

DIGITALISERING AF **LEDELSESUDVIKLING** MELLEMLEDERES PERSPEKTIVER



Amilia Kjær Bonde Fischer
& Jeanette Færch

Ikke Fortroligt projekt

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
------------------------------------	----------------	-----------------	------------------	----------------------	---

Uddannelsens navn	Kandidat i Læring og forandringsprocesser	
Semester	10. Semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppe	Studienummer	Underskrift
Amilia Kjær Bonde Fischer	20184227	
Jeanette Færch	20193697	
Afleveringsdato	31.05.2024	
Projektitel	Digitalisering af ledelsesudvikling - Mellemlederes perspektiver	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000 antal tegn med mellemrum	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave)	190.757 antal tegn med mellemrum	
Vejleder	Alison Louise Milner	

Vi bekræfter hermed, at dette er vores originale arbejde, og at vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler):

<http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Abstract

The demand for digital solutions to corporate and organizational leadership development is increasing due to their cost-effectiveness, flexibility, and customization to meet client needs (Kræmmergaard, 2019; Byrd, 2019; Zur & Friedl, 2021; Klopov et al., 2023). Despite the growing number of online leadership development programs offered by external consultancy firms, many are perceived as ineffective (Loew, 2014; Lindner, 2024). Moreover, existing international research indicates a general underrepresentation of empirical studies on online learning in organizational contexts in general and for leadership development in particular (Florence, Sun, & Westine, 2020).

Team Business (TB), a consultancy firm based in Aalborg, Denmark, aims to transform their physical leadership development programs into an online format to meet customer expectations and demands and remain competitive in the leadership development consulting market. Currently, the firm offers programs for middle managers who seek to develop their leadership skills and competencies, and to improve well-being and performance in both private and public companies and organizations. However, TB lacks knowledge on how online learning programs should be designed to provide meaningful and effective learning practices that meet the preferences and needs of middle managers.

Our thesis adopts a pragmatic case study design to address this knowledge gap and TB's organizational challenge. Specifically, we seek to investigate how online leadership development should be designed to match middle managers' learning preferences and needs, thus leading to their meaningful participation in TB's programs and the subsequent application of their learning in their daily work. This new understanding could help improve the effectiveness of online leadership development programs, such as those offered by TB, and enhance the skills and competencies of middle managers, which are essential for navigating their constantly changing organizational environments (Elmholdt, Keller, & Tanggaard, 2013; Schultz-Knappe, Koch, & Beckert, 2019; Tagscherer & Carbon, 2023).

Employing John Dewey's (2005) learning theory, Dalsgaard and Ryberg's (2022) theoretical framework for digital learning spaces, and Karl Weick's (1995) sensemaking theory, we analyze data from six semi-structured interviews with middle managers from four private

sector organizations. Our findings indicate that these middle managers identify some limitations to the online learning format due to the lack of informal learning opportunities with other participants and their susceptibility to distractions during the training. However, they feel more comfortable in online learning environments, and this promotes greater experimentation and practical application. The flexibility of online learning helps them balance personal, professional, and development needs but can also compromise engagement and depth. While these middle managers generally view themselves as digitally competent, this perception varies at an individual level. Their preferred approaches include practice-oriented programs focused on real organizational challenges and emphasizing social interaction for effective learning.

As a result of this analysis, we argue that customized programs should account for preparation time and leaders' prior experience and incorporate diverse teaching methods. Individual learning goals related to personal and professional development are also essential for enhancing the learning experience. We recommend that TB and similar consultancy firms develop a digital strategy that minimizes distractions and supports both formal and informal learning practices. Creating a secure and flexible online learning environment that fosters engagement and depth is crucial. Strategies should integrate practice-based teaching methods, such as case studies and interactive exercises, and promote internal and external social practices for peer collaboration. Additionally, programs should be adaptable to the varying digital competencies and learning preferences of middle managers, thereby ensuring scalability and effectiveness. Future empirical research could investigate how middle managers prioritize professional development in relation to concerns for work-life balance and according to their gender. Further studies might focus on the challenges of digital transformation for companies. This will provide insights for consultancy firms to effectively address organizational and individual needs in their online development programs.

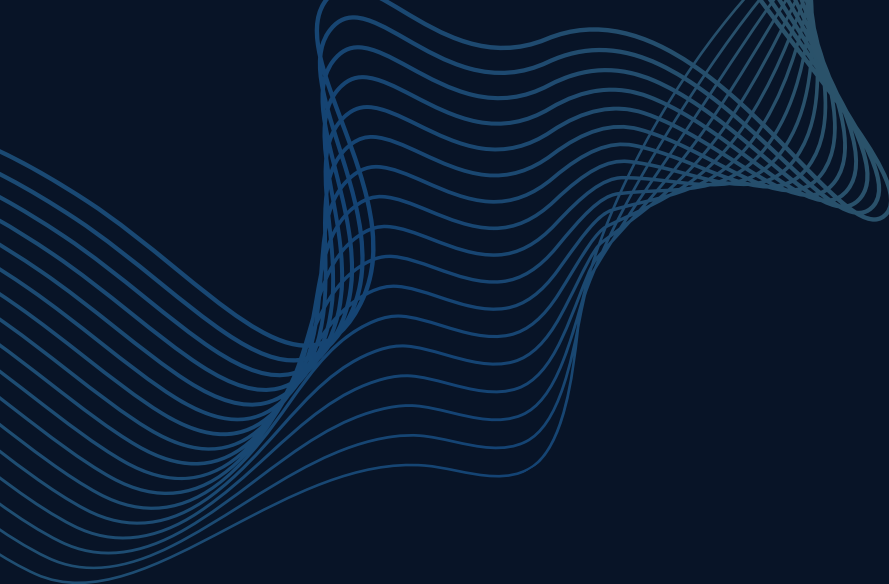
Forord

I perioden 01/02-2024 til 31/05-2024 er nærværende speciale udarbejdet af to studerende på 10. semester fra Læring og Forandringsprocesser (Cand.Mag) på Aalborg Universitet.

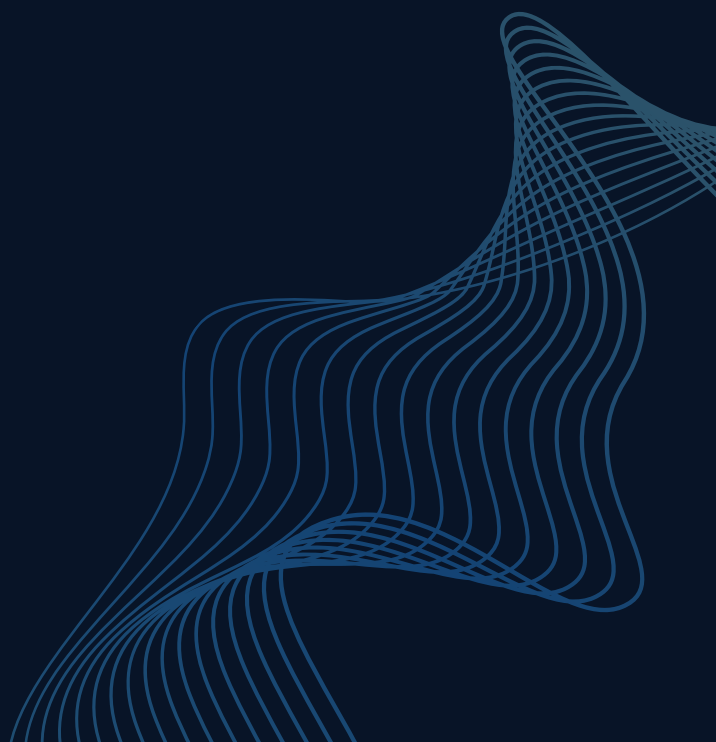
Specialets formål var at undersøge mellemlederes professionelle læringsoplevelser og behov, med henblik på at formulere anbefalinger til udviklingen af online ledelsesudviklingsforløb for konsulentvirksomheden Team Business og lignende virksomheder. Undersøgelsen blev udført på baggrund af semistrukturerede interviews, der byggede på perspektiver fra seks mellemledere fra fire forskellige organisationer.

Vi ønsker at udtrykke vores taknemmelighed over for de mellemledere, der afsatte tid til at dele deres indsigter og erfaringer med os. En særlig tak rettes til Team Business for deres tillid og for den unikke mulighed for at udforske deres organisatoriske problemstilling og medvirke til udviklingen af deres ledelsesudviklingsforløb. Yderligere ønsker vi at takke Alison Louise Milner for sin værdifulde vejledning og samarbejde.

Vi håber, at vores formidlingsartikel vil være en kilde til inspiration og viden for alle interesserede, og bidrage til meningsfuld udvikling baseret på de indsigter, vi har opnået i vores undersøgelse.



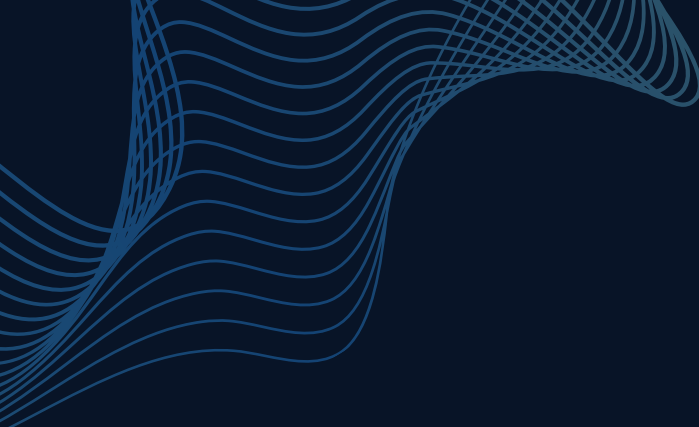
OVERSICHT KAPITLER

- 1 INTRODUKTION
 - 2 STATE-OF-THE-ART
 - 3 METODOLOGI
 - 4 TEORI, ANALYSESTRATEGI OG ANALYSE
 - 5 DISKUSSION
 - 6 KONKLUSION
 - 7 LITTERATURLISTE
 - 8 FORMIDLINGSARTIKEL
- 

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	3
1.0 INTRODUKTION	11
1.1 PROBLEMFELT	11
1.2 PROBLEMSTILLING	14
1.2.1 Problemformulering.....	16
2. STATE-OF-THE-ART	18
2.1 DIGITAL TRANSFORMATION SOM FORANDRINGSPROCES	18
2.1.1 Digital transformation og digitalisering.....	19
2.2 ONLINE LÆRING	20
2.2.1 Online- og blended læring	21
2.2.2 Anbefalinger for online- og blended læring.....	21
2.2.3 Online læringsplatforme-, metoder og værktøjer	22
2.2.4 Online lærings potentialer og udfordringer	25
2.3 LEDERES LÆRINGSPRÆFERENCER OG BEHOV	26
2.4 REFLEKSIONER PÅ BAGGRUND AF STATE-OF-THE-ART	27
3. METODOLOGI.....	30
3.1 DET VIDENSKABSTEORETISKE STÅSTED	30
3.1.1 Epistemologi	30
3.1.2 Ontologi	31
3.1.3 Abduktion	32
3.1.4 Forskerrolle	32
3.2 METODE.....	35
3.2.1 Casestudie.....	35
3.2.2 Empiriindsamling.....	37
3.2.3 Etiske overvejelser	40
4 TEORI.....	43
4.1 TEORETISK RAMME FOR DIGITALE LÆRINGSRUM.....	43
4.1.1 Digitale teknologier	45
4.1.2 Læringsaktiviteter i relation til Deweys læringsperspektiv	46
4.1.3 Sociale former.....	47
4.2 KARL WEICKS MENINGSSKABELSESTEORI	48
4.2.1 Social proces.....	49

4.2.2 Identitet	49
4.2.3 Retrospektivt	50
4.2.4 Ledetråde	50
4.2.5 Kontinuerlig proces	50
4.2.6 Plausibilitet.....	51
4.2.7 Enactment	51
5. ANALYSESTRATEGI.....	52
6. ANALYSE	53
6.1 UFORMEL LÆRING OG DISTRAKTIONER	53
6.2 TRYGHED OG FLEKSIBILITET	56
6.3 PRAKSISNÆRT FORLØB.....	60
6.4 SOCIAL INTERAKTION.....	63
6.5 TILPASNING OG SKALERING	67
6.6 DIFFERENTIERENDE UNDERVISNING OG VÆRKTØJER.....	71
6.7 FEEDBACK OG MÅL	75
7. DISKUSSION.....	80
7.1 UNDERSØGELSENS BIDRAG TIL FORSKNINGSFELTET	80
7.1.1 Metodologisk bidrag.....	80
7.1.2 Teoretisk bidrag.....	81
7.1.3 Praktisk bidrag.....	82
7.1.4 Heuristisk bidrag	85
7.2 DISKUSSION AF TEORETISKE OG METODISKE OVERVEJELSER	86
7.2.1 Stringens	86
7.2.2 Troværdighed.....	87
7.2.3 Oprigtighed.....	88
8. KONKLUSION.....	91
9. LITTERATURLISTE	95
10. FORMIDLINGSARTIKEL	102

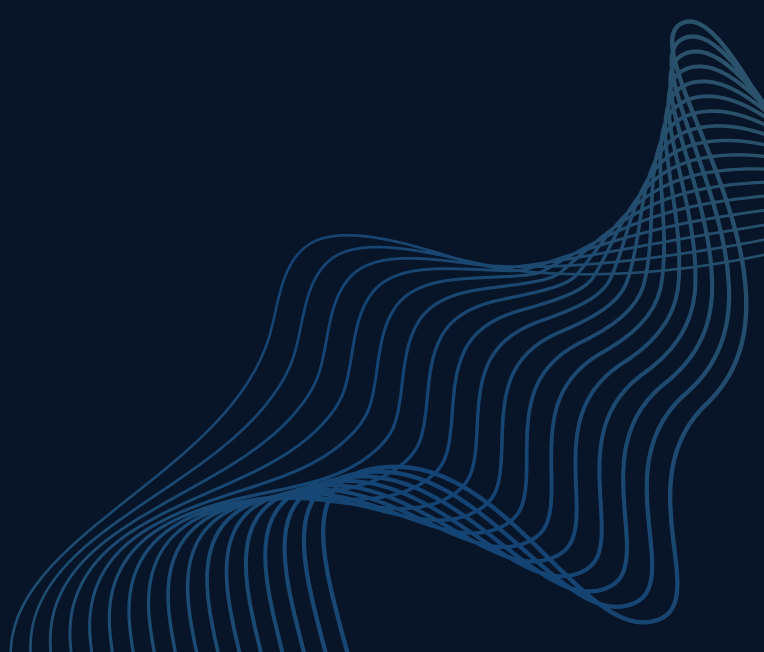


FIGUROVERSIGT

Figur 1	Virksomhedsstrukturen i TB	S. ?
Figur 2	Teoretiske ramme for digitale læringsrum	S. ?
Figur 3	Oversigt over undersøgelsens analyseproces	S. ?

TABELOVERSIGT

Tabel 1	Uddrag af interviewguide	S. ?
Tabel 2	Oversigt over informanter	S. ?



The background is a dark blue gradient. It features a series of thin, light blue wavy lines that flow across the page, creating a sense of movement. In the center, there is a faint, larger circle that serves as a backdrop for the text.

