som en problemanalyse, der kan beskrive de opgaver, der indgår i afgrænsning, undersøgelse og definition af et nyt system. Kravspecifikationer er således helt essentielle, når der skal designs til brugere. Dette bliver bekræftet af, at kravspecifikationer i løbet af 1990'erne blev anerkendt som et redskab, der blev og bliver anvendt i mange brancher når et nyt design udvikles (Nuseibeh & Easterbrook, 2000). Dels til at opnå en implementering til tiden og dels som en tjekliste, med de krav og behov, der er identificeret sammen med slutbrugeren.

Vi har valgt at udarbejde kravspecifikationer (bilag 12) til at understøtte præmissen for de IT-didaktiske designparametre. Kravspecifikationerne tjener yderligere det formål at beskrive de dele, der indgår i undersøgelsen og afgrænsningen af selv samme parametre. Styrken ved kravspecifikationerne er, at de kan benyttes til at identificere og vurdere designparametrenes kvalitet. Dette skyldes, at de bidrager til at stille skarpt på de frivilliges behov og krav, hvilket er et af vores primære mål i tilblivelsen af designparametrene. Listen af krav benyttes som en art tjekliste, hvortil vi som designere kan gøre det klart, at de opstillede krav, hvilke er identificeret gennem empiriindsamling og -bearbejdning, er opfyldt og implementeret fyldestgørende (Nuseibeh & Easterbrook, 2000, s. 37). Med andre ord vil vores teoretiske og empiriske empiri i form af indledningen, litteraturreviewet autoetnografierne og de to interviews udgøre kilderne til de oplistede kravspecifikationer.

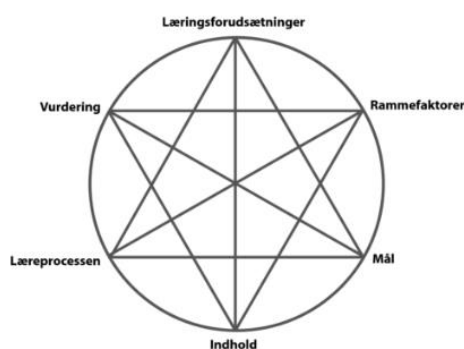
Helt konkret er kravspecifikationerne opstillet i tre kolonner (figur 12), hvori kilden er anført i den første af disse kolonner. Den næste kolonne indeholder det tolkede/opstillede krav og slutteligt udgør den sidste kolonne den didaktiske dimension, som kravet tilhører, hvilket vi vil uddybe i nedenstående afsnit.

Kilde	Krav	Didaktiske dimensioner
IDAs strategi for 2018 - 2020 Den næste søjle indebærer digitalisering og data, hvormed IDA bestræber sig på, at deres ydelser i stigende grad vil være digitale. Samtidig, vil IDA omsætte sin databaserede viden om deres medlemmer til digitale oplevelser, der er sammenhængende, relevante og attraktive – og som sammenslutter IDAs services, netværk, kommunikation og produkter	Krav 1 Designet skal være digitalt således det tilgodeser geografisk spredning	Læringsforudsætninger

Figur 12: Eksempel på kravspecifikationer (bilag 12)

Den didaktiske relationsmodel

Som tidligere nævnt er didaktik optaget af de anliggender, der generelt udgør feltet inden for undervisning og læring. Igennem tiden har mange derfor givet deres bud på en definition af begrebet. Definitionen som vi i specialet videre vil tage afsæt i, er dén, der anvendes af professorer i pædagogik Hilde Hiim og Else Hippe. Hiim og Hippe beskriver didaktik som: “[...] praktisk-teoretisk planlægning, gennemførelse, vurdering og kritisk analyse af undervisning og læring.” (Hiim & Hippe, 2007, s. 14). Dette er blot ét ud af mange perspektiver på didaktik. Dog mener vi, at denne definition udmærker sig til formålet for indeværende speciale ved at være særligt fokuseret på sammenhængen mellem teori og praksis - hvilket netop er i overensstemmelse med kompetencebegrebet. Definitionen beskriver, at didaktikken udvikles gennem kritisk analyse af de handlinger som underviseren foretager i praksis, hvilke leverer en skærpet indsigt i det teoretiske grundlag. Tillige påpeger Hiim og Hippe, at didaktikken har et ærinde, der vedrører værdivalg og etiske spørgsmål, hvilket stemmer overens med Qvortrup og Wibergs forståelse af didaktik, hvilken vi berørte i litteraturreviewet. Forskellen på de to forståelser er imidlertid, at Hiim og Hippe anvender en mere operationel definition af didaktik, hvortil de giver et bud på et planlægnings- og organiseringsværktøj kaldet *den didaktiske relationsmodel* (figur 13).



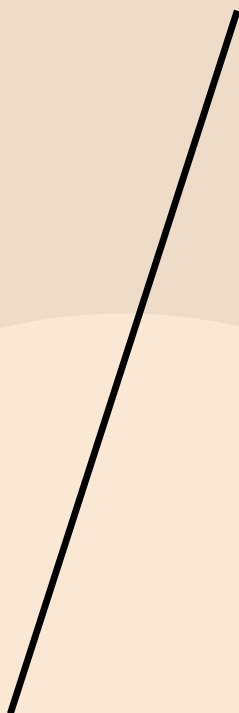
Figur 13: Den didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 2007, s. 14)

Modellen går i tråd med definitionen og kan dermed anvendes til at foretage en kritisk analyse eller vurdering for at opnå større indsigt i og forståelse for undervisningen og læringen. Således indeholder modellen seks dimensioner, der er omdrejningspunktet angående planlægningen af et læringsforløb. Dimensionerne er som følger: *Læringsmål*,

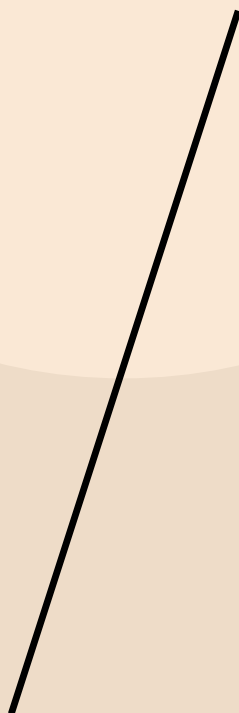
indhold, vurdering, læreproces, rammefaktorer og læringsforudsætninger. Disse dimensioner kan sættes i relation til hinanden på kryds og tværs og når undervisningsforløbet planlægges bør man være opmærksom på, at ingen af dimensionerne kan udelades. Dette skyldes, at hver dimension udgør lige vigtige aspekter, og på den måde er forbundne (Agertoft, Bjørnshave, Nielsen, & Nilausen, 2003, s. 18-19). Med andre ord oplister modellen dimensioner, der bør tages højde for, når undervisningen- og læringssituationer skal planlægges og faciliteres.

Vi har i tilblivelsen af kravspecifikationerne udvalgt Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel som planlægnings- og organiseringsværktøj, idet vi anser relationsmodellen som rammende for udviklingen af de IT-didaktiske designparametre. Dette skyldes blandt andet, at modellen forholder sig åbent over for udefrakommende teorier og modeller, hvilke underbygger vores tværdisciplinære tilgang, som nævnt i forbindelse med vores videnskabsteoretiske observans. Desuden fordrer dette, at der, i hver af modellens dimensioner, er plads til fortolkning.

05



K A P I T E L



05

5.0 Diskussion

I følgende kapitel vil vi diskutere de specifikke parametre, som vi kan opstille for det IT-didaktiske design med afsæt i Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel, som denne blev præsenteret ovenfor. Undervejs i diskussionen vil vi inddrage uddannelsespsykologerne Ruth Clark og Richard Mayer, der søger at belyse, hvordan e-platforme kan benyttes i forbindelse med læring. Denne inddragelse skal underbygge det IT-didaktiske element i vores problemformulering.

Diskussionen af parametrene vil yderligere tage udgangspunkt i uddybende læringsteori fra Illeris værk "49 tekster om læring", hvilket vi præsenterede i forbindelse med litteraturreviewet. Derudover vil vi tage udgangspunkt i vores teoretiske og empiriske indsigter, der er kombineret gennem vores kravspecifikationer (bilag 12). I denne sammenhæng ønsker vi at understrege, at vi ikke kan implementere alle krav i designet ligesom at nogle krav prioriteres højere end andre i selve diskussionen heraf. Som belæg for disse prioriteringer vil vi referere til interaktionsdesigner og forsker, Bill Buxton, der netop beskriver, at de overvejelser, der har været i processen, ikke alle kan inkorporeres i løsningen. Derfor leder det ham videre til at definere at: "design is compromise" (Buxton, 2007, s. 149). Samtidig kan vores kompromisser og prioriteringer, i henhold til designet, anskues i lyset af vores abduktive tilgang, hvori vi danner kvalificerede gæt med afsæt i vores autoetnografier og tilegnede viden inden for genstandsfeltet. Vi har eksempelvis foretaget et valg om at gøre løsningen socialt forankret grundet vores meningskondensering, der underbygger dette behov. Dette bakkes op af Buxtons udlæg: "But remember, what does find its way into the design may well have gotten there precisely because of some other idea that did not" (Buxton, 2007, s. 149). Derved har valget om det sociale aspekt eksempelvis medført et fravalg vedrørende kravet om individuelt fokus (bilag 12, krav 10).