KAPITEL

1

1.0 Introduktion

1.1 Problemfelt

I en verden, der hastigt globaliseres, er teknologiens vedvarende transformation af vores tilgange til arbejde og kommunikation uomgængelig. Som en del af og bidrag til denne globaliseringsproces står både private samt offentlige virksomheder og organisationer over for en dynamisk bølge af forandringer (Elmholdt, Keller, & Tanggaard, 2013; Byrd, 2019; Zur & Friedl, 2021; Klopov et al., 2023). Denne omskiftelige virkelighed betyder, at de kontinuerligt må tilpasse sig udviklingen for at bevare deres eksistens i en konkurrencebetonet verden (Schultz-Knappe, Koch, & Beckert, 2019; Tagscherer & Carbon, 2023). Som følge af dette kan virksomheder og organisationer betragtes som dynamiske størrelser, der konstant er i bevægelse og tilpasning, særligt inden for den udviklende teknologi og globalisering (Rasmussen, Jørgensen, & Larsen, 2013). Ledere og medarbejdere opererer derfor i miljøer præget af usikkerhed, hvor de konstant skal finde mening og skabe orden i et kaotisk landskab (Weick, 1995). For at håndtere denne usikkerhed arbejder virksomheder og organisationer aktivt med at identificere, involvere sig og håndtere disse aspekter gennem strategier for både interne og eksterne forandringsprocesser (Rasmussen, Jørgensen, & Larsen, 2013; Tagscherer & Carbon, 2023).

I lyset af forandringer stilles nye krav til ledere, da ledelse af forandringsprocesser repræsenterer en af de mest udfordrende aspekter i moderne virksomheder og organisationer (Elmholdt, Keller, & Tanggaard, 2013). Lederens ansvar indbefatter at navigere og facilitere forandringsprocesser effektivt, hvilket indebærer evner indenfor kommunikation, motivation af medarbejdere, håndtering af modstand og sikre en glidende implementering af nye tiltag (Elmholdt, Keller, & Tanggaard, 2013). Specielt mellemledere kan opleve større udfordringer, da de har en central rolle i organisatoriske forandringsprocesser, og skal håndtere forskellige krav og hensyn fra både medarbejdere og topledelsen (Stouten, Rousseau, & Cremer, 2018). Såfremt dette ansvar ikke kan varetages, kan det medføre modstand, og hvis ikke denne håndteres tilstrækkeligt, kan det have omfattende økonomiske konsekvenser for virksomheden og organisationen (Elmholdt, Keller, & Tanggaard, 2013; Schultz-Knappe, Koch, & Beckert, 2019). Ledere har derfor behov for at udvikle eksisterende samt nye kompetencer og tilgange for at sikre virksomhedens eller organisationens tilpasningsdygtighed og overlevelse. Derfor

er det væsentligt kontinuerligt at søge efter nye strategier, værktøjer og innovative tilgange for at imødegå eksisterende eksterne og interne udfordringer i organisationen, samt være proaktive i forhold til fremtidigt forventede situationer (Elmholdt, Keller, & Tanggaard, 2013; Tagscherer, & Carbon, 2023). Som følge heraf investerer virksomheder og organisationer betydelige økonomiske ressourcer i ledelsesudvikling for at styrke mellemlidernes kompetencer og ruste dem til at navigere effektivt i et komplekst og dynamisk arbejdsmiljø (Douglas, Merritt, Roberts, & Watkins, 2021).

Traditionelt har ledelsesudviklingsforløb været tilbudt internt i organisationer og af eksterne konsulentvirksomheder, primært i form af fysiske kurser (Lindner, 2024). Deltagelse i ledelsesudviklingsforløb har dokumenteret positiv indflydelse på jobtilfredshed, motivation, teampræstation og organisatorisk effektivitet (Mollah, 2015; Santos, Caetano, & Tavares, 2015; Douglas, Merritt, Roberts, & Watkins, 2021). Samtidig indikerer en undersøgelse fra den anerkendte forsknings- og rådgivningsvirksomhed Brandon Hall Group, at 75 procent af ledere betragter ledelseskurser som ineffektive (Loew, 2014). Årsagen til dette kan tilskrives aspekter såsom: ressourcemangel, utilstrækkelig feedback, manglende relevans til individuel kontekst, manglende tilpasning af læringspræferencer samt omdannelse af viden til meningsfulde handlinger i praksis (Holt, Hall, & Gilley, 2018; Holten, Bøllingtoft, Cannito, Clink, & Spring, 2021). Desuden er en væsentlig del af disse forløb sammensat ud fra subjektive præferencer og efterligning af andre vellykkede praksisser, snarere end på et fundament af evidensbaseret viden (Sørensen, 2017). Trods disse problematikker stiger omfanget af ledelsesudviklingsforløbene kontinuerligt (Holt, Hall, & Gilley, 2018).

Udfordringerne, der er forbundet med ledelsesudviklingsforløb, reflekterer behovet for alternative tilgange til ledelsesudvikling. Ligeledes observeres markante ændringer i forretningsverdenen som følge af globaliseringen og den teknologiske udvikling (Byrd, 2019; Zur & Friedl, 2021). Flere arbejdspladser bliver virtuelle, og medarbejdere arbejder i stigende grad på tværs af landegrænser. Et studie udført af en konsulentvirksomhed dokumenterede en stigning på over 86 procent i anvendelsen af virtuelt arbejde inden for de sidste 20 år (Byrd, 2019). Udbredelsen af virtuelle løsninger til arbejdsmarkedet har derfor også påvirket efterspørgslen på online muligheder for ledelsesudvikling (Lindner, 2024).

Online læringsforløb muliggør netop fleksibilitet, der imødekommer arbejdsmarkedets virtuelle udvikling (Byrd, 2019; Zur & Friedl, 2021; Rupcic, 2024). Yderligere bidrager det med bekvemme muligheder for selvstyret læring og omfatter en bred vifte af læringsmaterialer samt kan tilbydes til lavere omkostninger sammenlignet med traditionelle fysiske forløb (Byrd, 2019; Zur & Friedl, 2021). Som følge af disse potentialer prioriterer virksomheder og organisationer i høj grad online læringsforløb, da de udvider adgangen til læringsressourcer og nedbryder begrænsningerne i det traditionelle læringsformat (Holten, Bøllingtoft, Cannito, Clink, & Spring, 2021; Zur & Friedl, 2021; Klopov et al., 2023). Interessen og investeringen i online læringsmuligheder er yderligere blevet forstærket som følge af COVID-19-pandemien. Dette skyldes, at virksomheder og organisationer har oplevet potentialet af online muligheder i en tid, hvor fysiske møder var begrænset (Zur & Friedl, 2021).

Som reaktion på den øgede efterspørgsel begynder eksterne konsulentvirksomheder, at tilpasse sig ved at tilbyde virtuelle kurser og træningsprogrammer, eksempelvis inden for ledelsesudvikling, for at forblive konkurrencedygtige og imødekomme deres kunders behov (Kræmmersgaard, 2019; Lindner, 2024). Derfor bør udfordringerne, der er forbundet med online læringsforløb, erkendes, herunder kravet om teknologisk kompetence, u hensigtsmæssig virkning på undervisningspraksis og engagement samt manglende social interaktion og samarbejde. Ignorerer disse udfordringer i et online læringsforløb, kan det resultere i lavere deltagelse, øget risiko for isolation, nedsat læringsudbytte med mere (Gillett-Swan, 2017; Byrd, 2019; Holten, Bøllingtoft, Cannito, Clink, & Spring, 2021).

Parallelt med det øgede fokus på potentialerne og udfordringerne ved online læring opstår der nye teoretiske perspektiver, som undersøger, hvordan digitale teknologier kan udvide vores handlemuligheder i læringsmiljøer. Disse teorier søger at optimere udnyttelsen af digitale teknologier og dermed innovere den traditionelle undervisningsform (Dalsgaard & Ryberg, 2022). Deweys (2005) forståelse af læring som en refleksiv proces, hvor erfaring og handling fører til ny forståelse, er særlig relevant i denne kontekst. Ved at integrere digitale teknologier kan læringsmiljøer designes til at fremme refleksion og rekonstruktion af erfaringer, hvilket understøtter og fremmer læringsprocessen.

Forskningens stigende fokus på online- og blended læring samt digital transformation i uddannelsessammenhænge er et resultat af den digitale tidsalder og påvirkningen fra faktorer

som COVID-19 og kunstig intelligens (AI). Dette er primært kvantitativ forskning og med udgangspunkt i studerende fra videregående uddannelser, hvoraf organisatoriske kontekster i lav grad er repræsenteret (Florence, Sun, & Westine, 2020; Zur og Friedl, 2021; Klopov et al., 2023). Denne mangel på kvalitativ forskning om online læring i organisatoriske kontekster, kombineret med udfordringerne ved ledelsesudviklingsforløb og den stigende efterspørgsel efter online alternativer, understreger vigtigheden af at udvide vores viden på dette forskningsområde. Vores speciale har derfor til formål at bidrage til dette videnshul ved at undersøge mellemlederes læringspræferencer og behov med afsæt i deres tidligere professionelle læringsoplevelser. Derved bidrager vi til kvalitativ forskning samt udviklingen af mere effektive og relevante online ledelsesudviklingsforløb hos en konsulentvirksomhed, der imødekommer ledernes behov og organisationernes krav til tilpasning og innovation i den digitale tidsalder.

1.2 Problemstilling

Specialet er med udgangspunkt i konsulentvirksomheden Team Business (TB), der er beliggende i Aalborg. TB blev etableret i 2020, og er ejet af de to kvindelige ledere, Nathja og Trine. I samarbejde med fire eksterne samarbejdspartnere fokuserer TB på bæredygtig ledelse og teamudvikling med det formål at styrke trivslen og forbedre resultaterne i organisationer og virksomheder. TB udbyder et fysisk team- samt ledelsesudviklingsforløb til eksterne virksomheder og organisationer i den private og offentlige sektor. Deres kundesegment er primært lokaliseret i Nordjylland, som er inden for store- og mellemstore virksomheder (SMV). Vores speciale har fokus på TB's ledelsesudviklingsforløb, som tilbydes til mellemledere, der har flere medarbejdere under sig. TB fokuserer på mellemledere grundet deres komplekse opgaver med krav fra både topledelse og medarbejdere, hvilket gør deres position særligt udfordrende. Virksomheder og organisationer investerer derfor også gerne i ledelsesudviklingsforløb rettet mod denne målgruppe, hvorfor det yderligere er en forretningsmæssig fordel for TB.

I erkendelsen af den stigende digitalisering og efterspørgsel på fleksible online læringsmuligheder på arbejdsmarkedet, ønsker TB at transformere deres ledelsesudviklingsforløb til et online format. Denne forretningsstrategi muliggør at nå ud til potentielle kunder i hele Danmark og er samtidig tidsmæssigt besparende for virksomheden, da en online læringsplatform fungerer som et alternativ til deres fysiske forløb. TB sigter derfor

mod at omdefinere deres forretningsstrategi ved at udvikle et nyt produkt, der ikke blot imødekommer kundernes skiftende behov, men også effektiviserer virksomhedens drift, skaber flere økonomiske fordele og øger virksomhedspræstationen.

TB har tidligere produceret online videomateriale, primært som et supplerende produkt. De mangler dog indsigt i, hvordan et online ledelsesudviklingsforløb udvikles for optimalt læringsudbytte og engagement. Derfor har TB søgt samarbejde med os grundet deres begrænsede viden om online læring. I begyndelsen af specialet havde vi en indledende dialog med Nathja og Trine, hvor de uddybede deres forventninger til vores samarbejde:

Trine: Vores mission er at skabe et produkt, som er orienteret mod den mest effektive online læringspraksis og -opbygning i forhold til videoer, refleksionsspørgsmål og lignende. (bilag 1, s. 3)

Ovenstående citat danner grundlag for specialets undersøgelsesområde. Vores problemstilling er med udgangspunkt i TB som case, men vi har behov for at udvide forskningskonteksten af undersøgelsen for at indsamle relevant empiri. For at informere TB's fremtidige online tilbud, er det vigtigt at forstå mellemlederes oplevelser og perspektiver af deltagelse i fysiske og online ledelsesudviklingsforløb. Med udgangspunkt i pragmatismen, som understreger vigtigheden af refleksion over egne erfaringer for læring og udvikling (Dewey, 2005), vil vi fokusere undersøgelsen på seks mellemlederes professionelle læringsoplevelser og deres perspektiver herpå. Ved at kombinere Deweys (2005) læringsperspektiv, Dalsgaard og Rybergs (2022) teoretiske ramme for digitale læringsrum samt Weicks (1995) meningsskabelsesteori, analyserer vi empiri fra seks semistrukturerede interviews. Dette giver indsigt i, hvordan mellemledere skaber nye forståelser gennem refleksion over erfaring og handling, samt hvordan dette kan integreres i online ledelsesudviklingsforløb. Desuden søger vi at forstå mellemledernes foretrukne læringsformer, identificere passende teknologiske tilgange og undersøge, hvordan tidligere udviklingsforløb har påvirket deres meningsskabelse som kursister og deres evne til at anvende ny viden i deres arbejde. Dette skal bidrage til at skabe meningsfulde online ledelsesudviklingsforløb og styrke deres hverdagspraksis.

1.2.1 Problemformulering

For at undersøge vores problemstilling har vi udformet følgende problemformulering:

Hvordan kan mellemlederes refleksion over deres tidligere professionelle læringsoplevelser skabe viden, som kan bidrage til udviklingen af Team Business' online ledelsesudviklingsforløb?

Denne undersøgelse bidrager til viden, som kan udvikle TB's fysiske ledelsesudviklingsforløb til en online læringsplatform, som giver en optimal læringsoplevelse for deres kunder. Herudover kan denne viden medvirke til udviklingen af effektive ledelsespraksisser i en stadig mere digitaliseret og globaliseret arbejdsvirkelighed.

The background is a dark blue gradient. It features a series of thin, light blue wavy lines that flow across the page. A large, faint, light blue circle is centered behind the text. The text 'KAPITEL' is in a white, serif, all-caps font, and the number '2' is in a larger, white, serif font below it.

KAPITEL

2

2. State-of-the-Art

I dette afsnit afdækker vi den videnskabelige forskning inden for forandringsprocesser i relation til digital transformation samt online læring. Afsnittets formål er at give læseren en forståelse af de mest relevante bidrag til forskningsfeltet, samt at identificere eventuelle videnshuller og udfordringer til implementering af forandringsprocesser og online læring. Aktuelle og centrale tendenser, metoder og teoretiske rammer på området fremhæves. Vi inkluderer dansk- og engelsksprogede forskningsartikler, bøger og rapporter, der giver nuancerede perspektiver på emnet, og som primært er fra landene USA, Danmark, Tjekkiet, Holland og Australien. Der er udelukkende medtaget videnskabelige artikler og rapporter fra 2017 til 2024, med undtagelsen af kapitlet af Rasmussen, Jørgensen, og Larsen (2013), der ekspliciterer vores teoretiske forståelse af organisatorisk forandring. Efter gennemgangen af litteraturen har vi udformet tre overordnede afsnit, som afspejler den mest relevante viden for vores speciale.

2.1 Digital transformation som forandringsproces

Den digitale tidsalder har revolutioneret forretningsverdenen, hvorfor virksomheder og organisationer skal revidere deres strategier, processer og kultur (Byrd, 2019; Zur & Friedl, 2021; Klopov et al., 2023). Dette er ikke en isoleret begivenhed, men en vedvarende forandringsproces, hvor omstilling i forhold til omgivelserne er afgørende for overlevelse (Rasmussen, Jørgensen, & Larsen, 2013). Interne forandringer som implementering af ny teknologi og ændringer i arbejdskulturen er typisk reaktioner på eksterne faktorer som teknologisk udvikling og ændrede arbejdsvilkår på markedet (Rasmussen, Jørgensen, & Larsen, 2013). Kunder stiller nye krav til virksomheder og organisationer, hvor standardiserede produkter ikke er tilstrækkeligt, men forventer derimod skræddersyede løsninger tilpasset kundens behov (Kræmmegaard, 2019). For at imødekomme kundernes forventninger skal virksomheder og organisationer omdanne deres tankegang og stille krav til, hvorledes de kan udvikles samt inddrage nye kompetencer og teknologi (Kræmmegaard, 2019; Eller, Alford, Kallmünzer, & Peters, 2020). Ved at modificere produkter og følge med udviklingen udvider virksomheder deres kundesegment, således de øger driften, udbyttet og præstationen (Eller, Alford, Kallmünzer, & Peters, 2020). Virksomheder og organisationer, som ikke tilpasser sig udviklingen af nye teknologier, men fastholder en konventionel tilgang, svækker deres konkurrenceevne. Dette kan føre til negativ indvirkning på den langsigtede bæredygtighed og

i værste fald økonomisk kollaps (Kræmmergaard, 2019; Eller, Alford, Kallmünzer, & Peters, 2020).

Interne forandringer, såsom teknologisk innovation, kan samtidig påvirke de eksterne omgivelser, da det har betydelig indvirkning på kundetilfredsheden og markedspositionering. Ved at adoptere eller opfinde nye teknologier tilbyder virksomheder, som TB i Aalborg, ofte mere fleksible, tilgængelige og omkostningseffektive løsninger, såsom digitale læringsplatforme, hybrid- eller fjernarbejde (Byrd, 2019; Zur & Friedl, 2021; Rupcic, 2024). Denne omstilling kræver ikke kun interne tilpasninger, men igangsætter også en reaktion i eksterne omgivelser, da eksterne virksomheder og organisationer samt kunder, som TB's mellemledere, reagerer og tilpasser sig de nye muligheder. Dette komplekse samspil mellem interne og eksterne bevægelser fremhæver en gensidig påvirkning, hvor organisatoriske handlinger og reaktioner ikke blot afspejler eksterne krav, men også skaber nye betingelser og udfordringer i det eksterne miljø (Rasmussen, Jørgensen, & Larsen, 2013; Kræmmergaard, 2019).

2.1.1 Digital transformation og digitalisering

Forandringerne, som opstår grundet den teknologiske udvikling, gør det væsentligt at skelne mellem to nøglebegreber, digitalisering og digital transformation. Når virksomheder og organisationer eksempelvis omdanner manuelle opgaver, kommunikative platforme og andre processer ved brug af teknologiske muligheder med formålet at effektivisere arbejdsprocesser og gøre det omkostningseffektivt, kaldes det *digitalisering* (Kræmmergaard, 2019). *Digital transformation* indebærer derimod implementering af teknologiske initiativer, som resulterer i omfattende forandringer i virksomheden eller organisationen. Dette influerer på forretningsmodellen, strategier, teknologiske platforme, samarbejdsrelationer, faglighed og kulturen (Kræmmergaard, 2019). Virksomheder og organisationer, som gennemgår en digital transformation, skaber derfor en ny virkelighed for dem selv, hvor der opstår nye regelsæt, som skal forholdes til og handles efter, hvorfor der også kan forekomme nye uforudsigelige problematikker (Kræmmergaard, 2019).

En undersøgelse foretaget af europæiske forskere, Eller, Alford, Kallmünzer og Peters (2020), giver indsigt i digital transformation hos små og mellemstore virksomheder (SMV) og fremhæver de ressourcer, der er nødvendige for at sikre en vellykket transformation. Da digital

transformation indebærer fundamentale ændringer for virksomheden, kan medarbejdere støde på udfordringer, såfremt forventningerne ikke stemmer overens med etablerede normer, værdier og standarder. Derfor er det afgørende, at ledelsen udvikler en stærk digital identitet for at definere fremtidige normer og værdier for virksomheden. Derudover er det gavnligt for ledere og medarbejdere at vurdere deres nuværende digitale kompetencer for at målrette deres videre uddannelse, og dermed blive mere sikre i brugen af nye digitale værktøjer og platforme.

Nærværende speciale tager udgangspunkt i konsulentvirksomheden TB, der gennemgår en digital transformation ved at omdanne deres fysiske ledelsesudviklingsforløb til et online format. Denne forandringsproces påvirker derfor virksomhedens processer, kultur, adfærd og kundebehov, men er afgørende for at forblive konkurrencedygtige og relevante på det moderne marked. Generelt er der en stigende tendens blandt konsulentvirksomheder til at tilbyde online ledelsesudviklingsforløb (Lindner, 2024). Derfor er det relevant at udforske videnskabelig forskning og litteratur om online læring for at identificere de bedste praksis, udfordringer og områder, hvor der er behov for yderligere forskning.

2.2 Online læring

Efter en gennemgang af forskning og litteratur omhandlende online læring bemærker vi, at der i lav grad er fokus på online læring i relation til ledelsesudvikling. Et systematisk review af amerikanske forskere, Florence, Sun og Westine (2020), har gennemgået 619 peer reviewed artikler om online læring i perioden 2009 til 2018, og inddrog kvalitative, kvantitative og mixed-methods studier. Reviewet viser, at der er en stigende interesse for online læring, men at majoriteten af forskningen inden for online læring er af kvantitativ karakter, med fokus på videregående uddannelser, hvor der i begrænset grad er udført undersøgelser i relation til organisatoriske kontekster. I den forbindelse påpeges det endvidere af et studie af de polske og østrigske forskere Zur og Friedl (2021), at det organisatoriske felt ikke er tilstrækkeligt undersøgt i relation til, hvordan virksomheder bruger digital teknologi til uddannelse, og at der er behov for mere viden om, hvordan de uddanner deres medarbejdere i den digitale tidsalder.

Studierne indikerer, at der er en betydelig mangel på forskning og viden omkring online læring i organisatoriske kontekster, herunder ledelsesudviklingsforløb. Derudover fremhæves behovet for kvalitative studier, der involverer bestemte målgrupper fra organisationer og virksomheder, som kan give mere dybdegående perspektiver på deres erfaring med online læring. Dette

medvirker til at opnå en mere nuanceret forståelse af, hvordan online læringsforløb bedst faciliteres for at fremme optimal læring for kernegrupper af professionelle lærende. I det kommende afsnit udforskes de teknologiske muligheder og teoretiske perspektiver, som litteraturen har præsenteret.

2.2.1 Online- og blended læring

I den digitale tidsalder er der blevet udviklet nye teknologiske muligheder inden for digitale læringsmetoder, herunder online læring og blended læring, som adskiller fra den traditionelle fysiske undervisningsform. Der eksisterer ikke en definitiv definition af disse to digitale læringsmetoder, men specialet tager udgangspunkt i følgende karakteristikker:

Online læring anvender digitale platforme, der kan tilbyde læring uden for klasselokalet, uafhængig af tid, sted og tempo. Det online læringsmiljø understøttes primært gennem læringsstyringssystemer eller virtuelle læringsmiljøer (Nortvig, Petersen, & Balle, 2018).

Blended læring er en kombination af instruktion fra to separate undervisnings- eller læringsmodeller, såsom ansigt-til-ansigt læringssystemer og distribuerede læringssystemer. Distribuerede læringssystemer refererer til systemer, hvor læringen ikke er fysisk begrænset (Nortvig, Petersen, & Balle, 2018).

Online læring og blended læring repræsenterer dermed to forskellige tilgange til digitale læringsmetoder. I denne sammenhæng er det interessant, hvordan mellemledere betragter disse læringsmetoder, og deres potentielle relevans i udformningen af værdifulde ledelsesudviklingsinitiativer. Derudover er det relevant at udforske forskellige online læringsplatforme og -metoder samt deres potentiale og udfordringer for at vurdere, om de stemmer overens med mellemlederes opfattelser.

2.2.2 anbefalinger for online- og blended læring

Danske forskere, Nortvig, Petersen og Balle (2018), har udformet et review, der undersøger hvorledes ansigt-til-ansigt læring, online læring og blended læring påvirker læringsresultater, elevtilfredshed og engagement inden for professionsbacheloruddannelser, såsom lærer, pædagoger, sygepleje med mere. Analysen af 136 artikler fra 2014 til 2017 viste, at de studerende blev påvirket af faktorer, der indbefattede underviserens tilstedeværelse i online

miljøer, interaktioner mellem studerende, undervisere og indhold samt forbindelsen mellem online, offline samt campus- og praksisrelaterede aktiviteter.

I reviewet er der udformet anbefalinger til den bedste praksis inden for online og blended læring. De fremhæver, at faciliteringen af online undervisning og forskellige former for læringsaktiviteter bør varieres. Hertil skal læringsmetoderne imødekomme interaktiv, engagerende og samarbejdende læring. Dette understøttes yderligere af et studie udformet af den australske professor Gillet-Swan (2017), som fremhæver, at det er essentielt at der ikke kun er fokus på teknologiske aspekter af online undervisning, men at der også fokuseres på at prioriterer fællesskaber og sociale relationer. Indholdet bør også relateres til den respektive profession og den praksis, den studerende begår sig i. Dette sikrer, at konteksten, færdighederne og kompetencerne passer til deres arbejdsmiljø og behov. Digitale samarbejdsværktøjer, brugen af sociale netværk samt en kobling med praksis aktiviteter i felten kan anbefales til at imødegå disse aspekter (Nortvig, Petersen, & Balle, 2018).

Nortvig, Petersen og Balle (2018) fremhæver et voksende opmærksomhed på at undersøge faktorer, der påvirker professionsbachelor studerendes læringsudbytte og tilfredshed i forbindelse med online- og blended læring. Disse konklusioner er særligt relevante for specialets kontekst, da reviewet kaster lys over formel læring blandt en voksen målgruppe. Vi udviser dog en forsigtighed, ved at drage direkte paralleller til specialets målgruppe, mellemledere. Dette skyldes, at mellemledere opererer i en erhvervsmæssig kontekst, hvorfor deres læringsbehov og -præferencer potentielt adskiller sig væsentligt fra studerende. Derfor giver specialets undersøgelse et særligt originalt bidrag til eksisterende forskning omkring online læring i en organisatorisk kontekst, hvor der genererer viden, som relaterer sig til mellemledere.

Det er yderligere relevant at undersøge eksisterende digitale læringsplatforme, -metoder og -værktøjer, der adresseres i nedenstående afsnit.

2.2.3 Online læringsplatforme-, metoder og værktøjer

Den teknologiske udvikling har skabt nye muligheder i form af nye teknologiske værktøjer og funktioner, der støtter læring og udviklingsprogrammer i organisationer, som særligt er eskaleret efter COVID-19 (Holten, Bøllingtoft, Cannito, Clink, & Spring, 2021; Zur & Friedl,

2021; Kasch et al., 2023). Massive Open Online Courses (MOOCs) er blandt de ledende digitale læringsplatforme globalt, da de kan rumme et stort antal deltagere og er tilgængelige for alle. Zur og Friedl (2021) fremhæver, at MOOCs muliggør social læring og interaktion på tværs af geografiske grænser samt giver adgang til nye videnskabelige kilder. Dette fremmer udviklingen af interkulturelle kompetencer og netværkseffekter, der er afgørende i moderne arbejdsliv. Til trods for disse fordele anvendes MOOCs sjældent i erhvervslivet, hvilket skyldes flere faktorer. Zur & Friedl (2021) identificerede nøgelfaktorer på baggrund af interviews med 36 ledere fra 11 forskellige brancher, herunder udfordringer ved valg af relevante MOOC-kurser på grund af det brede udvalg samt tvivl om kursernes pålidelighed og egnethed i forhold til virksomhedens kultur og praksis. I denne relation er det relevant at nærværende speciales undersøgelse afdækker mellemlederes forventninger til deltagelsen i et online ledelsesudviklingsforløb.

Med fremkomsten af online læringsplatforme som MOOC, er der også pædagogiske modeller og rammer, der fremmer kollaborative og interaktive læringsoplevelser. Et hollandsk studie udforsker potentialet i problembaseret læring (PBL) i online kontekster (Kasch et al., 2023). PBL, en højere pædagogisk model, involverer studerende i gruppearbejde med virkelighedsnære problemer, der integrerer viden fra forskellige discipliner og fremmer læring, motivation, samarbejde samt tværfaglige færdigheder (Kasch et al., 2023). Online anvendelse af PBL muliggør tværfaglig læring og samarbejde på tværs af geografiske barrierer, hvilket øger fleksibiliteten og tilgængeligheden (Kasch et al., 2023). Studiet af Kasch et al. (2023) benytter Transaktionsafstandsteori i kombination med Community of Inquiry (CoI), til at undersøge hvordan transaktionsafstand, tilstedeværelse og online tværfagligt læring opfattes af studerende i et virtuelt PBL læringsmiljø. Resultaterne fra studiet viste, at studerende oplevede lav transaktionsafstand og høj tilstedeværelse. De værdsatte kursets åbne, interaktive og kreative natur, og det online format blev ikke opfattet som begrænsende. Selvom PBL fremmer høj tilstedeværelse, dialog, samarbejde, fleksibilitet og elevautonomi, kræver et effektivt online PBL-format stadig støtte fra undervisere.

Et review præsenterer endvidere Virtuel Aktionslæring (VAL) som en online læringsmetode, der fremmer social interaktion og problemløsning ved at lade deltagerne arbejde med komplekse organisatoriske udfordringer i grupper via digitale platforme (Byrd, 2019). For at opnå succes med VAL skal deltagerne aktivt engagere sig i deres egen læringsproces, mens

facilitatorrollen reduceres. Deltagerne deler organisationelle udfordringer, hvor de modtager støtte, feedback og forskellige perspektiver fra de andre deltagere, hvilket fremmer refleksion og forståelse. VAL indebærer yderligere handling i praksis på de præsenterede udfordringer, hvilket skaber ansvarlighed, selvrefleksion og udvikler ledelseskompetencer som kommunikation, konflikthåndtering og teamledelse. Metoden muliggør fleksibel læring uden krav om fysisk fremmøde og siges at bidrage til en vellykket læringsproces for ledere (Byrd, 2019). Da ovenstående er baseret på et review, mangler der empirisk evidens, hvilket kræver påpasselighed i valideringen af dets påstande og anbefalinger. Reviewet inddrager ikke nye data, men baserer sig på eksisterende studier, hvilket kan begrænse dets gyldighed og anvendelighed i praksis. Dog giver reviewet en værdifuld sammenfatning af den eksisterende viden om online læringsmetoder og kan identificere eller verificere tendenser i forhold til specialets undersøgelse.

En dansk rapport af Holten, Bøllingtoft, Cannito og Clink (2021) introducerer et innovativt læringsværktøj i form af en udviklet app til ledelsesudvikling. Appens læringsmaterialer omfatter en bred vifte af aktiviteter såsom podcasts, videoer, praktiske øvelser, quizzes og cases, der sigter mod at forbedre anvendelseskonteksten samt øge feedback og variation i læringsformatet for at optimere lederes udviklingsproces. Yderligere kan ledere tilpasse deres læring ved at vælge personlige mål, hvilket skaber en mere relevant og skræddersyet læringsoplevelse. Evalueringen af appen bygger på tre empiriske datakilder: spørgeskemaundersøgelser, appdata og interviews primært med ledere og ejerledere af SMV'er, suppleret med deltagere fra offentlige institutioner. Resultaterne indikerer behovet for større indsigt i faktorer, der påvirker lederes forventninger til ledelsestræning, deres arbejdspræstationer og de ønskede resultater. Derudover er der behov for at forstå de processer, der støtter deltagerengagement i ledelsesudviklingsforløb. Nærværende speciale bidrager til denne indsigt ved at fokusere på, hvad der skaber en optimal læringsoplevelse for mellemledere, hvilket retfærdiggør vores fokus på denne målgruppe og deres læringsbehov inden for online ledelsesudvikling.