5.1 IT-didaktiske designparametre

Inden vi vil diskutere de seks didaktiske dimensioner i forbindelse med de IT-didaktiske designparametre, vil vi etablere et socialt læringsperspektiv, som dette er behandlet af Etienne Wenger i værket "49 Tekster om læring". Vi har ud fra vores samlede indsigter,

der har ledt til kravspecifikationerne, sporet det sociale fællesskab som en bærende del af kompetenceudviklingen. På den baggrund inddrager vi Wenger, der anser læring som en social proces:

”Hvad hvis vi gik ud fra, at læring er lige så vigtig en del af vores menneskelige natur som at spise og sove, at den både er livsbekræftende og uundgåelig, og at vi - hvis vi får muligheden - er gode til at lære? Og hvad hvis vi yderligere gik ud fra, at læring i sit væsen fundamentalt er et socialt fænomen, der reflekterer vores egen dybe sociale natur som erkendende væsner?” (Wenger, 2007, s. 141).

Som en observation til ovenstående antagelser, anskuer Wenger hovedsageligt læring som social deltagelse, hvilket ydermere hænger sammen med vores socialkonstruktivistiske fokus, der bekender, at viden er konstrueret i en social praksis (Sonne-Ragans, 2015, s. 189). Begrebet deltagelse afgrænser sig ikke blot til sammenhænge og bestemte aktiviteter med bestemte individer. Derimod refererer det til en proces, i hvilken individer aktivt tager part i sociale praksisfællesskaber, hvori de skaber deres identiteter. Disse praksisfællesskaber er, ifølge Wenger, nogle som alle individer tilhører - hvilket både gør sig gældende privat, på uddannelsesinstitutioner, i erhvervslivet med mere. Dermed er praksisfællesskaber at finde overalt i denne verden, og disse fællesskaber ændres gennem hele livsforløbet. Den sociale læringsteori stemmer desuden overens med kompetencebegrebet, der netop har sit sted i relationerne mellem mennesker snarere end inden for den individuelle krops rammer. Med andre ord er kompetencen indlejret i kommunikationen mellem mennesker, der arbejder sammen. Ydermere omhandler kompetencer samspillet med konteksten, herunder omgivelsernes forventninger, observationer og handlinger (Vestergaard, 1997, s. 3).

I henhold til konteksten for indeværende speciale, der finder sted i IDA Event, kan de frivillige betragtes som en enhed i henhold til at forholde sig til både de organisatoriske krav fra IDAs side og den livsfase de befinder sig i, som i dette tilfælde er uddannelsesfasen - jævnfør fundene fra vores litteraturreview (Frederiksen og Møberg, 2015, s. 79). De frivillige indgår dermed i praksisfællesskaber, både når de arbejder frivilligt og i deres andre sfærer. Wenger hævder i relation hertil, at den læring, der er mest udviklende, er den, som centrerer sig om medlemskabet i flere forskellige praksisfællesskaber. Dermed ikke den læring, der forefindes i pensum og disciplin,

hvilket igen stemmer godt overens med kompetencebegrebet samt frivillighedens ærinde om demokratisk dannelse.

Wenger betegner, at praksisfællesskaber består af tre praksisser, hvilke er: gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire (Wenger, 2012, s. 142). Når der er tale om gensidigt engagement henviser Wenger til, at alle parter i fællesskabet bør gengælde en interesseret eller følelsesmæssig involvering. For opnå gensidigt engagement kræver dette et stort arbejde fra alle i fællesskabet, idet hver af deltagerne besidder egen identitet, viden samt kompetencer. Af denne grund er det vigtigt, at hver deltager bidrager og lærer fra sig. Videre er begrebet fælles virksomhed en betegnelse, der beror på, at fællesskabet finder frem til en fælles løsning ved at forhandle. I sådanne forhandlinger er det nødvendigt med et gensidigt engagement og ansvar på trods af, at alle ikke er enige. Fælles repertoire, der er den sidste betegnelse, indbefatter rutiner, ord, værktøjer, handlinger og symboler, hvilke fællesskabet har produceret og indoptaget i løbet af dets eksistens, og som derfor er blevet en del af fællesskabets praksis (Wenger, 2012, s. 142).

Med udgangspunkt i de tre ovenstående praksisser er det essentielt for os at sikre, at selv samme praksisser understøttes i parametrene til designet. Aktiviteter, såsom gruppearbejde kan bidrage til at styrke og udvikle de frivilliges gensidige engagement og fælles virksomhed, idet vi med parametrene opsætter de sociale rammer for dette. Vi er bevidste om, at vi ikke kan kontrollere alle disse praksisser, da dette følgelig er op til det enkelte praksisfællesskab. Vi vil dog forsøge at favne praksisserne ved eksempelvis at give de frivillige et fælles repertoire vedrørende udviklingen af bestemte kompetencer, hvilket vi vil uddybe senere i diskussionen.

Vi er under den overbevisning, at bidragene fra Wengers teori om social læring, komplementerer de resultater, vi under indsamlingen og bearbejdningen af empiri, har opnået. Dette skyldes blandt andet, at frivilligkoordinatoren og de frivillige, som vi har interviewet, flere gange udtrykte vigtigheden i det sociale fællesskab, hvilket deltagelsen i det frivillige arbejde bidrager med (bilag 12, krav 8). Samtidig viser fundene fra vores litteraturreview omkring frivilliges motivation, at frivilligt arbejde oftest er betinget af kollektive aktiviteter. Dette mener vi blandt andet legitimerer vores perspektiv på læring gennem praksisfællesskaber samt relevansen af kompetencebegrebet, der netop anser

kompetencer som allieret med læringsbegrebet og som sociale-relationelle (Hermann & Kristensen, 2004). Efter at have præsenteret læringsperspektivet for designparametrene, vil vi i det følgende afsnit planlægge og organisere designet med assistance fra Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel.

Læringsforudsætninger

Den første dimension i relationsmodellen er kaldt læringsforudsætninger. Disse forudsætninger er nogle, der ændres i takt med udviklingen af et læringsforløb. Dimensionen opfordrer til, at man kigger nærmere på de lærendes interesser og kompetencer i henhold til læringen. Samtidig anerkender man de følelser, holdninger, færdigheder og forståelser som de lærende møder læringssituationen med (Hiim & Hippe, 2007).

Med læringsforudsætningerne søger vi at afdække, hvilke vilkår der er og skal være til stede for, at læringen kan iværksættes og skabe det udfald, som er tiltænkt. I den henseende at udvikle og fremme de frivilliges kompetencer, er det blandt andet en forudsætning, at de frivillige har en motivation for at udføre arbejdet, herunder, at de er ressourcestærke i form af høj social, kulturel og human kapital. Denne forudsætning har vi sporet ud fra vores litteraturreview, der fandt, at individer fra en ressourcestærk befolkningsgruppe har bedre forudsætninger for at udføre frivilligt arbejde - blandt andet i form af at indgå i sociale praksisser og i forhold til at foretage produktive aktiviteter (Wilson & Musick, 1999 i; Petrovski, 2015, s. 37). Vi vil argumentere for, at de frivillige alle kan betragtes som ressourcestærke, da de eksempelvis læser på en lang videregående uddannelse. En essentiel overvejelse til denne forudsætning består endvidere i, at den enkelte frivillig har egne og individuelle forudsætninger. Dette skyldes, at de frivillige har forskellige kulturelle kapitaler i form af ophav, værdier og normer (Petrovski, 2015, s. 37). For vores vedkommende bliver det en udfordring at tilgodese disse forskelligheder, da designparametrene er tiltænkt, som en overordnet form for materiale, der frit kan benyttes i de forskellige teams af frivillige i IDA Event. Samtidig har vi ej heller de omfangsmæssige ressourcer til at klarlægge alle individuelle forskelligheder. Dermed bliver det op til den enkelte teamkoordinator at tilpasse kompetenceudviklingen til det enkelte team, og disse individers særlige ønsker. Vores opgave bliver da, i denne sammenhæng, at udforme fleksible parametre, således en tilpasning kan lade sig gøre (bilag 12, krav 2).