Ovenstående præsenterer online læringsplatforme, pædagogiske modeller og virtuelle værktøjer. MOOC, PBL og VAL repræsenterer forskellige tilgange, der centrerer sig om sociale interaktioner, hvilket omfatter tværfagligt samarbejde, dialog, støtte og feedback, der kan forekomme på tværs af geografiske lokationer, og som kan fremme interkulturelle

kompetencer og netværkseffekter, hvilket kan være gavnligt på det moderne arbejdsmarked. Endvidere fokuserer en ledelsesudviklingsapp på en mere individualiseret tilgang, der understøtter varierende, skræddersyet og interaktiv læring. I forbindelse med udviklingen af et online ledelsesudviklingsforløb er det relevant at overveje, om aspekter i forhold til mellemlederes læringspræferencer og behov kan understøttes af MOOC, PBL-tilgangen, VAL eller ved brug af en app. Efter at have udvidet indsigterne om læringsplatforme, -metoder og -værktøjer præsenteres de generelle potentialer og udfordringer ved brugen af online læring nedenfor.

2.2.4 Online lærings potentialer og udfordringer

Forskning identificerer både potentiale og udfordringer ved at bruge online platforme til læring. Studier viser, at fordelene inkluderer lavere omkostninger sammenlignet med fysiske kurser, fleksibilitet, selvstyret læring og adgang til en bred vifte af indhold (Byrd, 2019; Kræmmersgaard, 2019; Holten, Bøllingtoft, Cannito, Clink, & Spring, 2021; Zur & Friedl, 2021). Disse faktorer udvider radikalt adgangen til læringsressourcer og nedbryder begrænsningerne i den traditionelle læringsform (Zur & Friedl, 2021). Samtidig muliggør online læring netværksdannelse gennem digitale fællesskaber. Disse fællesskaber kan fremme uformelle læringspraksisser for den enkelte medarbejder, hvilket er gavnligt, da formelle læringsprogrammer i virksomheder ofte er struktureret generisk og dermed vanskelige at tilpasse til individuelle behov (Zur & Friedl, 2021). Ifølge et studie af Klopov et al. (2023) er potentialerne ved online læring med til yderligere at mindske uddannelseskloften og fremme viden, udvikling samt lighed i uddannelse på et globalt niveau. Grundet de gavnlige effekter, er virksomheder derfor også i stigende grad ved at prioritere online læringsmuligheder (Zur & Friedl, 2021).

Online læring er dog ikke uden udfordringer. Ifølge et kvalitativt studie af tjekkiske forskere Kacetyl og Semradova (2020) kan online læring forbedre tydeligheden af instruktioner, men også føre til forenkling og overfladiskhed. Dette skyldes, at studerende kan være tilbøjelige til at foretrække interaktion med teknologi frem for dyb dialog, hvilket kan føre til reduceret personlig kontakt og svækket menneskelig kommunikation. Hertil fremhæver studier, at online læring kan mindske kommunikationen, tillidsopbygningen og samarbejdet mellem mennesker (Gillett-Swan, 2017; Byrd, 2019; Kacetyl & Semradova, 2020; Kasch et al., 2023). Yderligere kan et online miljø i virksomheder skabe udfordringer for medarbejdere, da det kræver høje

niveauer af digitale kompetencer udover arbejdsbyrden. Det er derfor vigtigt at sikre, at deltagerne har de nødvendige kompetencer og færdigheder til at navigere og drage fordel af online læringsplatforme (Byrd, 2019).

Online læring har betydelige potentialer, men rejser også bekymringer om færre personlige møder og risikoen for at erstatte autentisk menneskelig kontakt med teknologisk interaktivitet. Det er derfor afgørende at forstå de sociale aspekters betydning for mellemledere i et online læringsmiljø, samt de potentialer og udfordringer, de oplever. Herudover er mellemledere selvopfattede digitale kompetencer og færdigheder relevant at forstå samt hvorledes dette potentielt påvirker deres oplevelse af online læring. Lederes læringsbehov og præferencer udforskes nærmere i det følgende afsnit.

2.3 Lederes læringspræferencer og behov

I dag tilbyder virksomheder og organisationer i høj grad mulighed for virtuelt arbejde, hvilket har skabt et stigende behov for virtuel ledelse. Alligevel er udbuddet af træning i virtuelle ledelseskompetencer stadig begrænset i organisationer og virksomheder, hvilket kan være problematisk, da ledere har behov for værktøjer til at navigere effektivt i de nye digitale betingelser på arbejdspladsen. Udviklingen af virtuelle ledelseskompetencer indebærer blandt andet opbygning af tillid, avancerede kommunikationsfærdigheder, vurdering af teamdynamikker og konflikthåndtering (Byrd, 2019). Samtidig viser rapporten af Holten, Bøllingtoft, Cannito, Clink, og Spring (2021), at danske ledere hovedsageligt ønsker at optimere anvendelsen af menneskelige ressourcer samt udvikle internt samarbejde i virksomheden eller organisationen. Rapporten viser yderligere, at ledere finder det attraktivt, såfremt at et ledelsesudviklingsforløb er billigt, online og fleksibelt, hvilket kan skyldes arbejdspress og praktiske komplikationer på arbejdet. Alligevel påpeger nogle ledere, at fleksibilitet også kan være uhensigtsmæssigt, da de risikere at prokrastinere læringsaktiviteterne. Der skildres yderligere et behov for, at indholdet kan relateres til ledernes respektive virksomhedskontekst, og der gives applicerbare redskaber, som kan benyttes i praksis. Endvidere er det fordelagtigt at udforme strukturen af et ledelsesudviklingsforløb, således det er delt op i flere niveauer, med formålet at opnå forskellige målsætninger. Dette opfatter ledere som en motiverende faktor (Holten, Bøllingtoft, Cannito, Clink, & Spring, 2021). I de ovenstående afsnit har det sociale aspekt også været fremhævet som et essentielt fokus under udformningen og faciliteringen af online læring. Dette understreges ligeledes af

Holten, Bøllingtoft, Cannito, Clink, og Spring (2021), der giver udtryk for, at diskussion og refleksion over læringsprocessen og aktiviteten i samspil med andre ledere er efterspurgt.

Den foreliggende litteratur adresserer ikke tydeligt, om fokuset er på topledere eller mellemledere. For at præcisere målgruppen for dette speciale, vil mellemledernes potentielle behov defineres her. I dynamiske organisationer kan mellemledere have særegne læringspræferencer og behov, da de opererer i et komplekst arbejdsmiljø, hvor de skal balancere mellem medarbejdernes bekymringer og topledelsens forventninger (Stouten, Rousseau, & Cremer, 2018). Dette dualistiske ansvar kræver en omhyggelig balance mellem forskellige interesser og krav for at sikre både medarbejdernes trivsel og organisationens succes. Mellemledere har derfor behov for at udvikle kompetencer og færdigheder, der muliggør effektiv håndtering af disse forskellige roller og adresserer diverse interesser fra medarbejdere, kunder, overordnede ledere og selvledelse (Stouten, Rousseau, & Cremer, 2018).

Ovenstående indikerer, at ledere har behov for virtuelle ledelseskompetencer og fleksible forløb, som er motiveret af en hektisk hverdag. Der lægges vægt på omkostnings- og tidsmæssig effektivitet, som potentielt kan skyldes at det er virksomhederne og organisationerne, der skal investere i forløbene frem for lederen selv. Det er afgørende at differentiere mellem topledelse og mellemledere, da deres læringspræferencer og behov kan variere. Der er generelt begrænset litteratur angående online ledelsesudvikling og med afsæt i mellemlederes perspektiv, hvilket dette speciale søger at udfylde med det formål at styrke den eksisterende empiribaserede forskning.

2.4 Refleksioner på baggrund af State-of-the-Art

Baseret på vores gennemgang af State-of-the-Art har vi undersøgt digital transformation i virksomheder og organisationer, forskellige aspekter af online læring, herunder anbefalinger, læringsplatforme, -metoder og -værktøjer, samt udfordringer og potentialer. Endvidere har vi udforsket ledernes læringspræferencer og behov. Denne videnskabelige afdækning har ført til refleksioner inden for specialets undersøgelsesfelt, hvilket har resulteret i formuleringen af fire rammespørgsmål. Disse ønsker vi at udforske nærmere for at opnå en dybere forståelse af specialets problemformulering:

- Hvad er mellemlederes erfaringer med ledelsesudviklingsforløb?
- Hvordan foretrækker mellemledere at et undervisningsforløb er udformet, således at den giver en optimal læringsoplevelse?
- Hvordan ser ledere deres digitale kompetencer, og hvordan oplever de brugen af virtuelle læringsmiljøer og -værktøjer?
- Hvordan kan mellemlederes erfaringer med ledelsesudviklingsforløb bidrage til viden, der kan udvikle et online ledelsesudviklingsforløb?

Spørgsmålene adresserer vi senere i undersøgelsen, og bliver uddybet i specialets metodeafsnit.

The background is a dark blue gradient. It features a series of thin, light blue wavy lines that flow across the page. A large, faint, dark blue circle is centered behind the text.

KAPITEL

3

3. Metodologi

Indeværende afsnit præsenterer den metodologiske ramme i relation til vores pragmatiske videnskabsteoretiske tilgang, specialets kontekst og vores rolle som forskere. Dernæst fremhæver vi vores metodiske undersøgelsestilgang.

3.1 Det videnskabsteoretiske ståsted

I specialet anvender vi en pragmatisk videnskabsteoretisk tilgang, hvor der tages udgangspunkt i John Deweys læringsteoretiske perspektiv. Denne tilgang giver mulighed for at integrere vores tidligere erfaringer, informanternes erfaringer og refleksioner over tidligere ledelseskurser, og aktivt benytte disse i vores undersøgelse.

Ifølge Dewey er erfaring mere omfattende end blot lagret bevidsthed fra tidligere oplevelser og handlinger (Elkjær, 2022). Erfaring omfatter en proces og resultatet af denne, der påvirker både subjektet og dets omverden (Brinkmann, 2006). Pragmatismen anses som dybt forankret i en handlingsorienteret tilgang, der fokuserer på det, der aktuelt giver mening og er relateret til praksis, både på individuelt, socialt og samfundsmæssigt plan (Dewey, 2005). I vores speciale søger vi at adressere de udfordringer og praksiserfaringer, som vores mellemledere har oplevet under et fysisk eller online ledelsesudviklingsforløb. Vi tilsigter derfor at opnå en dybere forståelse af mellemledernes erfaringer, som de har gennemgået både i fysiske og online kontekster.

3.1.1 Epistemologi

Epistemologien i pragmatismen fremhæver vigtigheden af erfaring og handling som centrale elementer i vores tilegnelse af viden. Dewey (2005) understreger, at vores forståelse af verden ikke opnås gennem passive betragtninger, men snarere gennem aktiv deltagelse. Viden er derfor ikke en statisk og objektiv størrelse, men snarere en dynamisk proces, hvor vores handlinger og erfaringer former vores forståelse af verden. Ifølge Dewey er viden ikke kun noget, der opnås gennem teoretiske refleksioner, men også gennem praktiske erfaringer og eksperimenter. Derfor er viden åben for fremtidige og korrigerende erfaringer, hvilket betyder, at verden ikke kan opfattes som objektiv og forudbestemt, men snarere som et pluralistisk univers (Elkjær, 2022).

I nærværende speciale adopterer vi derfor en tilgang, der sætter handling og erfaring i centrum. Dette indebærer deltagelse og samarbejde, så vi kan forstå, hvilke oplevelser mellemlederne har med ledelseskurser, og hvordan disse erfaringer kan omsættes til handlinger i udviklingen af TB's online ledelsesudviklingsforløb. Vi er derfor åbne for nye idéer og justerer vores forståelse baseret på de resultater, vi opnår gennem denne interaktive tilgang. Dermed bliver vores undersøgelse ikke en passiv iagttagelse af fænomener, men en aktiv proces, hvor vi løbende udforsker og tilpasser vores forståelse i samskabelse med deltagerne.

3.1.2 Ontologi

Ontologien i pragmatismen understreger, at vores forståelse af verden og dens eksistens kun kan afgøres gennem praktisk undersøgelse af, hvad der har relevans for os (Dewey, 2005). Virkeligheden anses som en dynamisk og kompleks helhed, hvilket betyder at vi i specialet erkender at vores forståelse konstant udvikler sig gennem erfaringer og handlinger.

Den ontologiske forståelse af virkeligheden fremhæver vigtigheden af at forstå den kontekst, hvori vores handlinger og erfaringer finder sted. Dette betyder, at vi som forskere påvirkes af den kontekst, vi undersøger, og de fænomener, deltagerne i konteksten står overfor, eller som de opfatter som deres virkelighed (Brinkmann, 2006). Deltagerne i undersøgelsen er mellemledere, der arbejder i fire forskellige organisationer og miljøer, hvilket betyder, at deres erfaringer og handlinger er formet af disse kontekster. Vi skal derfor være opmærksomme på, hvordan mellemlederne påvirkes af deres unikke kontekster, da det kan have indvirkning på deres tilgang til det undersøgte fænomen. Det er derfor ikke muligt at adskille konteksten fra projektets undersøgelse, og de erfaringer der kommer heraf (Stensmo, 2012).

Som forskere anerkender vi væsentligheden af at være opmærksomme på vores egne erfaringer og forstå, hvordan de påvirker vores handlinger. I projektet præsenterer vi derfor vores refleksioner, som opstår undervejs i vores forskning, for at sikre en åbenhed omkring den viden og erfaring, vi opnår gennem undersøgelsen. Vi er opmærksomme på pragmatismens begrænsninger som teoretisk tilgang. Selvom pragmatismen fremmer en praksisorienteret tilgang, kan den mangle den teoretiske dybde, der er nødvendig for at håndtere mere komplekse og abstrakte problemstillinger (Whyte, 1999). I lyset af dette har vi valgt en abduktiv tilgang i vores speciale for at kunne integrere både praktiske og teoretiske indsigter i vores analyse.

3.1.3 Abduktion

I projektet benyttes den abduktive tilgang, der supplerer pragmatismen og Deweys (2005) filosofi ved at tilbyde en metode til at udforske og forstå komplekse og abstrakte problemstillinger.

Abduktion er en slutningsform, som er kendetegnet ved muligheden for at generere hypoteser til en problemstilling eller et fænomen, der ikke kan forklares ud fra et logisk rationale (Jordansen & Madsen, 2020). Ved at kombinere pragmatismens praktiske tilgang til videnstilegnelse med abduktionens metode til at udforske komplekse problemstillinger, har vi mulighed for at skabe en dybere og mere nuanceret forståelse af vores undersøgte fænomen. Dette valg sikrer, at vi ikke blot forstår mellemledernes oplevelser i praksis, men også kan koble disse erfaringer med dybere teoretiske perspektiver, hvilket giver en mere omfattende og nuanceret forståelse af vores problemstilling. Gennem abduktiv tænkning kan vi formulere hypoteser og mulige forklaringer, der er i overensstemmelse med vores observationer og erfaringer, hvilket giver os mulighed for at navigere gennem kompleksiteten i vores forskning på en mere systematisk og reflekteret måde. Abduktion forstår vi derfor som en læreproces, hvor vi som forskere anvender tidligere forståelser til at undersøge en undren for at opnå en ny viden og forståelse af et fænomen, der kan appliceres på ny i en fortolkningsproces (Jordansen & Madsen, 2020).

Vi ser det derfor som relevant at beskrive vores forskerrolle samt vores erfaringer, for at give læseren en forståelse af den kontekst, hvori vores forskning udføres, og hvordan vores erfaringer kan påvirke projektets tilgang og resultater.

3.1.4 Forskerrolle

I kvalitativ forskning er forskeren selv det primære redskab til at indsamle og fortolke data (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Denne tilgang stemmer overens med pragmatismens filosofi om, at viden ikke kun opnås gennem teoretiske betragtninger, men også gennem aktiv deltagelse. Derfor er det relevant, at vi reflekterer over vores egen forskerrolle, herunder vores erfaringer og forståelser, da disse kan påvirke dataindsamling og fortolkning af resultaterne. I relation til TB er vi bevidste om de potentielle interessekonflikter, der kan påvirke gyldigheden og pålideligheden af vores arbejde. Det er væsentligt at angive vores relation til TB, herunder

vores roller og ansættelsesforhold i virksomheden, for at sikre åbenhed og tillid omkring vores forskningsproces.