Slutteligt vil vi i henhold til læringsforudsætninger argumentere for, at de frivillige forventes at være i besiddelse af nogle allerede eksisterende kompetencer på den teknologiske/digitale front, herunder erfaring med at betjene teknologier såsom computere og smartphones. Ud fra vores autoetnografier, indstiftede domænekendskab samt vores interviews ved vi, at brugen af teknologiske hjælpemidler er et vigtigt redskab i IDA Event. Tillige forestiller vi os, at de frivillige anvender digitale artefakter i forbindelse med, og ved siden af, deres studier. Derfor antager vi, at alle de frivillige besidder digitale kompetencer, hvad end disse kompetencer er af basal eller avanceret karakter. Grunden til, at disse digitale kompetencer, er en forudsætning, er, at et krav til designet lyder på, at dette design skal være digitalt, således det kan tilgodese den geografiske spredning mellem de forskellige teams af frivillige i IDA Event i Danmark (bilag 12, krav 1). I denne forbindelse er det muligt at anlægge to perspektiver på læring ved hjælp af teknologi (Clark & Mayer, 2016). Det første perspektiv baserer sig på en teknologicentreret tilgang - eksempelvis ved at inkorporere banebrydende teknologi til læringsrepertoiret. Det andet perspektiv vedrører en læringscentreret tilgang, der fokuserer på, hvordan individet lærer, hvortil teknologi bliver tilpasset til den lærende i den henseende at assistere i læreprocessen (Mayer, 2009; i Clark & Mayer, 2016, s. 32). I henhold til indeværende designparametre tager vi afsæt i det læringscentrerede perspektiv. Rationalet for dette valg er, at læringsperspektivet, ifølge Clark og Mayer, har vist sig mere effektivt i forhold til at skabe produktiv læring. Med det læringscentrerede perspektiv på teknologi, er hensigten at anvende digitale artefakter og e-læring som understøttende midler til at fremme de frivilliges læring og udviklingen af deres kompetencer. Dette hænger ligeledes sammen med resultatet fra litteraturreviewet om e-læring, der betragter e-læring som et kommunikations-, interaktions- og samarbejdsværktøj (Rodrigues et al., 2019, s. 90).

Rammefaktorer

Den næste dimension, nemlig rammefaktorer, definerer Hiim og Hippe som de forhold, der begrænser eller muliggør læring. Her er der blandt andet tale om undervisningsmidler herunder udstyr, planer, tid og lignende (Hiim og Hippe, 2007).

En af de mest væsentlige rammefaktorer for designet berører det faktum, at der foreligger en strategi fra IDAs side, hvilken lægger særligt fokus på teknologi og IT, jævnfør det indledende domænekendskab. Denne strategi er toneangivende i forhold til vigtigheden

af at beskæftige sig med teknologi, da vi netop lever i en verden præget af teknologisk transformation. I vores kravspecifikationer har vi derfor opsummeret og udledt følgende: "Designet skal fremme anvendelsen af IT i kompetenceudviklingen af de frivillige ved eksempelvis at være kompatibelt med redskaber såsom computer, tablet og mobiltelefon." (bilag 12, krav 4). I IDA Event ved vi, som beskrevet, at de allerede anvender teknologiske artefakter i store dele af kommunikationen, hvorfor sådanne artefakter understøtter igangsættelsen af kompetenceudviklingen.

I forlængelse heraf er en rammefaktor for optimal anvendelse af designet selvfølgelig, at alle de frivillige har adgang til en computer, tablet eller mobiltelefon, som de kan anvende i læringssituationen. Sådanne artefakter anvendes oftest opkoblet til internettet, hvilket åbner op for et kollaborativt og interagerende aspekt, med hvilket designet, som beskrevet, skal iscenesættes (bilag 12, krav 8). Dette aspekt underbygger desuden præmissen om praksisfællesskaber, som disse præsenteres af Wenger.

En anden rammefaktor omhandler et tidsaspekt i forhold til, hvornår læringen skal og kan finde sted, hvilket ligeledes er et fokus i dén rammeaftale som er udarbejdet til de frivillige (bilag 2). Her vil vi igen argumentere for, at vi skal udforme et fleksibelt design. Dette skyldes først og fremmest, at deltagelsen i kompetenceudviklingen sker af egen fri vilje, samtidig med at aktiviteten er ulønnet. Derfor kan det ikke fra organisatorisk side forventes, at de frivillige kan deltage eller udføre aktiviteter på fastsatte tidspunkter. Ydermere er de frivillige, som bekendt, studerende med forskellige dagsformer, hvilket ligeledes understøtter dette krav. De tidsmæssige rammer bliver italesat i vores interview af frivilligkoordinatoren, hvor hun udtaler:

"Nej, det har vi faktisk ikke (red. timeantal), det er der mange, der spørger om, men jeg er også nervøs for at sætte det på for at nogle kunne føle sig begrænsede og det kunne måske udelukke nogen." (bilag 7, linje 184).

IDA forventer dermed ikke, at de frivillige er tilgængelige i bestemte perioder eller, at de bruger et fast antal af timer på arbejdet. Derimod lægger organisationen op til en forventning om, at den frivillige udfører et foruddefineret antal af arrangementer for hvert semester, men med mulighed for individuelt at tidsbestemme tilrettelæggelsen af disse arrangementer. Denne faktor vil vi derfor overføre til designet, således det er i tråd med IDAs organisatoriske rammer (bilag 12, krav 12). Forventningen om, at det er de

frivilliges ansvar at tilrettelægge de forskellige events, stemmer overens med kravspecifikationen, der omhandler, at designet både skal være faglig og personligt udviklende (bilag 12, krav 17). Dette begrundes med, at ansvaret om at tilrettelægge et arrangement kan sidestilles med visse projektledende egenskaber, der kan være relevante for de studerende i deres fremtidige virke.

Mål

Dimensionen, kaldet mål, drejer sig om hensigten med læringen samt det udbytte, de frivillige kan påregne hermed. Til denne dimension er det fordelagtigt, hvis hensigten samt retningen for den didaktiske handling ekspliciteres på en sådan måde, at de frivillige opnår en fælles forståelse af, hvad kompetenceudviklingen skal bevirke (Hiim & Hippe, 2007). Denne eksplicitering kan ydermere afføde en forståelse for opgaven, der kan fremme motivationen og engagementet ved de frivillige. Dog skal ekspliciteringen være tydelig omkring, at kompetenceudviklingen ikke er et krav fra organisationens side, men et tilbud. Dette er netop, hvad følgende krav indbefatter: "Designet skal være motiverende og engagerende, uden at påkræve deltagelse." (bilag 12, krav 11).

Et helt overordnet mål for designet er, at det skal understøtte god uddannelse af de frivillige i relation til at udvikle deres kompetencer inden for feltet, hvortil det bør indeholde værdimæssige overvejelser (bilag 12, krav 6). Disse overvejelser beror på, hvordan og hvilken type af viden der skal formidles (Wiberg & Qvortrup, 2013, s. 69). Under vores bearbejdning af det online fokusgruppeinterview, med de frivillige, fandt vi en konsensus omkring, at disse frivillige gerne vil udvikle deres kompetencer særligt inden for præsentationsteknik samt projektledelse/koordinering (bilag 12, krav 19 og 20). Sådanne kompetencer er en essentiel del af det frivillige arbejde i IDA Event, hvorfor viden inden for disse to felter, bør være en del af kompetenceudviklingen. Samtidig giver dette muligheden for, at de frivillige kan skrive disse kompetencer på deres CV, hvilket de har udtrykt som værende en motivationsfaktor for deres frivillige arbejde (bilag 12, krav 18). Kravet har vi både sporet gennem litteraturreviewet, meningskondenseringerne og ligeledes ud fra vores kollaborative autoetnografi, hvori vi skriver: "De har begge en forforståelse om, at der kan være flere grunde til at være og vedblive som frivillig. De begge beskriver en motivation i form af at udvikle sine kompetencer og dermed sit CV." (bilag 4). Dette lever desuden op til førnævnte krav om, at: "Designet skal være motiverende og engagerende, uden at påkræve deltagelse" (bilag

12, krav 11). Hvordan undervisningen konkret skal formidles vil vi uddybe i indholdsdimensionen.

Et andet mål vi har identificeret er, at designet skal indeholde interaktionsmuligheder de frivillige imellem (bilag 12, krav 9). Med dette finder vi igen belæg for, at designet skal opbygges ud fra et socialt læringsperspektiv med udgangspunkt i praksisfællesskaber. Disse interaktionsmuligheder skal være medvirkende til at fremme en fælles måde at tænke, tale og forholde sig til læringen på, hvilket med andre ord er, hvordan Wenger betegner et fælles repertoire. Kravet om interaktionsmuligheder bakkes ydermere op af inddragelsen af litteraturreviewet, der understreger de mange fordele ved brugen af e-læring, herunder: kommunikation, interaktion, gruppeudvikling og bedre adgang til viden (Rodrigues et al., 2019, s. 89).

Læreprocessen

Denne dimension, læreprocessen, beskriver, hvordan selve læringssituationen skal foregå, og hvem der tilrettelægger denne (Hiim & Hippe, 2007).

Ud fra den samlende empiri har vi udledt, at designet skal give de frivillige indflydelse på læringssituationen, hvilket blandt andet er i tråd med IDAs ånd, idet organisationen er en forening, der, som beskrevet, er demokratisk funderet (bilag 12, krav 3). Under selve læreprocessen fremhæver Hiim og Hippe de tre principper; *medbestemmelse*, *oplevelsesorientering* og *sammenhæng mellem teori og praksis*. Disse principper er særligt aktuelle for en succesfuld læring. Princippet medbestemmelse er knyttet til demokratiske værdier, hvor de lærende samarbejder og deltager aktivt i læringssituationen. Det næste princip, som er oplevelsesorientering vedrører en læringssituation, hvilken der giver de lærende muligheder for at drage egne erfaringer gennem videreudvikling af deres kompetencer og holdninger. Sammenhæng mellem teori og praksis, som er det sidste princip, relaterer sig til oplevelsesorienteringen, da de lærendes egne erfaringer knyttes til teori, som anvendes under læringen. På denne måde gør vekselvirkningen mellem teori og praksis det lettere for de lærende at forstå, anvende og vurdere den viden, der bliver dem fremlagt.

Som en del af designet forestiller vi os at favne alle tre principper. Det første princip, medbestemmelse, knytter sig til Wengers teori om læring, hvilken som bekendt forstår læring som aktiv og social deltagelse. Medbestemmelsen kan blandt andet ske ved, at de frivillige er med til at afgøre, hvilke kompetencer de ønsker at udvikle, og hvordan dette vil passe dem bedst. Dette princip bliver allerede implicit imødekommet gennem udarbejdelsen af dette speciale, da vi med afsæt i det online fokusgruppeinterview inddrager de frivillige og deres ønsker og behov til designet. Ydermere stemmer det overens med fundene i vores litteraturreview, hvori det bliver beskrevet, at det er afgørende med et passende design, der imødekommer modtagerens læringsbehov (Rodrigues et al., 2019, s. 94). Derudover kan medbestemmelsen ske ved, at teamkoordinatoren, der skal fungere som ansvarlig for kompetenceudviklingen, samarbejder med de frivillige om at skabe et fælles repertoire eksempelvis i form af kriterier til, hvordan man laver en god mundtlig præsentation af ens planlagte arrangement - både til promoveringen heraf samt til selve arrangementet foran dets deltagere.

For at være rustede til medbestemmelse er det essentielt, at de frivillige på forhånd er blevet introduceret til viden og teori, hvor de eksempelvis får introduceret teknikker til mundtlige præsentationer, således de frivillige kan omdanne teorien til praksis. I denne omdannelse er det netop, at kompetenceudviklingen opstår i og med, at kompetencer anses som en indlejret del af håndtering af opgaveløsning (Vestergaard, 1997, s. 3). Dette imødekommes ligeledes i kravet om, at designet skal være både fagligt og personligt udviklende (bilag 12, krav 17).

For at sikre, at de frivillige over hele landet bliver tildelt den samme viden, kan denne viden udsendes digitalt eksempelvis som undervisningsvideoer, hvad end det er over deres interne Facebookgruppe eller på en separat digital platform for kompetenceudviklingen. En øvelse i praksis kan være, at de frivillige skal forberede en præsentation af et arrangement med afsæt i den etablerede viden. Dernæst for at fremlægge præsentationen over for de andre frivillige, som efterfølgende skal give feedback herpå. Behovet for feedback bakkes op af det krav vi har sporet om, at der skal være en grad af anerkendelse (bilag 12, krav 13). Præsentationsøvelsen kan enten foregå fysisk, hvor de frivillige sidder i samme rum eller digitalt, hvor dén frivillige, som skal lave præsentationen, filmer sig selv og offentliggør videoen, på en måde, der tillader de

resterende frivillige at give digital feedback. På denne vis bliver viden ikke blot overført direkte til de frivillige, men skabes derimod gennem aktiv deltagelse og erfaring. Med andre ord forekommer læringen, når de frivillige omdanner det abstrakte til det konkrete ved at veksle mellem teori og praksis. Dette stemmer overens med vores anlagte læringscenterede perspektiv på teknologi, der definerer læring som bestående af en forandring i den lærendes viden forårsaget af erfaring (Mayer, 2011a i; Clark & Mayer, 2016, s. 33). Endvidere stemmer det overens med Hermann og Kristensens definition af kompetencebegrebet, der siger, at kompetencer er handlingsorienterede og kræver en aktiv handling for at være fremtrædende (Hermann & Kristensen, 2004, s. 497).

I relation til at omsætte teorien til praksis er det tillige relevant at inddrage Anna Sfard, der anser læring gennem to metaforer, hvilke hun kalder *acquisition* og *participation* (Sfard, 1998). Acquisition, hvilket betyder tilegnelse, beskriver et traditionelt læringssyn, hvorunder en lærer, underviser de lærende om et forudbestemt emne. Sfard beskriver i denne forbindelse den menneskelige hjerne, som en container, der er klar til at blive fyldt med indhold. Denne metafor betragter læring som akkumulativ, hvilket betyder, at viden kan anvendes, deles og tapes, når denne viden er tilegnet (Sfard, 1998, s. 5).

Metaforen vedrørende participation, der betyder deltagelse, er i forhold til acquisition, en mere ny samt moderne måde hvorpå, hvilken læring kan betragtes. Metaforen er i tråd med vores anliggende samt Wengers sociale læringsteori, idet denne omhandler deltagelse i praksisfællesskaber. I forhold til participation, er det op til den lærende at bidrage til læreprocessen for på denne måde at være en del af fællesskabet, hvori vedkommende tilegner sig ny viden. Målet med participation er, at de lærende deltager i de praksisser, som er relevante for dem (Sfard, 1998, s. 6).

Sfard argumenterer for, at den mest optimale læring vil indeholde elementer fra begge metaforer. Dette kan skyldes, at hver metafor indeholder svagheder. Ved acquisition vil det eksempelvis ikke være muligt for de lærende at skabe noget nyt, da acquisition genererer viden gennem overdragelse. I denne sammenhæng er det relevant at nævne, at kompetencer ikke udvikles under et ensrettet "overførsels"-regimente (Bruner, 2012, s. 410), hvorfor acquisition isoleret set selvsagt ikke er tilstrækkelig anvendeligt til udvikling af kompetencer. Modsat acquisition, er et kerneproblem ved participation, at viden ikke anses som en overførbar enhed. Derfor vedkender vi os Sfards argument i

forhold til, at optimal læring vil indeholde elementer fra begge metaforer. Således, at de frivillige får mulighed for at tilgå ny viden, hvorefter de bliver i stand til at overføre denne viden i praksis til deres arbejde som frivillige, for samlet at bidrage til at udvikle deres kompetencer.

Indhold

Dimensionen vedrørende indhold betegnes af Hiim og Hippe som dét læringssituationen omhandler, såsom hvorledes denne situation tilrettelægges, samt hvilke rolle forskellige aspekter i læringssituationen spiller (Hiim & Hippe, 2007). Denne dimension anskuer vi som en art sammenfatning og uddybning af de ovenstående dimensioner.

Vi forestiller os, som beskrevet, at de IT-didaktiske designparametre skal udmønte sig i en fleksibel løsning, der favner et læringscentreret perspektiv på teknologi. Hertil skal det være muligt for de frivillige at træne og udvikle deres kompetencer i blandt andet præsentationsteknik og projektledelse/koordinering ved hjælp af digitale redskaber og e-læring. For at opnå dette, skal der, ud fra forståelsen om Sfards metafor acquisition, foreligge en form for teoretisk briefing, hvilken de frivillige kan tilgå på forskellige teknologiske artefakter såsom computer, tablet og mobiltelefon. Dertil ønsker vi at tilføje, at relevante læringsressourcer såsom video, billeder, tekst og lyd har vist sig at have en positiv virkning på, hvordan indhold - såsom viden om præsentationsteknik og projektledelse - tilegnes og memoreres (Beetham, 2007). Dette understøtter informanterne i det online fokusgruppeinterview ved eksempelvis at udtale: "jeg lærer utroligt godt gennem visuelle/auditive ting, så det ville nok motivere mig mest" (bilag 12, meningsenhed 3), hvorfor det vil være optimalt, hvis det eksempelvis er muligt, at se undervisningsvideoer, som en del af briefinggen.

Briefingen har blandt andet den effekt, at de frivillige får et fælles udgangspunkt, hvilket kan understøtte deres gensidige engagement. For at fordre dette engagement er det desuden vigtigt at udforme designet på en måde, der imødekommer de frivilliges læringsforudsætninger, hvortil kravet til fleksibilitet netop er centralt. Designet skal derudover lægge op til praksisøvelser, som de frivillige - uanset opgavens udgangspunkt - slutteligt kan udføre i fællesskab, da de vægter den sociale dimension og samarbejde højt. Dermed skal designet fordre en blanding af digitale og fysiske aktiviteter. Dette er eksempelvis ved, at de frivillige kan tilegne sig viden om præsentationsteknik online, for

derefter at anvende denne viden i praksis ved at foretage præsentationen foran de andre frivillige. Derefter skal de frivillige give feedback på præsentationen og i fællesskab fastsætte nogle kriterier for, hvordan man laver en god præsentation i IDA Event regi. Dette bliver dermed et eksempel på, at de frivillige opnår et fælles repertoire, som Wenger foreskriver i sin teori om social læring. For at skabe de bedste forudsætninger for læringen tager designet udgangspunkt i Sfards teori om aquisition og participation, der sammenkobler traditionelle og moderne former for læring, hvilket understøtter de frivilliges behov til læringen. Som benævnt påtænker vi at inddrage aquisition, ved at læringen igangsættes på en traditionel måde med en briefing af et teoretisk grundlag. Participation påtænker vi at inddrage ved samarbejde og interaktion, hvilket de frivillige udtrykte interesse for under interviewet.