Begge gruppemedlemmer deltog i praktik hos TB i det foregående semester, hvilket gav en dybere forståelse af virksomheden og deres produkt. Herudover har Amilia været ansat i virksomheden i 2 år, hvor hendes primære ansvarsområder er administrative opgaver. En central overvejelse er vores bevidsthed om potentiel bias. Vi anerkender, at vores tidligere erfaringer og kontekstuelle baggrund kan påvirke vores opfattelse under forskningsprocessen. Pragmatismen understreger vigtigheden af at navigere i disse forudindtagelser for at opnå resultater, idet handlinger og opfattelser vurderes ud fra deres konsekvenser og nytteværdi i den konkrete situation. Hertil betragter Dewey (2005) erfaringer som afgørende for vores forståelse af verden og vores handlinger i den. Vi beskriver derfor vores nærvær og distance til feltet samt de erfaringer som er et resultat af vores positioner.

3.1.4.1 Nærvær og distance

Vi søger i forskningsprocessen at opnå en balance mellem nærvær og distance, som følge af Amilias rolle som medarbejder i TB. Professor i sociologi Annick Prieur (2015) påpeger, at forskerens position ikke er neutral, men formet af baggrund, erfaringer og sociale kontekst. Dette påvirker, hvordan forskere observerer, indsamler og analyserer data samt de konklusioner, de drager. Sociologerne Martyn Hammersley og Paul Atkinson (1987) argumenterer for, at nærhed skaber forståelse. I specialet var vi derfor opmærksomme på Amilias todelte rolle som medarbejder og forsker. Vi var derfor afhængige af en pendling mellem to perspektiver; udefra- og indefra perspektiv.

Et udefra-perspektiv betød, at vi kunne betragte organisationen og dens ledelsespraksis med nye perspektiver og undgå at blive for indlejret i interne interesser. Dette gav os mulighed for at udfordre vores egne antagelser og forforståelse, hvilket var afgørende for at sikre en kritisk tilgang til vores forskning. Samtidig var vi opmærksomme på værdien af et indefra-perspektiv, som tillod os at undersøge organisationens værdier, koncepter og udfordringer mere dybdegående. Prieur (2015) understreger, at jo længere forskeren er fra det velkendte, jo vigtigere er bred dataindsamling for at opfange væsentlige aspekter, der ellers kan overses.

Tilknytningen til TB indikerer derfor, at vi besad en fordelagtig kontekstuel forståelse, som gjorde det muligt for os at tilpasse vores undersøgelse til TB's specifikke situation. Vores erfaring og indsigt i TB's virksomhed gav os mulighed for at navigere gennem forskningsprocessen, hvor vi havde mulighed for at undersøge et dybere spektrum af informationer, og dermed afdække videnshuller som man måske ikke vil have adgang til uden for feltet (Prieur, 2015). Nærheden til feltet skulle dog håndteres varsomt, da en større afstand til det hjemlige kunne sikre bedre observationsmuligheder samt et brud med indforståethed og falsk forståelse (Prieur, 2015). Hammersley og Atkinson (1987) beskriver, at nærhed også kan indebære risiko, da man ukritisk kan overtage TB's perspektiv, og dermed mister den nødvendige distance til casen. Derfor har vi kontinuerligt arbejdet med at håndtere denne nærhed varsomt for at sikre en objektiv og kritisk tilgang til vores forskning.

Vores bevidsthed om og arbejdet med nærvær og distance i vores forskning har bidraget til at styrke kvaliteten og validiteten af vores undersøgelse samt til vores forståelse af TB's ledelsespraksis og udfordringer.

3.1.4.2 Tidligere erfaringer

Vi anser det som afgørende at beskrive vores erfaringer, idet vores pragmatiske tilgang anerkender erfaringers betydning som en kilde til indsigt og læring, hvilket beriger vores forskningsproces og forståelse af det undersøgte fænomen. Vi kontekstualiserer derfor vores tilgang til undersøgelsen ved at fremhæve de perspektiver, vi medbringer, og som er relevante for undersøgelsen.

Vores rolle som praktikanter hos TB på forrige semester, gav os en unik indsigt i virksomhedens daglige drift samt en forståelse for de udfordringer og muligheder, der eksisterer inden for deres konsulentpraksis. Vi samarbejdede med TB's ledere om at udvikle deres fysiske ledelsesudviklingsforløb, hvilket resulterede i en modificeret strategi. Dette omfattede en ny tilgang til udformningen af et fysisk forløb samt overgangen til et online ledelsesudviklingsforløb. Vores fokus lå på at simplificere processen, integrere nyere teorier og udvikle nye interaktive læringsaktiviteter. I dialog med de TB's ledere opnåede vi en praksisnær forståelse for kundernes behov og udfordringer, herunder ønsket om praksisnære forløb og en kombination af ledelsesudvikling og personlig udvikling med individuel sparring samt i fællesskab med andre mellemledere.

Ydermere er det relevant at eksplicite vores forståelse for online læring. Denne forståelse blev særligt udvidet under COVID-19-pandemien, hvor vi blev nødsaget til at tilpasse os et digitalt læringsmiljø under vores uddannelse. Den pludselige overgang til online undervisning gav os førstehåndsindsigt i både fordele og ulemper ved online læring. Vi erfarede, hvordan online læring kunne være fleksibel og tilgængelig, hvilket muliggjorde deltagelse i undervisning og interaktion med materialer på egne præmisser og forskellige lokationer. Desuden havde vi mulighed for at udforske et bredt spektrum af online læringsværktøjer og ressourcer, hvilket forøgede vores forståelse af, hvordan digital teknologi kunne understøtte læring og undervisning. Dette omfattede blandt andet brugen af forskellige online platforme såsom Teams, Google Docs, Zoom, Padlet, videoer med mere. Samtidig oplevede udfordringer ved digital læring, herunder tekniske problemer, begrænsede muligheder for social interaktion og uformel læring samt en manglende følelse af engagement og tilknytning til undervisningen og vores medstuderende. Disse udfordringer påvirkede vores opfattelse af, hvad der udgør en effektiv digital læringsoplevelse, og fik os til at reflektere over vigtigheden af at skabe et inkluderende og engagerende online læringsmiljø.

Vores kontekstforståelse for digital læring er afgørende for vores tilgang til specialets undersøgelse, da vi uundgåeligt er påvirket af denne. Vi erkender, at online læring er under konstant forandring og påvirkes af faktorer, herunder teknologiske fremskridt, institutionelle rammer samt individuelle behov og præferencer.

3.2 Metode

Nærværende afsnit præsenterer specialets metodiske tilgange og overvejelser i relation til vores undersøgelse. Vi uddyber vores valg af casestudie som en kvalitativ forskningstilgang, konteksten for virksomhedscasen samt vores metodiske tilgang til dataindsamling. Afslutningsvis redegør vi for vores etiske overvejelser.

3.2.1 Casestudie

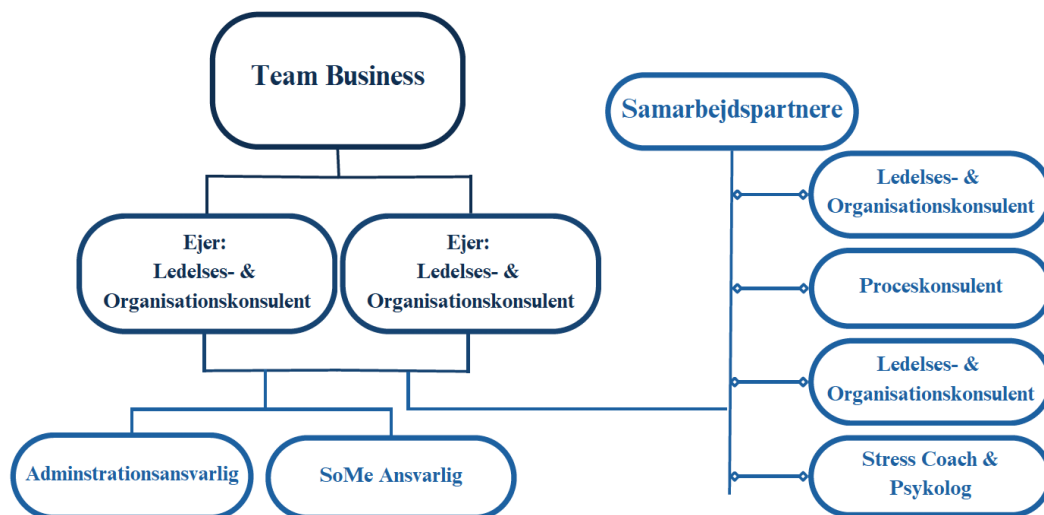
I dette afsnit præciserer vi valget af casestudie som forskningsstrategi med udgangspunkt i Robert K. Yins (2009) tilgang. En case kan betragtes som en konkret situation, hvor det er muligt at udforske en organisatorisk problemstilling. Endvidere anskues denne som en praktisk mulighed for at undersøge virkelige forhold og komplekse sammenhænge gennem kvalitativ forskning (Yin, 2009). Vi definerede TB's problemstilling som specialets case, hvor vi søgte

at forstå målgruppen for TB's kundesegments læringspræferencer og behov med henblik på at konstruere videnskabelige indsigter, der kunne medvirke til udviklingen af TB's online ledelsesudviklingsforløb.

Vi karakteriserer nærværende undersøgelse som et eksplorativt casestudie på grund af begrænsede videnskabelige indsigter inden for specialets undersøgelsesfelt. Dette muliggjorde at udforske og forstå nye aspekter af et emneområde og generere ny viden til forskningsfeltet (Karpatschhof, 2010). Yin (2009) definerer et casestudie som en empirisk undersøgelse, der udforsker et nutidigt fænomen i en virkelig kontekst, særligt når grænsen mellem fænomen og kontekst er uklar. På denne måde kan forskeren opnå dybdegående perspektiver på fænomener i specifikke kontekster. Vores eksplorative casestudie undersøgte mellemlederes erfaringer og handlinger, baseret på deres professionelle læringsoplevelser. Vi søgte på denne måde at udvikle en dybere forståelse af målgruppens læringspræferencer og behov med henblik på udviklingen af TB's online ledelsesudviklingsforløb. Samtidig var vi opmærksomme på, at casestudier kritiseres for deres manglende generaliserbarhed (Andersen, 2010), dog understreger Yin (2009), at cases bidrager med deres unikke karakter og potentiale til at bidrage med dyb indsigt. Vi argumenterer derfor, at vores undersøgelse kan give unikke indsigter, som kan være værdifulde for TB og lignende konsulentvirksomheder. For at opnå en mere detaljeret forståelse af TB og deres kontekst, uddyber vi det i de kommende afsnit.

3.2.1.1 Introduktion til Team Business

Dette afsnit præsenterer TB's struktur og aktører, som uddyber forståelsen af virksomhedskonteksten. Desuden vil en eksplicitering af denne styrke overførbareheden af vores resultater og konklusioner til lignende konsulentvirksomheder. TB er en mindre konsulentvirksomhed, der har to medarbejdere ansat som administrationsansvarlig og SoMe ansvarlig. Derudover har TB fire samarbejdspartnere som bidrager til netværksdannelse samt facilitering og tilpasning af TB's ledelsesudviklingsforløb, således at de imødekommer kundernes behov. Primært er det de to kvindelige ledere, der udformer, udvikler og faciliterer forløbene. Nedenfor præsenteres TB's struktur og aktører (jf. figur 1)



Figur 1: Virksomhedsstrukturen i TB (Egen tilvirkning, 2024).

3.2.2 Empiriindsamling

Vi anvendte semistrukturerede interviews til indsamling af empiri om mellemlederes meninger, holdninger og oplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Det semistrukturerede interview er fordelagtigt, da det tillader os at forfølge interessante emner og stille opfølgende spørgsmål baseret på deltagernes kontekst og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne dynamiske tilgang muliggjorde derfor kontinuerlig revurdering af vores forståelser baseret på dialogiske indsigter med informanterne. Vi indfangede således informanternes perspektiver og erfaringer gennem dialog og refleksion, hvilket berigede vores forståelse af mellemledernes læringsoplevelser. Viden formes således af konteksten og udvikles over tid med nye erfaringer og perspektiver (Launsø, Rieper, & Olsen, 2017). Som forskere var vi derfor medskabere af viden, hvor vi sammen med informanterne konstruerede og udforskede perspektiver på det undersøgte fænomen. Vi anerkender, at vores viden altid er foreløbig, og muligheden for at udvide vores forståelse og justere vores synspunkter opstår i samspil med nye erfaringer (Dewey, 2005). Dette illustreres af de konstante teknologiske fremskridt vi ser i dag, hvilket betyder, at vores forståelse også vil udvikle sig over tid. Som følge heraf er vores casestudie begrænset til en bestemt tidsperiode og afspejler ikke nødvendigvis de seneste udviklinger, men udforskes ud fra mellemledernes erfaringer. Vi foretog seks semistrukturerede interviews og benyttede en interviewguide hertil (bilag 2).

3.2.2.1 Interviewguide

Ved at benytte en interviewguide kunne vi forfølge interessante emner og italesættelser fra informanterne samt stille opfølgende spørgsmål, der tog udgangspunkt i deres kontekst og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette tillod os at opnå en dybere forståelse af de komplekse emner og nuancer i deltagernes oplevelser, som også er i overensstemmelse med pragmatismen. Vi strukturerede interviewguiden med en indledning, som introducerede vores baggrund som studerende samt formålet med undersøgelsen. Efter introduktionen fulgte overordnede rammespørgsmål, som var med udgangspunkt i vores refleksioner fra gennemgangen af State-of-the-Art (jf. 2.4 Refleksioner på baggrund af State-of-the-Art). Til at besvare rammespørgsmålene, havde vi udformet mere specifikke interviewspørgsmål. Disse blev udformet på grundlag af vores erfaringer, State-of-the-Art samt løbende teoretiske indsigter. Slutteligt gav vi informanterne mulighed for at tilføje nye perspektiver, såfremt der var relevante aspekter, som ikke var blevet berørt. Dette bidrog til at øge gyldigheden af projektet ved at sikre, at deres perspektiver blev repræsenteret og at væsentlige synspunkter ikke blev overset.

Efter hvert interview evaluerede og tilpassede vi vores interviewguiden såfremt nye indsigter opstod. Denne iterative tilgang, inspireret af abduktiv metode, sikrede, at vores spørgsmål forblev relevante og fokuserede på centrale emner, som fremkom undervejs. Derudover gav de to første interviews indsigter, så vi kunne fastlægge undersøgelsens teoretiske perspektiver. Vi inddrog aspekter af teorierne i de efterfølgende interviewguides. Den løbende tilpasning af vores spørgsmål bidrog til en forbedring af dybden og kvaliteten af vores dataindsamling, hvilket gav os en mere nuanceret og indsigtsfuld forståelse af vores forskningsområde. Eksempel på interviewguiden præsenteres nedenfor (jf. tabel 1).

Rammespørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvad er mellemlederens erfaringer med ledelsesudviklingsforløb?	Har du deltaget i ledelseskurser eller -uddannelser i din karriere? • Hvad var deres fokus? • Var det internt eller eksternt forløb? • Hvem organiserede det? • Var det fysisk, online eller en kombination?

Tabel 1: Uddrag af interviewguide (Egen tilvirkning, 2024).

3.2.2.2 Udvælgelse af informanter

Forud for interviewene anvendte vi *purposive sampling* for at identificere informanter, der kunne give dybdegående indsigt i det undersøgte fænomen (Shaheen, Pradhan, & Ranajee, 2019). Hertil udformede vi inklusionskriterier med henblik på at udvælge seks informanter, der repræsenterede en bred vifte af perspektiver. Dette inkluderede repræsentanter fra forskellige private virksomheder, kønsmæssig repræsentation, variation i alder og ledelseserfaring svarende til TB's kundesegment. Derudover skulle mellemlederne have deltaget i enten fysiske eller online ledelsesudviklingsforløb.