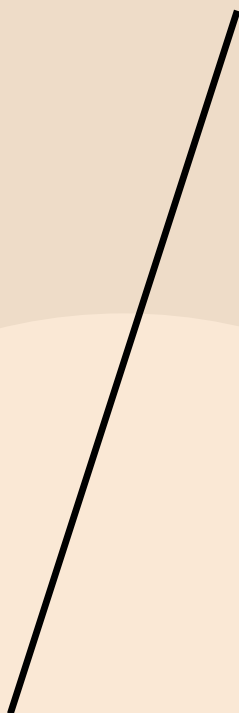
Evaluering

Den sidste dimension i den didaktiske relationsmodel er kaldt evaluering. Denne dimension kan opfattes bredt i og med, at denne evaluering både kan indbefatte en vurdering af eksempelvis om målene er opfyldt, de interne præstationer, IDAs overlevering af information eller evaluering af designet. Derfor vil vi i nærværende afsnit foretage en distinktion mellem evaluering af den didaktiske handling og evaluering af selve designparametrene. Vi er bevidste om, at det kan være vanskeligt at udføre en evaluering af den didaktiske handling som helhed, da kompetenceudviklingen er ment at skulle ske gennem hele den tid, hver enkelte frivillig udfører det frivillige arbejde. I denne sammenhæng er det væsentligt, at evalueringen foregår med udgangspunkt i de læringsaktiviteter, som de frivillige er blevet stillet overfor i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet. Evalueringen er herefter en aldrig-afsluttende proces, da de frivillige kontinuerligt bør evaluere på hinandens forskellige didaktiske handlinger, som præsenteret under dimensionen *Indhold*. Dette er for at imødekomme behovet for fællesskab og samarbejde, hvilket vi som bekendt har identificeret i den samlede empiri. Ligeledes for at sikre de frivilliges fælles virksomhed i henhold til læringssituationen. Disse evaluerende iterationer kan skabe et udviklingsforløb, der på intet tidspunkt forældes, og derfor vil bidrage til kontinuerlig kompetenceudvikling af de frivillige. Denne kontinuerlige læring er ligeledes en af de krav, vi har udledt (bilag 12, krav 15). På denne vis er evalueringsaspektet tiltænkt som en inkorporeret del af kompetenceudviklingsforløbet.

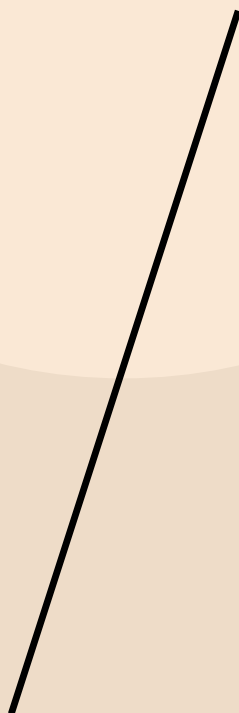
Skulle evalueringen i stedet foregå som en vurdering af de specifikke designparametre, mener vi, med afsæt i vores samlede empiri, at det vil være hensigtsmæssigt at afprøve kvaliteten af designet på de samme informanter, som vi har foretaget interviewene med. Dette skyldes blandt andet, at disse informanter er i besiddelse af et forhåndskendskab til både konteksten og til os som forskere. Netop evaluering bliver, af forfatterne bag "Interaction Design" Jennifer Preece, Yvonne Rogers og Helen Sharp beskrevet som: "the heart of interaction design." (Preece, Rogers og Sharp, 2002 s. 13). For at opnå bedst mulig brugervenlighed argumenterer Preece et al. for, at det er vigtigt at inddrage brugerne fra starten af designprocessen. Dette underbygges af Buxtons beskrivelse af, at denne type engagering i starten af processen skaber den mest effektive balance imellem de forskellige interessenter (Buxton, 2007, s. 149). Evalueringen skal altså sikre, at løsningen er effektiv og fornøjelig fra et brugercentreret perspektiv (Preece et al., 2002, s. 14).

På et lavpraktisk niveau kan løsningen eksempelvis evalueres gennem en workshop (Preece et al., 2002, s. 12-13) med en gruppe frivillige fra IDA Event. En sådan workshop vil bygge videre på Wengers begreb om praksisfællesskaber og kan gestaltes som et gruppearbejde, hvoraf de i fællesskab skal diskutere spørgsmålene fra et digitalt spørgeskema. Spørgeskemaet skal anspore de frivillige til at diskutere løsningens brugervenlighed og deres udbytte heraf. Svarene fra spørgeskemaet, hvilke er afstedkommet af diskussionerne de frivillige imellem, skal nedfældes i fællesskab i én samlet besvarelse. Evalueringen af den brugervenligheden kan fortsætte som en række iterationer, da Buxton fremlægger, at det ikke nødvendigvis er givtigt udelukkende, at satse på den første evaluering, men at dette skal udfordres. I den forbindelse understreger han, at dette gør fordel i at være en social proces, da det er kompliceret at være kritisk over for sine egne idéer (Buxton, 2007, s. 153). Besvarelsen vil således udgøre forslag til konkrete ændringer og tilpasninger i praksis.

06



K A P I T E L



06

6.0 Refleksion

I dette afrundende kapitel vil vi reflektere over metoderne for specialet og kvaliteten heraf. Til dette vil vi inddrage professor i social forskning Alan Bryman og professor i organisatorisk kommunikation Sarah J. Tracy og deres respektive udlægning af kvalitetskriterier til akademisk forskning.

Bryman (2012) fremhæver fire alternative kvalitetskriterier til de gængse to kvantitative kvalitetskriterier, som er *reliability* og *validity*. De fire alternative kriterier er udarbejdet som en videreudvikling af de to førnævnte, da det ifølge Bryman skal være muligt at underkaste en kvalitativ undersøgelse lignende kvalitetskriterier, hvis denne skal opnå samme grad af værdi og troværdighed. De fire alternative kriterier er henholdsvis: *credibility*, *transferability*, *dependability* og *confirmability*.

For at forholde os kritiske til Brymans fire kvalitetskriterier inddrager vi en udvidet begrebsforståelse fra Sarah J. Tracy, der udlægger otte kvalitetsmarkører til kvalitativ forskning. Disse skal anvendes til at reflektere over kvaliteten i en kvalitativ undersøgelse, hvilket skal fostre en mere systematisk måde at behandle kvalitative studier på. Vi vil i nedenstående indplacere Tracys markører under Brymans kriterier, hvoraf disse vil anvendes til at supplere og uddybe sidstnævnte. Inddragelsen sker i håbet om, at den samlede behandling af de kvalitative kriterier højner niveauet af nærværende refleksion ved at skabe et nuanceret perspektiv.

Tracy påpeger, at der til stadighed er en forståelse af, at videnskabelig gyldighed er forbeholdt talbaserede undersøgelser, foretaget ud fra et positivistisk paradigme (Cheek, 2007 i; Tracy, 2010, s. 838). Dog mener hun, lig Bryman, at det er uhensigtsmæssigt at underkaste kvalitativ forskning under kriterierne reliabilitet og validitet. Netop af den grund har hun udarbejdet de otte alternative markører, der skal opfattes som fleksible og kontekstuelle alt efter undersøgelsens mål og forskerens ressourcer (Tracy, 2010, s. 839). Disse otte kriterier lyder: *worthy topic*, *rich rigor*, *sincerity*, *credibility*, *resonance*, *significant contribution*, *ethics* og *meaningful coherence*. Ydermere ser vi det relevant at anskue disse kvalitetskriterier med et blik på, hvordan design og akademisk viden

forenes, hvorfor vi yderligere inddrager teksten "Elementer af en fælles designfaglig videnskabsteori" af Per Galle (2010).

6.1 Credibility

Det første af Brymans kriterier, credibility, handler om, hvorledes undersøgelsen findes troværdig. I denne sammenhæng har Tracy en markør, der ligeledes er kaldt credibility. Derfor vil disse til en start indgå i en samlet behandling. Credibility opstiller spørgsmålet om, hvorledes konklusionen på undersøgelsen holder stik ud fra de betingelser, den er foretaget under (Bryman, 2012, s. 47). Hertil nævner Tracy vigtigheden i at udlægge sin taktile viden i forbindelse med undersøgelsen. Dette kan praktiseres gennem dét Tracy referer til som *thick descriptions*, hvilket indebærer, at forskeren grundigt forklarer og beskriver de komplekse omstændigheder for udvindingen af data (Tracy, 2010, s. 843). I forhold til dette kriterium vil vi fremhæve vores domænekendskab og litteraturreview, hvori vi grundlægger undersøgelsens kontekst. Endnu en måde, hvorpå vi har forsøgt at efterleve troværdighed er igennem vores autoetnografier, der skal søge at eksplicitere netop denne underliggende viden. Dette understreges i Tracys tekst som, at en god etnografi udtrykker en virkelighed, der forekommer sand og giver en troværdig redegørelse for en kulturel, social, individuel forstand af det 'sande' (Richardson 2000a, i; Tracy, 2010, s. 842). Hvorledes vi har opnået troværdighed i forhold til processen imod designparametre er deraf op til diskussion (Bryman, 2012, s. 171). Selv vil vi vurdere, at vi ved at være gennemsigtige og grundigt beskrivende har givet læseren forudsætninger for at vurdere troværdigheden af undersøgelsen og dermed de udledte designparametre.