Vi etablerede kontakt med gatekeepers fra tre virksomheder: To fra henholdsvis en detailvirksomhed og landinspektørvirksomhed, begge med kendskab til Jeanette. Derudover fik vi kontakt med en fra et ledeskonsulentfirma, der nåede ud til os via LinkedIn, som assisterede os med at identificere to informanter, der havde deltaget i hans online forløb. Nedenfor er informanterne beskrevet (jf. tabel 2).

Virksomhed	Pseudonym	Køn	Alder
Detailvirksomhed	Tobias	Mand	49 år
Detailvirksomhed	Anette	Kvinde	32 år
Landinspektørvirksomhed	Henrik	Mand	33 år
Landinspektørvirksomhed	Maria	Kvinde	54 år
Produktionsvirksomhed	Charlotte	Kvinde	34 år
VVS-firma	Mathilde	Kvinde	47 år

Tabel 2: Oversigt over informanter (Egen tilvirkning, 2024).

3.2.2.3 Transskriptionsmetode

I vores tilgang til dataindsamling anvendte vi skærm- og lydoptagelse gennem Microsoft Teams, som tillod os at dykke dybere ned i den dialogiske interaktion med vores informanter (Meyer & Schareika, 2009). Metoden muliggjorde at genhøre interviewene og opfange nuancer i dialogen og kropssproget. For at skabe et solidt grundlag for den analytiske bearbejdning af vores indsamlede empiri, blev de optagede interviews transskriberet (bilag 5-10). Transskriptionerne blev præsenteret ordret for at sikre gennemsigtighed, men vi fjernede afbrydelser. For at sikre en konsistent struktur og format gennem transskriptionsprocessen udarbejdede vi en transskriptionsguide (bilag 2). Citater, der blev præsenteret i specialet, blev

redigeret for at sikre en klar fremstilling af informantens budskab, men uden meningen går tabt.

3.2.3 Etiske overvejelser

Etiske overvejelser er afgørende i forskningen, da det sikrer, at undersøgelsen udføres på en retfærdig og respektfuld måde over for informanterne. Vi tager udgangspunkt i professorerne Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) fire etiske principper, for at skildre vores etiske overvejelser i forskningsprocessen.

Et centralt fokus i vores metodiske tilgang var at sikre *informeret samtykke* (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi opnåede dette ved at give informanterne en grundig og transparent videregivelse af information både skriftligt i form af en samtykkeerklæring og mundtligt forinden interviewet. Informationen omfattede detaljer om undersøgelsen, informanternes rolle, specialets formål, vores samarbejde med TB, potentielle risici og fordele ved deltagelse samt adgang til og opbevaring af fortroligt materiale. Før informanterne gav deres samtykke til deltagelse, blev alle disse aspekter nøje gennemgået, og informanterne blev forsikret om at det var muligt at trække deres samtykke tilbage forinden afleveringen af specialet. Samtykkeerklæringen er udarbejdet i overensstemmelse med AAUs standarder (bilag 3).

Vi gjorde yderligere overvejelser om *fortrolighed og konsekvenser* af deltagelse i undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi sikrede, at det udelukkende var os som forskere, der havde adgang til personlige oplysninger samt video- og lydoptagelser, og slettede alt data efter aflevering. Herudover anonymiserede vi informanterne gennem tildeling af pseudonymer og anonymisering af virksomhedsnavne samt genkendelige oplysninger. Vi gjorde informanterne opmærksomme på, at specialet ville blive delt med vores vejleder og censor, på AAUs projektbibliotek samt med TB og gatekeeperne. Dette var for at sikre transparens og skabe åbenhed, der kan bidrage til at skabe en dialog omkring eventuelle bekymringer eller spørgsmål, som informanterne måtte have omkring delingen af deres data. Endvidere var vi opmærksomme på at præsentere informanternes udtalelser respektfuldt for at bevare deres integritet, hvorfor vi tillod os at redigere i citater som fremhæves i specialet. Vi vurderer, at disse etiske valg bidrog til, at informanterne følte sig trygge og frie til at dele deres refleksioner og erfaringer.

I vores *rolle som forskere* prioriterede vi kontinuerligt at reflektere over vores indflydelse på forskningsprocessen og at opretholde en høj grad af gennemsigtighed (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette afspejles blandt andet i vores bestræbelser på at eksplicitere egne erfaringer og forståelser løbende i specialet. Desuden undgik vi interaktion med TB ud over indledningen af specialet og ved aflevering, for at sikre, at deres holdninger og perspektiver ikke påvirkede vores forståelse under processen. Trods en kortvarig etablering af relationer med informanterne søgte vi gennem transparens og åbenhed at opbygge tillidsfulde relationer med dem.

The background is a dark blue gradient. It features a series of thin, light blue wavy lines that flow across the page, creating a sense of movement. In the center, there is a faint, larger circle. Overlaid on this circle is the text 'KAPITEL' in a white, serif font, and below it, the number '4' in a white, sans-serif font.

KAPITEL

4

4 Teori

I afsnittet nedenfor introducerer vi specialets teoretiske perspektiver. Vi udforsker centrale begreber, forbinder dem til vores speciale og videnskabsteoretiske ståsted, samt beskriver, hvordan de danner grundlag for vores analytiske tilgang.

Vores abduktive tilgang har været en central faktor i udvælgelsen af den teoretiske ramme for specialet. Gennem refleksioner under vores videnskabelige afdækning af problemfeltet samt efter udførelsen af de to første interviews, indså vi behovet for teoretiske perspektiver på læringsteoretiske samt teknologiske og mikroorienterede organisatoriske indsigter. Vi tager derfor udgangspunkt i Dalsgaard og Rybergs (2022) teoretiske ramme for digitale læringsrum, der har integreret Deweys (2005) læringsperspektiv samt Weicks (1995) teori om meningsskabelse.

4.1 Teoretisk ramme for Digitale læringsrum

Forsker Christian Dalsgaard og professor Thomas Ryberg (2022) har udformet en teoretisk ramme for digitale læringsrum, der har fokus på, hvordan teknologier og sociale former kan understøtte og fremme læring i uddannelsesinstitutioner. Denne brede uddannelseskontekst kritiseres netop, da den henvender sig til en målgruppe inden for et bredt spektrum lige fra folkeskole til akademiske uddannelser (Hansen, 2022). Hertil argumenterer Dalsgaard og Ryberg (2022), at de digitale læringsrums grundstruktur er den samme for alle institutionelle niveauer. Vi mener, at ved at tilpasse teknologier og undervisningsmetoder til specifikke målgruppers behov, bør deres teoretiske ramme kunne anvendes i professionel udvikling uden for institutionelle rammer, hvilket gør den relevant i vores undersøgelse. Vi anvender betegnelsen "kursister" for at referere til individer i læringsprocessen.

Digitale læringsrum refererer til "udfoldelsen af aktiviteter, der muliggøres ved anvendelsen af digitale teknologier" (Dalsgaard & Ryberg, 2022, s. 3). Ud fra definitionen forstår vi, at digitale teknologier gør det muligt at gennemføre specifikke aktiviteter, som ellers ikke havde været mulige i praksis. Dalsgaard og Ryberg (2022) har identificeret fire typer af digitale læringsrum: *individuelle læringsrum, arbejdsgrupper, interessefællesskaber og åbne forbindelser*, som vi uddyber nedenfor.

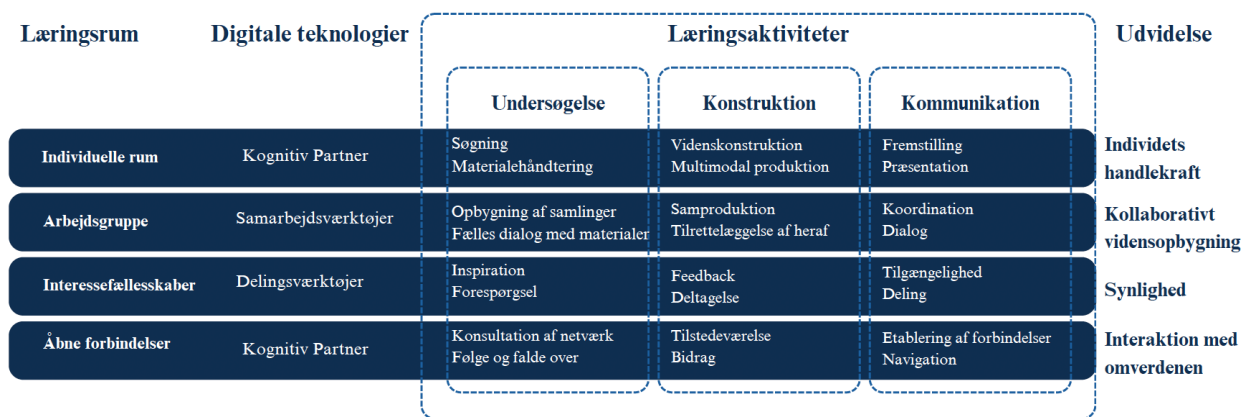
Det individuelle læringsrum giver kursisten mulighed for selvstændigt at udforme og organisere materialer, værktøjer og relationer. Digitale teknologier kan udvide *kursisternes handlekraft* ved at tilbyde værktøjer til at søge, producere og præsentere indhold (Dalsgaard & Ryberg, 2022). I nærværende speciale kan dette indbefatte medlemmernes selvstændige arbejde med online ressourcer såsom videoer, e-bøger og interaktive quizzer.

Arbejdsgruppe refererer til kursisters samarbejde i grupper omkring en opgave. Digitale teknologier kan fremme *kollaborativ vidensopbygning* inden for grupperne ved at tilbyde værktøjer, der understøtter strukturering af materialer, samskrivning og koordination (Dalsgaard & Ryberg, 2022). Dette kan være vores medlemmers brug af chatforums og cloud-baserede samarbejdsværktøjer samt sociale medier.

Interessefællesskab vedrører større grupperinger og netværk, der har fælles interesser eller faglige emner. Digitale teknologier kan øge *synligheden* mellem kursister, for eksempel gennem onlinefora, som skaber inspiration og feedback samt muliggør deling og udveksling af spørgsmål og ideer (Dalsgaard & Ryberg, 2022). Vores medlemmer kan benytte digitale værktøjer, herunder videokonferencer, cloud-baserede løsninger, onlinefora og fildelingstjenester.

Åbne forbindelser refererer til kursisters adgang til forskellige ressourcer og personer, som de kan forbinde med online og globalt. Digitale teknologier muliggør mere omfattende *interaktion med omverdenen*. Kursister kan etablere forbindelser, følge og kommunikere online med eksterne aktører og dele deres egne bidrag med et bredere publikum (Dalsgaard & Ryberg, 2022). Vi forstår derfor at vores medlemmer kan netværke med professionelle og fagfolk på globalt niveau gennem webinarer og sociale medier med mere.

På baggrund af ovenstående forstår vi, at digitale teknologier kan udforme læringsrum, som fremmer kursistens handlekraft, gruppers kollaborative vidensopbygning, synlighed og interaktion med omverdenen. Nedenfor præsenterer vi modellen for de fire digitale læringsrum, som illustrerer, hvordan digitale teknologier udvider handlemulighederne inden for forskellige læringsaktiviteter (jf. figur 2).



Figur 2: Teoretiske ramme for digitale læringsrum (Dalsgaard & Ryberg, 2022).

De fire digitale læringsrum er udgjort af tre dimensioner, som er i et konstant samspil: *digitale teknologier*, *læringsaktiviteter* og *sociale former*, som vi uddyber i de følgende afsnit.

4.1.1 Digitale teknologier

Digitale teknologier har egenskaber, der kan understøtte, muliggøre og udvide undervisning og læring. Dalsgaard og Ryberg (2022) afdækker fire digitale teknologiske potentialer:

Kognitiv partner refererer til forholdet mellem individet og teknologien, hvor teknologien medvirker til at udføre opgaver relateret til et mål eller et problem, som ellers ville være vanskelige uden digital teknologi. Teknologien udfører ikke opgaven selvstændigt, men udvider individets kognitive evner ved at inddrage teknologier, der overstiger individets mentale kapacitet. Eksempler inkluderer cloud-baserede værktøjer og AI (Dalsgaard & Ryberg, 2023).

Samarbejdsværktøjer indbefatter teknologier, der fremmer samarbejde mellem kursister og undervisere og udvider måderne, hvorpå vi kan producere og kommunikere med det formål at løse et problem eller nå et mål. Dette kan være digitale teknologier som cloud-baserede samarbejdsværktøjer, der muliggør samarbejde i realtid (Dalsgaard & Ryberg, 2023).

Delingsværktøjer refererer til teknologier, der gør det muligt at dele ressourcer og information mellem kursister og undervisere, hvilket understøtter samarbejde og vidensdeling. Disse værktøjer fremmer transparens samt tillader deling af indhold og samarbejde om opgaver. Eksempler på delingsværktøjer inkluderer cloud-baserede platforme, hvor brugere kan dele

filer og arbejde sammen i realtid, således at der skabes en vidensbase (Dalsgaard & Ryberg, 2023).

Netværksrelationer og netværkseffekter refererer til digitale teknologier, der giver kursister mulighed for at interagere med eksterne parter og få adgang til ressourcer fra hele verden. Teknologier muliggør at kursister kan kommunikere med mennesker, de ikke har nogen forudgående relation til, og få inspiration samt indsigt fra forskellige netværk. De kan dele deres tanker og bidrage til stigmergisk produktion, hvor bidrag fra mange forskellige personer samles til at skabe noget større (Dalsgaard & Ryberg, 2023). Dette inkluderer blandt andet teknologier som sociale medier, onlinefora og MOOC.

4.1.2 Læringsaktiviteter i relation til Deweys læringsperspektiv

Læringsaktiviteter refererer til handlinger og processer, som kursisterne engagerer sig i for at opnå viden, færdigheder og kompetencer. Ifølge Dalsgaard og Rybergs (2022) spiller Dewey en afgørende rolle i forståelsen af læring, som understreger vigtigheden af klare mål eller hensigter, der udspringer af nysgerrighed eller problemer (Dalsgaard & Ryberg, 2022). Læring sker, når individer konfronteres med det ukendte og aktivt handler mod at nå deres mål med en forventning om resultatet. Ifølge Dewey (2009) er læring ikke blot en passiv modtagelse af information, men en aktiv proces, der involverer dialog, eksperimentering og refleksion. Denne proces, kaldet reflektiv praksislæring, igangsættes af forstyrrelser, som udfordrer individer til at udvikle nye ideer og perspektiver. Ud fra denne erkendelse fremhæver vi tre aktiviteter, som er væsentlige for at der sker læring:

Undersøgelse er en aktivitet der involverer, at individet udforsker, analyserer og undersøger information. Kursister engagerer sig i research, kritisk tænkning og eksperimenter for at udvikle forståelse og viden i relation til målet eller problemet (Dalsgaard & Ryberg, 2022).

Konstruktion vedrører processer, hvor individet former ideer, hypoteser og handlingsplaner for at løse problemet. Dette kan både være en mental og fysisk proces, hvor kursisten eksempelvis kommer med svar, erindre eller skaber et produkt i form af tekst, modeller med mere (Dalsgaard & Ryberg, 2022).

Kommunikation skal forstås, som at undersøgelser og konstruktioner altid er situeret i sociale praksisser. Individets handlinger er derfor altid formet af sociale praksisser, som indbefatter verbale og nonverbale interaktioner mellem kursister, der kommer til udtryk gennem dialoger, deling, feedback der sker inden for praksissen (Dalsgaard & Ryberg, 2022).

Læringsaktiviteterne opstår ikke nødvendigvis i en fast rækkefølge, men veksles mellem i praksis. Ud fra ovenstående forstår vi, at mellemledere lærer gennem en refleksiv proces, hvor de forholder sig nysgerrige og undersøgende over for problemer eller mål og handler på disse.

4.1.3 Sociale former

Sociale former repræsenterer de forskellige sociale rammer, der understøtter læringsaktiviteter (Dalsgaard & Ryberg, 2022). De fire sociale former uddyber vi nedenfor:

Individuelle og selvstyrede handlinger sker, når individet selvstændigt retter sig mod og arbejder med problemet eller målet. Individet anses som autonomt og former selv sine handlinger. Dette sker eksempelvis når kursisten selv tager noter, skriver refleksioner eller løser problemstillinger individuelt. Kursisten vil dog altid være påvirket af de sociale rammer (Dalsgaard & Ryberg, 2022).

Kollaborativt og kooperativt samarbejde omhandler samarbejdet mellem flere individer. Kooperativt samarbejde dækker over, at arbejdsopgaven deles op mellem kursisterne, hvor den kollaborative tilgang er, når kursisterne arbejder tæt sammen og er gensidigt afhængige (Dalsgaard & Ryberg, 2022).

Kollektive aktiviteter finder sted i faglige fællesskaber eller interessegrupper, hvor der typisk er flere deltagere end i kollaborativt eller kooperativt samarbejde. Rammen for kollektive aktiviteter er defineret af en fælles kontekst eller referenceramme, hvor kursisterne deler samme interesse, fagområde eller emne (Dalsgaard & Ryberg, 2022). Dette kan komme til udtryk på arbejdspladser, hvor en afdeling arbejder mod et overordnet mål, men ikke nødvendigvis deler et fælles mål.

Stigmerisk produktion skal forstås som “*strukturer, der opstår ‘af sig selv’ uden en central aktør med overordnet og definerede mål for øje*” (Dalsgaard & Ryberg, 2022, s. 56). Denne

form for samarbejde er et alternativ, hvor enkeltpersoner arbejder asynkront i tid og sted, men deres handlinger koordineres indirekte via fælles artefakter eller værktøjer, såsom Wikipedia.

Vi erkender, at læring og vidensdeling kan forekomme gennem individuelle aktiviteter, samarbejde og større netværk. At forstå disse forskellige sociale former kan hjælpe med at tilpasse online ledelsesudviklingsforløb, så de imødekommer mellemlidernes præferencer og behov.

På baggrund af ovenstående forstår vi, at de digitale læringsrum er baseret på de tre dimensioner, der konstant interagerer med hinanden. Samspillet mellem dimensionerne og læringsrummene skaber en fleksibel ramme for læring, der kan tilpasses forskellige undervisningskontekster. Læringsaktiviteter udgør kernen i alle læringsrum, sociale former skaber rammerne for interaktion, og digitale teknologier muliggør og udvider læring og samarbejde. Vi finder det interessant, hvordan disse teoretiske indsigter kan anvendes strategisk for at imødekomme og tilpasse mellemlidernes præferencer og behov i et online ledelsesudviklingsforløb.

4.2 Karl Weicks meningsskabelsesteori

Organisationsforsker Karl Weick (1995) teori om meningsskabelse undersøger, hvordan individer konstruerer mening gennem erfaringer, dialog og refleksion. Studier viser, at meningsskabelse er afgørende i digitale forandringsprocesser, da den er central for både individers og organisationers arbejdsoplevelse. Dette medvirker til at skabe mening til processer, fælles oplevelser og rationalisere beslutninger (Goto 2022; Brill, Schnugg, Stary, 2022). Forståelsen af mellemlidernes meningsskabelse er essentiel for vores projekt, da denne proces bidrager til rationaliseringen og accepten af forandringer. Weicks socialkonstruktivistiske og pragmatisk tilgang understreger, at mening skabes gennem sociale interaktioner og praktiske handlinger. Weicks teoretiske perspektiv giver os derfor mulighed for at undersøge mellemlidernes forståelse og reaktioner på digitalisering, da vi forstår at teknologi ikke kun forstås som et objektive redskab, men også et resultat af menneskelig handling og social forhandling (Goto, 2022). Ved at undersøge mellemlidernes meningsskabelsesproces i professionelle læringsforløb kan vi opnå værdifulde indsigter, som vil give en dybere forståelse af deres perspektiver. Disse perspektiver er afgørende for at udforme anbefalinger til udviklingen af et online ledelsesudviklingsforløb.

Meningsskabelse forstås som en proces, hvor individer konstruerer mening ud fra deres erfaringer (Weick, 1995). Processen er dynamisk og kontinuerlig, hvor individet søger at forstå og finde mulige forklaringer på sig selv og deres miljø gennem dialog, observation og refleksion. Selvom den enkelte mellemleder forsøger at skabe mening med en situation, sker dette aldrig uden den sociale kontekst, hvilket betyder at mening skabes i overensstemmelse med den kontekst, hvori individet befinder sig (Weick, 1995; Hammer & Høpner, 2014).

Weicks tilgang til meningsdannelse har modtaget kritik for at mangle klare definitioner og i høj grad at basere sig på antagelser frem for empirisk evidens (Hammer & Høpner, 2014). Dog understreger han vigtigheden af at anerkende den subjektive og kontekstafhængige karakter af mening. Mening konstrueres gennem interaktion og forhandling, og er ikke en objektiv given størrelse. Tidligere litteratur antager, at meningsdannelse primært er retrospektivt, og dermed baseret på tidligere erfaringer (Goto, 2022). I stigende grad bliver det accepteret, at meningsdannelse også kan være fremadskuende, som indebærer gentagne processer og anvendelsen af flere tidsrammer, herunder fortid, nutid og fremtid (Goto, 2022). Ved at vi tager vores mellemleders fremadskuende læringspræferencer og behov i betragtning, kan vi identificere mønstre og tendenser, der kan give indsigt i, hvilke elementer der bør inkorporeres i udviklingen af et online ledelsesudviklingsforløb.

Weick definerer meningsskabelse som processer med syv særlige karakteristika, hvilket danner grundlaget for at forstå processen omkring meningsskabelse. Disse vil blive præsenteret i de følgende afsnit.

4.2.1 Social proces

Mening opstår gennem *social interaktion* og *forhandling*, hvor sprog, observationer og forestillet interaktion spiller en central rolle (Weick, 1995). Dette harmonerer med pragmatismens syn på viden som et resultat af socialt samspil og dialog. Derfor erkender vi, at mellemledernes meningsskabelsesproces sker gennem interaktion med deres medkursister og undervisere i ledelsesudviklingsforløbene, samt i deres daglige praksis og i vores interview.

4.2.2 Identitet

Weick (1995) påpeger, at individets meningsskabelse udspringer af dets *identitet*, formet af egen selvopfattelse i en specifik kontekst. Individet kan påtage forskellige roller for at forstå og give mening til et fænomen. Ved at undersøge identitetsdannelsen og hvordan denne

påvirker vores informanter, kan vi opnå værdifulde indsigter, der vil berige vores forståelse af, hvordan individernes selvopfattelse og identitet påvirker deres meningsskabelsesproces.

4.2.3 Retrospektivt

Mening opstår ofte i *retrospekt*, hvor mennesker ser tilbage på begivenheder og konstruerer en forklaring eller mening baseret på tidligere erfaringer og viden. Dette er i tråd med den pragmatiske tilgang, der anerkender vigtigheden af erfaring og kontekst for forståelse og handling. At reflektere retrospektivt muliggør en forståelse af sammenhængen mellem begivenheder, hvilket i sidste ende kan bidrage til øget erkendelse og forbedret evne til at håndtere lignende situationer i fremtiden (Weick, 1995). Ved at undersøge retrospektive refleksioner blandt vores informanter kan vi opnå værdifulde indsigter i, hvordan tidligere erfaringer og viden former deres meningsskabelsesproces. Den retrospektive meningsskabelse bidrager desuden til en fremadskuende meningsskabelsesproces, om hvordan mellemlederne forestiller sig fremtidige udfordringer og muligheder ved et online lederudviklingsforløb.

4.2.4 Ledetråde

Ledetråde udgør essentielle elementer, som individer griber fat i for at skabe og forstå mening i komplekse sammenhænge. Disse ledetråde er både kontekstafhængige og individuelt prægede, hvilket gør meningsskabelsesprocessen unik for det enkelte individ, samtidig med at den påvirkes af sociale interaktioner (Weick, 1995). I undersøgelsen ser vi, hvordan informanterne anvender ledetråde, såsom personlige mål, tidligere erfaringer og organisatoriske værdier, til at forstå og navigere i ledelsesudviklingsforløb.

4.2.5 Kontinuerlig proces

Weick (1995) anser meningsdannelsen som en *kontinuerlig proces*, tæt knyttet til begreber som kastethed og følelser. Kastethed indikerer, at individer konstant udsættes for nye begivenheder og situationer, hvilket kræver en vedvarende konstruktion af mening for at kunne handle hensigtsmæssigt. I denne kontekst spiller individets følelsesmæssige reaktioner en afgørende rolle i meningsdannelsesprocessen, idet de kan påvirke, hvordan individet tolker og konstruerer mening.

4.2.6 Plausibilitet

Meningsskabelsen er ikke drevet af objektive nøjagtigheder, men snarere af *plausibilitet*. Individet søger derfor ikke en endegyldig sandhed, men i stedet en betydningsfuld afdækkende fortolkning af et fænomen (Weick, 1995). Pragmatismen understreger vigtigheden af, at viden og forståelse er plausibel og meningsfuld inden for den kontekst, den anvendes i. I undersøgelsen opstår mening således, når informanterne identificerer noget meningsfuldt og logisk inden for en given kontekst eller ramme.

4.2.7 Enactment

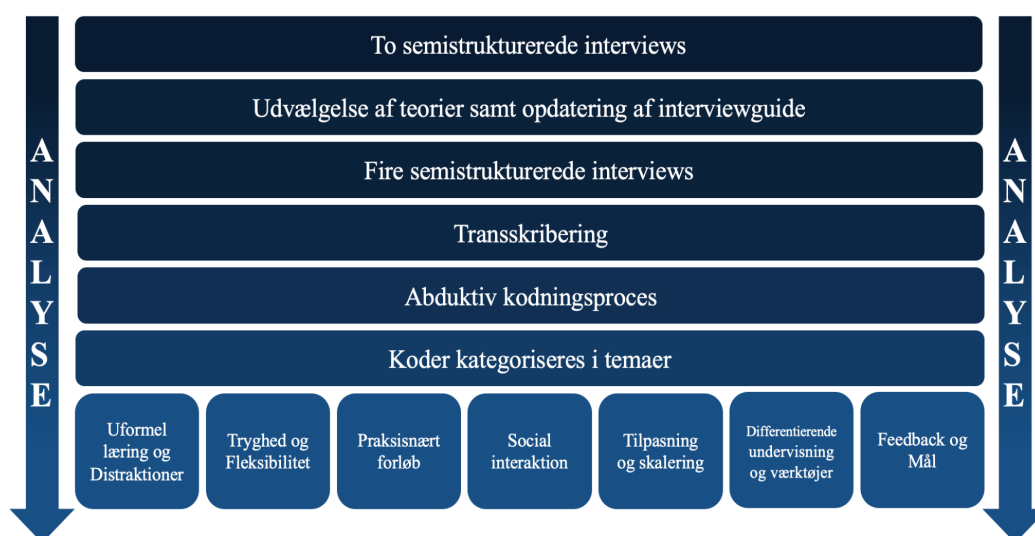
Weicks (1995) begreb om *enactment* refererer til handlinger udført af individet baseret på meningsfulde forståelser af et fænomen. Ifølge pragmatismen handler viden ikke kun om et teoretisk afsæt, men også om handling og praksis. Vi undersøger derfor, hvordan disse handlinger og praksisser påvirker mellemlidernes oplevelse og forståelse af ledelsesudvikling.

5. Analysestrategi

Indeværende afsnit afdækker undersøgelsens strategi til vores analyse i henhold til specialets problemformulering.

Vores analyse er en kontinuerlig læreproces, hvor vi gennem et pragmatisk islæt reflekterer over og rekonstruerer vores erfaringer og handlinger, som løbende udvider vores forståelse af problemfeltet. Denne proces begyndte under vores semistrukturerede interviews, hvor vi gennem vekselvirkning med vores informanter og den undersøgte kontekst reflekterede over og rekonstruerede vores viden. Gennem denne abduktive proces udvalgte vi teorierne til undersøgelsen, hvilket gjorde det muligt løbende at opdatere vores interviewguide og efterfølgende udføre en manuel tematisk analyse af den indsamlede empiri (Bryman, 2016).

I vores abduktive tematiske kodningsproces integrerede vi både empiriske og teoretiske observationer (Bryman, 2016). Dette gjorde det muligt for os at identificere fælles mønstre og inddrage Dalsgaard og Rybergs (2022), Weicks (1995) og Deweys (2009) teoretiske perspektiver i analysen af det empiriske materiale. Vi betegner processen som iterativ, da empiriske og teoretiske indsigter forbindes, hvorved nye og udvidede forståelser om specialets undersøgelsesfelt opstår. Vi erkender, at det er en subjektiv proces, da egne erfaringer ikke kan tilsidesættes. Dette er en fundamental del af menneskets eksistens, hvor refleksion og rekonstruktion af erfaringer kontinuerligt udfordrer og udvider forståelser (Dewey, 2005). Efter kodningsprocessen kategoriserede vi koderne, der resulterede i syv temaer. Vores analyseproces er præsenteret i figuren nedenfor (jf. figur 3).



Figur 3: Oversigt over undersøgelsens analyseproces (Egen tilvirkning, 2024).

6. Analyse

Specialets analyse er udformet med inspiration fra strukturen fra vores State-of-the-Art. Vi præsenterer analysens tematikker, som er på baggrund af informanternes refleksioner over deres erfaringer. Specialets analyse er udgjort af syv temaer.

Vi analyserer temaerne med udgangspunkt i Dalsgaards og Rybergs (2022) teoretiske ramme om digitale læringsrum, Deweys (2009) læringsteoretiske perspektiv og Weicks (1995) meningsskabelsesteori. Ud fra dette sigter vi mod at opnå en dybere forståelse af mellemlederes læringspræferencer og behov. Baseret på disse indsigter søger vi kontinuerligt at udvikle konkrete anbefalinger, til TB's udformning af et online ledelsesudviklingsforløb i analysen. Dette er motiveret af vores pragmatiske tilgang, hvor vi anerkender, at læring og handling er centralt for udviklingen af viden, som medvirker til at adressere specialets problemformulering.

6.1 Uformel læring og distraktioner

I dialogen med vores informanter fremhævede de deres bekymringer ved online ledelsesudviklingsforløb, som vi identificerede som uformel læring og distraktioner. Disse bekymringer tegner et billede af de udfordringer, som mellemlederne står over for i et digitalt læringsmiljø, hvilket kommer til udtryk i Mathilde, Charlotte og Tobias' udtalelser:

Mathilde: Nogle gange går man glip af den dialog, som man har haft, når man går til kaffepause til fysiske ledelsesforløb. Når det er online, har du ikke den uformelle dialog eller sparring. Så holder jeg kaffepause med mig selv, snakker lidt til hunden, og sætter mig ved computeren igen. (bilag 9, s. 33)

Charlotte: Jeg synes, at man ved et onlineforløb, kan komme til at mangle netværket og dialogen med andre, når man ikke får snakket med dem i pauserne. (bilag 6, s. 21)

Tobias: Det mest positive var at danne relationer med dem fra andre firmaer, og høre om deres hverdag. Snakken med de andre kursister, i og uden for undervisningen, var givende. Det var uden sammenligning klart det mest positive. (bilag 7, s. 6)

Ovenstående viser, at Mathilde og Charlotte mangler ansigt-til-ansigt interaktion, når de reflekterer over deres tidligere oplevelser med online ledelsesudviklingsforløb. Her udtrykker de deres bekymringer om den begrænsede mulighed for uformel dialog og spontan interaktion,

som tidligere har været en naturlig del af deres læringsmiljø i fysiske ledelsesudviklingsforløb. Tobias udtrykte sin oplevelse fra et fysisk ledelsesudviklingsforløb, hvor betydningen af dialogen uden for undervisningen var meningsfuld for hans læringsoplevelse. Disse refleksioner tyder på, at uformel læring mellem kursisterne og underviserne tidligere har bidraget til at udveksle erfaringer og perspektiver, som de har fundet positivt i deres læringsoplevelse. Mathilde og Charlotte repræsenterer hver deres organisation, men har begge deltaget samme online ledelsesudviklingsforløb. Det er værd at bemærke, at de andre informanter ikke har gennemgået et ledelsesudviklingsforløb, der udelukkende har været online, men derimod har været en blanding af online og traditionelle læringsmiljøer.