Dette er med forbehold for, at det kan være kompliceret, for ikke at sige umuligt, at fremføre viden, der netop er taktil. Hertil fremhæver Galle i sin tekst, et citat fra Polanyi, hvori den taktile viden udtrykkes som: "the fact that *we can know more than we can tell*" (Polanyi, 1967, i; Galle, 2010, s. 61). Hertil beskriver Galle, at vi dog har en evne til at udtrykke viden om abstrakte størrelser, såsom viden omkring brugervenlighed, og at netop denne evne er vigtig, grundet at en sådan evne faciliterer muligheden for at gøre os i stand til at udtrykke, hvad en given ting *er*, eller kan *blive* (Galle, 2010, s. 61). Det er med en mindre eller større grad af usikkerhed, når det gælder at forudse, hvad en given ting

kan blive. Ikke desto mindre kan åbenhed over for usikkerheden byde sig i, at konstaterede fejl kan skabe en betydelig kilde til relevant ny viden (Petroski, 2006 i; Galle, 2010, s. 62). Dette leder os videre til at tage fat i Tracys markør worthy topic, der stiller spørgsmål ved om den fremførte viden er relevant og dermed værdig.

Worthy topic

Tracy beskriver, at værdig kvalitativ forskning skal indeholde emner, som er tidssvarende, interessante og/eller relevante (Tracy, 2010, s. 840). Vores ønske om at udforme relevante designparametre understreges desuden af Galles udtryk for, hvad essensen af design er, hvilket netop at designe noget brugbart (Galle, 2010, s. 54). Galle fremhæver, at et krav til designforskning er, at det skal være inden for en faglig relevans og værd at undersøge (Galle, 2010, s. 65). Ved at inddrage forskning på området, samtidig med at interviewe relevante personer fra IDA, har vi søgt at imødekomme, at designet skal findes brugbart og relevant for målgruppen. Vi vil argumentere for, jævnfør indledningen, at selve genstandsfeltet er relevant og tidssvarende, idet frivillighed generelt er udbredt i den politiske agenda og er en vigtig drivkraft i sociale indsatser (Hjære et al., 2018, s. 8). Med andre ord er frivillighed en så stor grundpille i det danske samfund (jf. indledningen), at det til enhver tid er relevant at udforske og undersøge dette felt.

6.2 Transferability

Kriteriet bygger på, hvorledes resultaterne fra undersøgelsen er omsættelige til en generalisering, hvor der ved kvantitative undersøgelser oftest tales om repræsentativitet. Hertil beskriver Bryman, at på baggrund af at kvalitative studier oftest indebærer en koncentreret undersøgelse af en mindre gruppe, er der nærmere tale om dybde end en bredde, hvor denne bredde forbindes med repræsentativitet (Bryman, 2012, s. 384). Igen har Tracy en nærliggende markør. Denne kalder hun resonance, hvorfor det bliver den første vi vil behandle i samspil med Brymans transferability (Tracy, 2010, s. 845).

Resonance

Resonance vedrører, at designet skal influere, påvirke eller bevæge specifikke modtagere. Tracy skriver om denne markør, at det er forskerens evne til at få læsere til at engagere sig i undersøgelsen på trods af, at vedkommende ikke nødvendigvis har direkte erfaring med det undersøgte. Dette kan, ifølge Tracy, eksempelvis tilgås gennem *transferability* (Tracy, 2010, s. 844- 845).

Galle påpeger i forhold til relevans, at al designforskning ikke skal producere ny viden, der er *direkte* relevant, da viden også kan produceres som base for videre forskning, og på den måde være mere *indirekte* relevant. Denne designforskning kan foregå i flere led, og dermed ende i et slutresultat, der er direkte relevant eller aktuelt. I stedet for en bred undersøgelse, kan der dog opnås *transferability* ved at foretage en grundig og dybdegående undersøgelse, hvorfor næste markør er *rich rigor*.

Rich rigor

Markøren kan oversættes til grundighed, og udtrykkes af Tracy, som værende nødvendig, hvis en undersøgelse skal indbefatte kvalitet. Dette kan finde sted, hvis forskeren forklarer processen, der ligger til grund for, hvilke data, der er blevet udvalgt, sorteret og medbragt i opgaven (Tracy, 2010, s. 841). I indeværende speciale har vi forsøgt at leve op til dette kriterium ved at metakommunikere, samt ved at forholde os til ligheder og forskelle i litteraturen, som er inddraget. Ydermere påpeger Tracy, at grundighed kan opnås igennem en stor mængde af data, selvom dette ikke automatisk er et udtryk for høj kvalitet. I forhold til datamængden i indeværende speciale, har vi gjort os overvejelser om, at den indsamlede data udelukkende repræsenterer en del af et større anliggende, og af samme grund indehar en lav grad af repræsentativitet. Dog har vi forsøgt at imødekomme dette ved at sammenligne eksisterende litteratur og udarbejde dybdegående kvalitative analyser af vores indsamlede empiri. Galle ytrer i denne forbindelse, at designfaglig akademisk metode bør inkludere "at udvikle, udtrykke og udbrede designfaglig viden på en måde, der skaber berettiget tillid i denne verden." (Galle, 2003, i; Galle, 2010, s. 65).

I forlængelse heraf ønsker vi at gøre opmærksom på, at vi ud fra denne partikulære undersøgelse ikke har haft intentioner om at generalisere, og at der, ifølge Tracy, ikke figurerer konsensus om, hvor megen data et kvalitativt studie bør indeholde (Tracy,

2010, s. 841). Givet specialets omfangsmæssige rammer, vil vi derfor mene, at indeværende indeholder grundigt arbejde, idet det samlet er en fyldestgørende besvarelse af vores problemformulering. Om formålet med opgaven er indfriet, behandles i Tracys markør *meaningful coherence*, hvilken vil uddybes i følgende.

Meaningful coherence

Denne markør kan oversættes til meningsfulde slutninger. I forhold til markøren ønsker Tracy at understrege, at selvom slutningerne skal være meningsfulde, så betyder det *ikke*, at undersøgelsen ikke må være rodet, frustrerende eller byde på overraskende slutninger. I stedet dækker det over om forskeren velformuleret får sammenkoblet undersøgelsesdesignet, dataindsamlingen og analysen heraf med de teoretiske rammer og konkrete formål (Tracy, 2010, s. 848). Dette ses eksempelvis i, at vi vedkender os socialkonstruktivismen, som ramme for undersøgelsen, og derudfra træffer valg om en kvalitativ interviewsituation, der byder på, at viden produceres i en social praksis - i modsætning til eksempelvis en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. Endvidere kommer denne markør til sin ret i form af vores konklusion, der binder slutningerne sammen. I forhold til at opfylde det tiltænkte formål pointerer Galle, at et væsentligt kendetegn for design er, at det er præget af forudsigelse, idet produktet designes ud fra designerens forudgående og tilgæde viden. Dertil påpeger han, at design ikke har som forudsætning, at produktet lavpraktisk fremstilles, og at det på trods heraf, stadig kan betegnes som en designproces (Galle, 2010, s. 55-56). I vedkommende speciale har det fra begyndelsen været vores hensigt at udarbejde designparametre til kompetenceudvikling af de frivillige ved IDA Event, hvorfor dette kan betragtes som en designproces på trods af, at vi endnu ikke har fremstillet et operationelt produkt.

6.3 Dependability

Dette kriterium, kaldet *dependability*, er optaget af, hvorledes det er muligt at opnå identiske resultater. Dette kan i stor grad gøres igennem, hvad Bryman refererer til som en *audit trail*, da dette skal sikre at al data er sikret i alle faser af undersøgelsen (Bryman, 2012, s. 384). I relation hertil finder vi det interessant, at Galle har inddraget et citat om selv samme fra Schön & Wiggins, hvori de udtrykker: "The hard work of making explicit

the discoveries gained through designing may help to make them more readily accessible and more subject to conscious control and choice.” (Schön & Wiggins, 1992 i; Galle, 2010, s. 70). Dette mener vi at have imødekommet ved at være transparente og uddybende omkring metodevalg samt bilag, der demonstrerer, hvilke fremgangsmåder, der konkret har været anvendt. Dette skaber et bidrag, der burde være muligt at gentage, hvilket leders os videre til Tracys markør; significant contribution.

Significant contribution

Denne markør kan på dansk beskrives som signifikant bidrag. Tracy definerer signifikante bidrag som forskerens evne til at skabe brugbar viden af enten af teoretisk eller konceptuel karakter. Dertil vil vi kigge på Galles beskrivelse af design som en kombination af to delprocesser; udvikling af viden og fremstilling af viden (Galle, 2010, s. 53-57). Alt efter hvordan denne viden udtrykkes, kan der være tale om designforskning.

På trods af, at designet udføres som følge af et forudgående formuleret problem, udvikler designet sig under indflydelse af designprocessen (Galle, 2010, s. 53). Dette sker ved, at vi undervejs har tilgået ny viden, som skaber nye muligheder for kvaliteter i designproduktet. Disse nyfundne kvaliteter indlemmes i løsningen og resulterer i en mere grundig løsning, endog mere komplekst grundet de mange iterationer. Flere og flere produkter fremstilles på baggrund af en designproces, hvor det ikke kun gælder materielle produkter, men lige så vel immaterielle - såsom et kompetenceudviklingsforløb.

Formålet med designparametrene er, at de skal facilitere en kompetenceudvikling af de frivillige i praksis. Hertil ønsker vi at belyse forholdet mellem teori og praksis (Galle, 2010, s. 64), hvori praksis avler ny viden i en gensidig vekselvirkning (jf. evalueringsafsnittet). Praksis er ikke uanfægtet en måde at tilgå ny viden, men også om muligt en måde at udforme nye teori. Dette kan opstå, hvis denne viden udformes på en måde således, at den er mulig for andre at tilgå og tilegne, og derefter efterprøves i praksis, hvilket kan fortsætte i et uendeligt loop (Galle, 2010, s. 64). Vores bidrag kan dermed foranlediges til at beskrives som en ny teori ifølge Galles beskrivelse heraf: ”Metaforisk kunne vi sige, at *teori er frø af viden i blomst*; frø, som under gode vækstbetingelser kan spire og danne nye blomster” (Galle, 2010, s. 64).

Viden, der udvikles gennem akademiske metoder, udtrykkes normalvis gennem teori, hvilket i høj grad bunder i en sproglig aktivitet (Galle, 2010, s. 59). Designet i indeværende opgave er, lignende denne beskrivelse, nærmere en skriftlig fremstilling, baseret på empiriske og teoretiske fund, end et egentligt design, der er klar til distribuering. Vi håber med vores designparametre at inspirere til videreudvikling, der kan transformeres til et egentligt distribuerbart design og dermed behandle sidste fase i double diamond (jf. kapitel 1).

6.4 Confirmability

Nærværende kriterium belyser behovet for, at forskeren er tydelig vedrørende egne holdninger og partiskhed. Dette er i forsøget på at imødekomme en større grad af objektivitet, på trods af en forståelse for, at komplet objektivitet er uopnåeligt (Bryman, 2012, s. 392). Til dette mener vi, at det er vigtigt med ærlighed og gennemsikkelighed, hvilket behandles i Tracys markør *sincerity*.

Sincerity

Sincerity kan oversættes til oprigtighed, hvilket dækker over, at forskeren er ærlig omkring vedkommendes forudindtagetheder og mål. Dog, påpeger Tracy, at det ikke skal dække over en endegyldig sandhed eller virkelighed, men nærmere over forestillingen om en autenticitet, der kan opnås gennem selvrefleksivitet og datarevidering (Tracy, 2010, s. 841). Denne selvrefleksivitet har vi forsøgt at afspejle i vores autoetnografiske tekster og abduktive metode. Sidstnævnte er eksplicit skildret gennem bearbejdningen af data og bilag med meningskondensering og kravspecifikationer. Ved at vores udviklede viden igennem specialet er et systematisk produkt af; redegørelse for egne forudsætninger; en forholden til eksisterende litteratur og teorier; argumentation for opnåede resultater, har vi skabt, hvad Galle referer til som *berettiget tillid* omkring den udviklede viden (Galle, 2010, s. 60). Dog har vi ikke haft en decideret kvalitetskontrol af indeværende fra forskere på området, hvilket kan højne den berettigede viden, som det ses ved *peer reviewed* tidsskrifter. En anden metode til at forholde sig reflektivt til sit arbejde på er igennem Tracys markør *etichs*.

Etichs

Den sidste markør vi vil behandle vedrører undersøgelsens etiske overvejelser, hvilket igen involverer en selvrefleksivitet, men samtidig en overvejelse af "[...] the rightness or wrongness of our actions [...]" (Tracy, 2010, s. 846). Tracy pointerer, at lige så vel som, at der er flere måder at tilgå de øvrige kriterier, er det samme tilfældet i forhold til etik. I denne forbindelse fremlægger hun fire former for etiske overvejelser, herunder: *procedural, situational, relationel* og *exiting* (Tracy, 2010, s. 846-848).

Procedural

Denne form for etik kan oversættes til proceduremæssig etik, og dækker over vigtigheden i at være nøjagtig og undgå svindel. Derudover beskæftiger denne form sig med, at deltagerne i en undersøgelse har ret til at høre intentionen med undersøgelsen, og forstå at deres deltagelse er frivillig (Tracy, 2010, s. 847). Dette lagde vi op til at efterleve ved at udforme en grundig briefing, hvor vi afsluttende i beskeden spurgte: "Er det noget du har tid og lyst til?" (bilag 6). Dermed lagde vi ikke op til en manipulerende forventning fra vores side om, at de ville deltage, men i stedet op til et frit svar.

Situational

Den anden form for etik er den situationsbestemte. Heri ligger, at det er vigtigt at tage situationens omstændigheder i betragtning og udarbejde en begrundet overvejelse heraf. En situationel form for etik antager, at hver situation er forskellig, og at forskere gentagne gange skal reflektere over, kritisere og sætte spørgsmålstejn ved deres beslutninger (Tracy, 2010, s. 847). En forskel fra, hvad vi har været vant til oplevede vi i høj grad i forbindelse med Covid-19, hvorved det ikke var muligt at indsamle empiri under fysiske rammer, som vi hidtil har haft erfaring med. Som Tracy antyder, skal etiske beslutninger baseres på kontekstens specifikke særegne (Tracy, 2010, s. 847), hvorfor vi valgte at foretage et online individuelt interview samt fokusgruppeinterview. Vi valgte at prioritere denne form for feltarbejde og brugerinddragelse på trods af de anderledes omstændigheder, grundet Galles udlægning om, at fremstillingen af både forskning og designproces tydeliggør, hvilket evidensgrundlag resultaterne udvindes fra (Galle, 2010, s. 53.57).

Relational

Relational ethics beskæftiger sig med en relationel form for etik. Herunder er det vigtigt med en selvbevidsthed og eftertænkksomhed i forhold til egen karakter, handlinger og hvilken konsekvenser sidstnævnte kan have på andre. Derudover handler det om at behandle sit data med respekt og ikke forvrænge deltagernes ord, blot for at gøre det mere interessant (Tracy, 2010, s. 847). Dette har vi forsøgt at efterleve ved at foretage transskriptioner, der søger at indkapsle det sagte på ordniveau. Vi har endvidere prioriteret feltarbejde grundet Galle, der fremhæver et citat om, at "videnskab er en intellektuel og social proces, der stræber mod, og rent faktisk resulterer i, en form for viden som er [...] (i) *offentlig*, (ii) *fejlbarlig*, (iii) *korrigerbar* og (iv) *testbar*" (Kragh, 2003, i; Galle, 2010, s. 50-51).

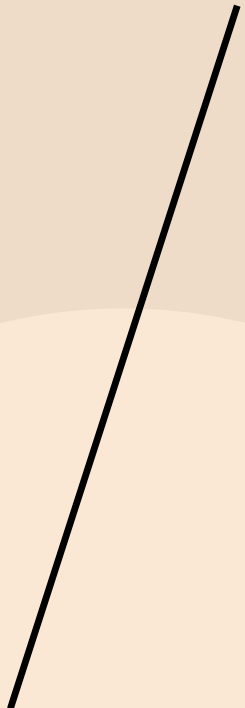
Tracy påpeger, at søger man at efterleve denne form for etik, er det ikke kun i forbindelse med forskningen, men også hvorledes man deler forskningens fund (Tracy, 2010, s. 847). Især i forhold til fokusgruppeinterviewet fandt vi det vigtigt at anonymisere informanterne, da interviewet foregik over Facebook Messenger. På trods af simpelheden ved at tage skærbilleder af samtalen, prioriterede vi at transskribere denne samtale, da vi ikke ønskede, at det kunne være muligt at tilgå informanternes personlige Facebookprofiler eller at IDAs ledelse havde mulighed for at hænge de frivillige op på deres respektive udtalelser. Dette er ikke af samme behov ved en stemmeoptagelse, da det kræver, at modtageren kan genkende denne stemme.

Exiting

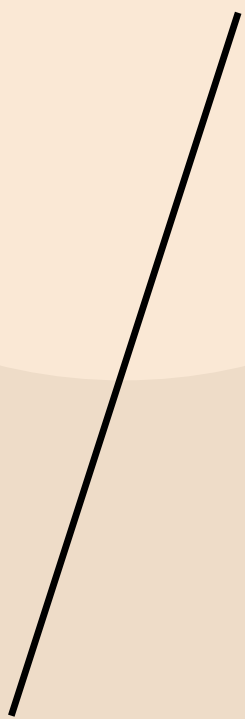
Exiting ethics, som kan oversættes til afsluttende etik, søger at behandle, hvordan man efterlader sit data og sine resultater. Tracy pointerer, at forskeren selvsagt ikke kan have fuld kontrol over, hvordan ens arbejde opfattes og tolkes af læseren. På trods af dette er det vigtigt at gøre sig overvejelser om, hvorledes det er mest hensigtsmæssigt at fremstille sit arbejde for at undgå konsekvenser, der ikke var intenderede (Tracy, 2010, s. 847). Vi har hele vejen igennem tydeliggjort, hvad formålet med undersøgelsen er, og at interviewet med frivilligkoordinatoren eksempelvis ikke demonstrerer en kollektiv holdning blandt de ansatte og frivillige i IDA. Vores overordnede hensigt har været at udvikle designparametre, der kan videreudvikles til et konkret design til distribuering. Hertil ønsker vi at fremhæve følgende citat: "It could be that the only thing common to all

design is the intention to produce something useful. That does not mean that design theory and methodology research ends, it means that it is unending.” (Sargant, 1994, i; Galle, 2010, s. 54). Tilføje vil vi argumentere for, at fejl ikke gør arbejdet mindre sandt, blot til genstand for kritik og forbedring.

07



K A P I T E L



07

7.0 Konklusion

Vi vil i dette kapitel sammenfatte de indsigter, vi har opnået igennem specialet i en konklusion. Denne konklusion skal bidrage til kortfattet at besvare vores problemformulering, som opsummerende lyder:

Hvilke parametre kan vi opstille for et IT-didaktisk design, der har til formål at udvikle de frivilliges kompetencer i IDA Event?

Vi har fået indsigt i, at frivillige er en afgørende og værdiskabende del af det danske samfunds struktur, hvorfor det er essentielt at motivere disse frivillige til kontinuerligt at udvikle kompetencer til at varetage de påkrævede opgaver. I denne forbindelse er vi blevet bevidste om, at læring er i særlig alliance med kompetencebegrebet.

I en kombination af vores indledende kapitel, litteraturreview og vores feltarbejde har vi fundet frem til, hvorledes parametrene skal udformes i henhold til at imødekomme slutbrugerens og organisationens behov. Det kan konkluderes, at ressourcestærke personer oftere ses i frivillighedens væsen, grundet at denne befolkningsgruppe har nemmere ved at udføre de respektive opgaver. De frivillige ved IDA Event kan placeres i denne befolkningsgruppe, da de, parallelt med deres frivillige arbejde, er i gang med en længere videregående uddannelse. Af samme grund kan de placeres i livsfasen for uddannelse.

Diskussionen af parametrene tager udgangspunkt i Hilde Hiim og Else HIPPES didaktiske relationsmodel, hvilken vi anvender som et planlægnings- og organiseringsværktøj. Tilligemed har vi med afsæt i vores empiri gjort nytte af Etienne Wengers sociale teori om læring, hvorfor et parameter til designet omhandler fællesskab og samarbejde. Dette parameter fordrer, at de frivillige skaber et gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire omkring kompetenceudviklingen. Dette stemmer overens med kompetencebegrebet, der netop er relationelt og socialt betinget. Endvidere har vi fundet, at brugen af e-læring kan øge læringskvaliteten ved at lette adgangen til interaktion og udveksling af feedback. Dette hænger sammen med et væsentligt parameter, vi har

identificeret, vedrørende, at designet skal være fleksibelt, således det kan tilpasses de forskellige teams i IDA Event og den geografiske spredning herimellem.

Med relation til de didaktiske dimensioner har vi endvidere sporet et parameter, der lyder på, at de frivilliges læreproces skal bestå af medbestemmelse og erfaringsbaseret læring, der kobler teori med praksis - netop i denne omdannelse, fra det abstrakte til det konkrete, opstår der kompetencer. Derudover tager denne IT-didaktiske løsning hensyn til IDAs strategi, der beror på at udforme digitale løsninger i samarbejde med deres medlemmer og interessenter. Derfor ser IDA det afgørende med løbende optimering og forbedring af samme, for at medlemmerne opnår bedst mulige vilkår på arbejdsmarkedet. Dette indfrier vi i vores didaktiske løsning ved, at de frivillige i samarbejde får mulighed for at udvikle kompetencer, der netop er relevante i deres fremtidige virke.

Slutteligt vil vi nævne, at designparametrene er til diskussion i henhold til, at videnskab bevæger sig mod at være en viden, der kan betragtes som en intellektuel samskabelsesproces, der er offentlig - formentligt med fejl og mulighed for korrigeringer og tests. En sådan diskussion giver anledning til et videre arbejde med designparametrene, der kan bestå i at teste og raffinere løsningen.

Litteraturliste

- Alvesson, M. (2003). Beyond Neopositivists, Romantics, and Localists: A Reflexive Approach to Interviews in Organizational Research. *Academy of Management Review*, 28(1).
- Arbnor, I., & Bjerke, B. (2009). *Methodology for creating business knowledge* (3rd ed). SAGE. 1.
- Auken, L., Morell, L., Nielsen, B. U., & Center for Frivilligt Socialt Arbejde. (2020). *At lede en sag: Grundbog for bestyrelsesmedlemmer i frivillige organisationer*. Center for Frivilligt Socialt Arbejde.
- Bruner, J. (2012). Kultur, bevidsthed og uddannelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 405–421). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed). Oxford University Press.
- Buxton, B. (2007). *Sketching user experiences: Getting the design right and the right design* (Nachdr.). Morgan Kaufmann.
- Baarts, C. (2015). 8. AUTOETNOGRAFI. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 169–179). Hans Reitzel.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W., & Hernandez, K.-A. C. (2013). Typology of Collaborative Autoethnography. I *Collaborative autoethnography* (s. 27–54). Left Coast Press.
- Collin, F. (2013). Konstruktivistisk erkendelsesteori. I T. Ritchie (Red.), *Teorier om læring: En læringspsykologisk antologi*. Billesøe & Baltzer.

- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed, s. 733–768). Sage Publications.
- Esmark, A., Laustsen, C. B., & Andersen, N. Å. (2014). Socialkonstruktivistiske analysestrategier—En introduktion. I *Socialkonstruktivistiske analysestrategier* (s. 1–30).
- Ferreira, M. R., Proença, J. F., & Rocha, M. (2016). Do Occasional Volunteers Repeat their Experience? *Journal of Human Values*, 22(2).
- Frederiksen, M., & Møberg, R. J. (2015). *Mobilitet i den frivillige sektor. En panelanalyse af danskernes frivillige engagement fra 2004 til 2012. Nr. 2/26.*
- Galle, P. (2010). Elementer af en fælles designfaglig videnskabsteori. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 3(2).
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications, Ltd.
- Hermansen, J., & Boje, T. P. (2015). *Formel frivillighed og uformel hjælp. To forskellige former for civilt engagement? Nr. 2/26.*
- Hein, H. H. (2014). *Motivation: Motivationsteori og praktisk anvendelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: En studiebog i didaktik*. Gyldendal.
- Hjære, M., Jørgensen, H. E. D., & Sørensen, M. L. (2018). Tal om frivillighed i Danmark. Frivilligerapporten 2016—2018. *Center for frivilligt socialt arbejde*.

- Holgaard, J. E., Ryberg, T., Stegeager, N., Stentoft, D., & Thomassen, A. O. (2014). *PBL: Problembaseret læring og projektarbejde ved de videregående uddannelser*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (Red.). (2012). *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Koch-Nielsen, I., Henriksen, L. S., Fridberg, T., & Rosdahl, D. (2005). *Frivilligt arbejde: Den frivillige indsats i Danmark*. Socialforskningsinstituttet.
- Kolko, J. (2010). Abductive Thinking and Sensemaking: The Drivers of Design Synthesis. *MIT's Design Issues, Vol. 26, No. 1*.
- Kristensen, J. E., & Hermann, S. (2004). KOMPETENCEUDVIKLING - PSYKOLOGISKE INDERLIGGØRELSE PÅ DÅSEFORM? *Psyke & Logos, 25(2)*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, S. (2014). *InterView: Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Lo Iacono, V., Symonds, P., & Brown, D. H. K. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. *Sociological Research Online, 21(2)*.
- Norman, D. A. (2013). *The design of everyday things* (Revised and expanded edition). Basic Books. 198-257.
- Nuseibeh, B., & Easterbrook, S. (2000). Requirements engineering: A roadmap. *Proceedings of the Conference on The Future of Software Engineering - ICSE '00*.
- Petrovski, E. (2015). *De stabile frivillige: Betydningen af kapitalressourcer, livsfaser og organisatorisk kontekst for vedvarende frivilligt engagement*. 26(2).

- Poynter, R. (2010). *The handbook of online and social media research: Tools and techniques for market researchers*. Wiley.
- Preece, J., Rogers, Y., & Sharp, H. (2002). *Interaction design: Beyond human-computer interaction*. J. Wiley & Sons.
- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2018). *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzel.
- Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V., & Lopes, S. L. (2019). Tracking e-learning through published papers: A systematic review. *Computers & Education*, 136.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2).
- Sonne-Ragans, V. (2015). *Anvendt videnskabsteori: Reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver*. Samfundslitteratur.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. (2017). Online Focus Groups. *Journal of Advertising*, 46(1).
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). 1. INTERVIEWET: SAMTALEN SOM FORSKNINGSMETODE. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 29–54). Hans Reitzel.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10).
- Vestergaard, A. (1997). *Kompetenceudvikling i et systematisk perspektiv*. 1–22.
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 140–149). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Wenger, E. (2007). Social læringsteori. I K. Illeris (Red.), *Læringsteorier: Seks aktuelle forståelser* (s. 61–80). Roskilde Universitetsforlag.

Andet relevant litteratur:

Center for frivillig socialt arbejde. (2019, september 17). *6 faktorer, der motiverer og fastholder frivillige*. <https://frivillighed.dk/guides/6-faktorer-der-motiverer-og-fastholder-frivillige>

Danmarks Statistik. (2019). It-anvendelse i befolkningen 2019.
<https://www.dst.dk/da/Statistik/Publikationer/VisPub?cid=29449>