Vi argumenterer derfor, at Mathilde og Charlotte potentielt kan give et unikt perspektiv, da de har erfaringer med et ledelsesudviklingsforløb, der udelukkende er online. De kan derfor fremhæve aspekter og udfordringer, der kun er relevante for et online læringsforløb, hvilket beriger vores forståelse af online ledelsesudviklingsforløbets dynamikker og dets indvirkning på mellemlederes læring og udvikling. Tobias' oplevelse giver samtidig et indblik i nogle faktorer, der har spillet en rolle i hans læringsoplevelse i et fysisk ledelsesudviklingsforløb. Baseret på disse observationer, tolker vi, at mellemledere aktivt søger at skabe mening med uformel læring og interaktion mellem hinanden i uformelle læringsmiljøer. Dette aspekt kan derfor være afgørende for deres oplevelse af læringsmiljøet og deres udvikling som mellemledere. Dewey (2009) understreger betydningen af dette aspekt ved at påpege, at læring ikke blot er resultatet af formelle strukturer, men også af refleksion og interaktion i et miljø, der fremmer meningsfuldt engagement.

Det er derfor interessant at udforske det, vi tolker ud fra informanternes beskrivelser, som begrænsninger ved et online forløb. De ser teknologien som en begrænsning i deres mulighed for at opleve uformel læring, som de tidligere har oplevet under kaffepauserne. Teknologi bør anses som et værktøj, der integreres i vores organisatoriske og sociale kontekster med det formål at støtte eksisterende praksisser og formål, som er kendt og defineret uafhængigt af teknologien (Dalsgaard & Ryberg, 2022). Derfor skal teknologien ses som en del af praksis, der indbefatter de læringsplatforme, som anvendes i online ledelsesudviklingsforløb, hvor teknologien i samspil med kursisternes handlinger og tænkning skal skabe mening. Dalsgaard og Ryberg (2022) argumenterer, at hvis vi kun vurderer teknologier ud fra eksisterende praksisser, kan vi gå glip af de unikke muligheder, der findes i nye teknologier. Vi erkender, at

mellemlederne ser begrænsninger ved online forløb, såsom mangel på uformel læring og øget distraktion. Integration af teknologi i læringsforløb bør ikke erstatte fysisk interaktion, men skabe nye og forbedrede læringsoplevelser. Det er derfor fordelagtigt at overveje, hvordan teknologierne kan adressere mellemledernes bekymringer. En anden udfordring, som tre af informanterne fremhævede under interviewene, var risikoen for manglende fokus og deltagelse i læringsaktiviteter:

Henrik: Har oplevet, at ved online læring, kan det være svært at holde fokus på undervisningen, og man oplever at folk laver andet arbejde ved siden af. (bilag 8, s. 20)

Tobias: Det kan jo godt være inspirerende at høre, men jeg må også sige at jeg hurtigt kommer til at have den ene computer kørende med online undervisningen, og så kan jeg sidde med en anden computer for at besvare mails. (bilag 7, s. 18)

Mathilde: Jeg har haft min mail kørende ved siden af. Jeg ved godt at man ikke burde gøre det, men så kan jeg lige skimte en mail. Det er tidsbesparende. (bilag 9, s. 32)

Vi forstår ud fra citaterne, at Henrik oplever, at andre kursister nemt bliver distraheret af deres arbejde, når de deltager i online undervisning. Denne påstand understøttes af Tobias' udsagn, hvor han påpeger, at han er mere tilbøjelig til at blive forstyrret og distraheret på grund af den lette adgang til arbejdsrelaterede e-mails fra computeren. Mathilde udtrykte også denne forstyrrelse, men beskrev det som værende tidsbesparende at besvare e-mails, imens hun deltager i undervisningen (bilag 9, s. 32). Ifølge Weick (1995) bliver bevidst opmærksomhed særligt afgørende i situationer med kompleksitet og forstyrrelser. I et online undervisningsmiljø, hvor mellemlederne skal navigere mellem forskellige digitale platforme og samtidig håndtere potentielle distraktioner fra deres omgivelser, bliver evnen til at fastholde fokus på de meningsfulde aspekter af undervisningen vigtig. Dette skyldes, at koncentration på indholdet og aktiv deltagelse i læringsprocessen er nødvendig for at opnå meningsfulde læringsresultater.

Dalsgaard og Rybergs (2022) perspektiv på teknologi som en integreret del af læringspraksis er forankret i erkendelsen af, at teknologi ikke blot er et supplement til undervisningen, men snarere en uundgåelig del af vores moderne læringsmiljøer. Når vi betragter besvarelsen af e-mails under online undervisning, handler det mere om, hvordan teknologien kan bruges strategisk til at fremme læring. Dette indebærer at undersøge, hvordan teknologi kan integreres

på en måde, der styrker og beriger læringsoplevelsen frem for at distrahere fra den, og dermed opretholde mellemlederes fokus og koncentration. Dette kræver refleksion over designet af online undervisningsmiljøer og støtte til mellemledere i at navigere dem. Rammerne skal opmuntre til aktiv deltagelse og engagement, samtidig med at potentielle teknologiske distraktioner håndteres

På baggrund af informanternes erfaringer fremstår det, hvordan deres bekymringer afspejler de udfordringer, de har erfaret ved tidligere ledelsesudviklingsforløb. Bekymringerne vedrører integrationen af uformel læring i et online læringsmiljø samt håndteringen af udefrakommende forstyrrelser, der kan påvirke fokus og koncentration. Disse observationer understreger vigtigheden af at adressere udfordringerne for at sikre effektiv læring og engagement hos mellemledere. Derfor anbefaler vi TB at implementere strategier, der fremmer aktiv deltagelse, som understøtter både formel og uformel læring og reducerer distraktioner i deres online ledelsesudviklingsforløb.

6.2 Tryghed og fleksibilitet

På trods af de ovenstående udfordringer medvirker den fremadskuende meningsskabelsesproces til at informanterne også kan se klare fordele ved online ledelseskurser, hvorfor de reflekterer over fremtidsorienteret muligheder (Goto 2022). Udtalelserne fra informanterne fremhæver blandt andet tryghed, som tolkes som værende et potentiale ved deltagelsen i et online ledelsesudviklingsforløb:

Anette: Dem som måske ikke vil sige så meget i det fysiske rum, de kommer faktisk til at bidrage mere, hvis de sidder i deres egne trygge omgivelser, hvor man måske har lyst til at prøve og fejle. (bilag 5, s. 21-23)

Maria: Jeg er meget talende. Det gode for mig, hvis det var online, så ville jeg nok blive mere lyttende. Jeg ved ikke, om det er fordi man sidder i egne omgivelser, og man ikke lige rækker hånden op sådan et sted. Jeg vil nok indtage en anden rolle end jeg normalt har, og det tror jeg kunne være en fordel for mig. (bilag 10, s. 30)

Tryghed fremhæves som en afgørende faktor og potentiale ved et online ledelsesudviklingsforløb, ifølge de to kvindelige informanter. Udover deres egne præferencer og erfaringer med deltagelse, perspektiverer de til betydningen af tryghed for læringsrummet som helhed. Anette påpegede, hvordan muligheden for at deltage fra trygge omgivelser

derhjemme motiverer hende og hendes medkursister til at bidrage mere aktivt og åbent. Maria reflekterede over, hvordan hun tilpasser sig læringsmiljøet, når hun befinder sig i trygge omgivelser. Betoningen af tryghed, som informanterne fremhæver, harmonerer med Deweys læringsteori. Dewey (2009) understreger vigtigheden af et trygt og støttende miljø for læring, hvor eleverne føler sig frie til at udforske og eksperimentere. Anettes beskrivelse af muligheden for at *prøve at fejle* illustrerer dette princip i praksis, idet det tydeligt viser, hvordan et trygt miljø kan skabe rum for risikotagning og læring. Weicks (1995) perspektiv på meningsskabelse i komplekse situationer kan belyse betydningen af tryghed i online læringsmiljøer. I et miljø, der kan være præget af usikkerhed og forstyrrelser, kan en følelse af tryghed hjælpe med at skabe en stabil base, hvorfra mellemlederne kan navigere og skabe mening i deres læringsprocesser. Derved kan den traditionelle forståelse af et læringsrum blive udfordret. Mens det fysiske klasseværelse traditionelt har været anset som det primære rum for læring, antyder Anettes og Marias oplevelser, at online læringsmiljøer kan tilbyde en alternativ form for tryghed og komfort, der kan fremme læring. Denne forståelse betyder, at opfattelsen af et læringsrum også omfatter det virtuelle og følelsesmæssige rum, hvor tryghed kan styrke en aktiv deltagelse.

Fleksibiliteten ved online ledelsesudviklingsforløb er gentagne gange blevet fremhævet af informanterne som et positivt element. Muligheden for at tilpasse studietiden til en travl hverdag på arbejdet og personlige forpligtelser, som særligt de kvindelige informanter, Charlotte, Marie, Anette og Mathilde, fremhævede er en værdsat fordel for deres deltagelse i online ledelsesudviklingsforløb:

Anette: Det er fleksibiliteten i ikke at skulle møde op et sted for at tage et kursus og rive 3 dage ud af sin kalender, hvor man ikke er sammen med sin familie. Så der tror jeg online vil have en god virkning. (bilag 5, s. 27)

Charlotte: Hvis jeg skal sammenligne med "Ledelse i praksis" [fysisk uddannelsesforløb], hvor jeg skulle afsted én dag om ugen og havde lektier for derhjemme, samtidig med at vi har haft rigtig travlt på arbejdet, så synes jeg det har været rigtig hårdt at skulle afsted. Hvorimod jeg med det online forløb kunne gøre det, når jeg havde tid. (bilag 6, s. 5)

Mathilde: Nu har jeg jo tit haft noget undervisning samtidig med at have job, så det der med at kunne sidde og læse på et tidspunkt der gav mening for mig, det er bare lidt

mere fleksibilitet for mig. Ved siden af arbejdet og læsningen, skulle der også være tid til familien. (bilag 9, s. 19)

Maria: Det skal være fleksibelt. Der er tidspunkter jeg lærer bedre på end andre. Så hvis man har skemalagt mig fra klokken 14 til 16, og jeg er et helt andet sted mentalt. (bilag 10, s. 27)

Blandt de kvindelige informanter bemærker vi i relation til fleksibilitet, at det kan være en udfordring at jonglere mellem kursusforløb, arbejde og familieliv, i relation til fænomenet. Kvindernes refleksioner belyser, hvordan den øgede fleksibilitet i et online kursus muliggør en tilpasning af identiteten i forhold til individuelle personlige forpligtelser og arbejdsbyrder, og dermed støtter deres work-life balance. Evnen til at tilpasse sig forskellige roller, herunder balancen mellem rollen som mellemløber i arbejdet og mor i privatlivet, kræver en dynamisk tilgang til identitet, hvor hendes rolle og selvopfattelse tilpasses for at imødekomme kravene fra den travle hverdag. Dette styrker ideen om identitet som en dynamisk konstruktion, der formes gennem erfaring (Weick, 1995). Deres refleksioner indikerer, at online ledelsesudviklingsforløb tilbyder dem en mere fleksibel løsning, der passer ind i deres travle liv, hvor de kan tilpasse deres studietid til deres arbejdsplaner og familiemæssige forpligtelser. Dette understreger, hvordan den øgede fleksibilitet i online ledelsesudviklingsforløb ikke blot påvirker identiteten i forhold til arbejdsbyrden, men også i forhold til familielivet og den rolle, de indtager der.

Den øgede fleksibilitet ved online ledelsesudviklingsforløb giver anledning til refleksioner over, hvordan individernes identitet og rolleforståelse formes af deres oplevelser (Weick, 1995). Mens flere kvindelige informanter udtrykker udfordringen ved at skulle afsætte tid til fysiske kurser, nævner ingen af de mandlige informanter dette. Dette rejser spørgsmål om, hvordan køn og identitet kan påvirke opfattelsen af behovet for fleksibilitet i forhold til arbejde og familieliv. Kvindernes refleksioner tyder på, at den øgede fleksibilitet i et online format giver dem mulighed for bedre at tilpasse sig deres individuelle tidsplaner og arbejdsbyrder. Mens mændene ikke nødvendigvis deler denne bekymring, kan det antyde, at deres identitet og rolleforståelse muligvis er mindre påvirket af disse faktorer. Dette understreger behovet for en mere nuanceret forståelse af, hvordan køn og identitet former oplevelsen af online ledelsesudviklingsforløb og tilpasning til forskellige privatlivs- og arbejdsmæssige forpligtelser.

Endvidere rejser denne refleksion spørgsmålet om, hvordan individernes prioriteringer i forhold til arbejde og familieliv påvirker deres engagement og investering i professionel udvikling. Det er muligt, at den øgede fleksibilitet i et online format giver dem mulighed for bedre at balancere disse aspekter af deres liv og dermed prioritere deres professionelle udvikling på en mere effektiv måde. Dalsgaard og Rybergs (2022) antagelser om digitale læringsrum indebærer, at disse udvider vores handlemuligheder, idet de muliggør tilpasning af læringen til den enkeltes livsstil. Digitale læringsrum giver mulighed for fleksibilitet, når det kommer til sted og tid. Dette kan skabe mere inkluderende og tilpassede læringsmiljøer, der imødekommer mellemlidernes individuelle behov og forventninger.

Mændene i undersøgelsen reflekterer over fænomenet fleksibilitet på en anden måde end kvinderne. Tobias betragtede fleksibilitet i relation til undervisningens effektivitet. Han ser fordelene ved, at online ledelseskurser ikke kræver flere dage ud af kalenderen, men han udtrykker bekymring over det sociale aspekt ved ikke at mødes fysisk. Henrik stillede sig derimod undrende over for fænomenet fleksibilitet og reflekterede over, om det egentlig handler mere om dedikation end om fleksibilitet. Han påpegede, at selvom fleksibilitet er ønskelig, kan det også føre til et manglende dybdegående engagement:

Tobias: Altså der går meget tid med at køre til den fysiske undervisning, så nogle ting kan helt klart gøres mere effektivt online. Jeg vil dog lige så gerne mødes fysisk, men der er jo bare nogle, som måske ikke tænder lige så meget på det sociale, som jeg gør. (bilag 7, s. 20)

Henrik: Nogle gange kræver det også dedikation, og man tilsidesætter andre ting. Så ønsket om fleksibilitet kan hurtigt blive noget, hvor man prøver at tilpasse alt. Jeg synes, det er et udtryk for, at der er mangel på dedikation til, at man rent faktisk har tid til at fordybe sig i det, man deltager i. (bilag 8, s. 19)

Henriks udtalelse viser, at han forstår enactment, det vil sige aktiv deltagelse i læring, som noget, der kræver stor dedikation. Han understreger vigtigheden af, at investere tid og engagement i forløbet for at opnå fordybelse og meningsfuld læring (Weick, 1995). Han advarer imod en overfladisk tilgang, hvor ønsket om fleksibilitet kan føre til en mangel på dedikation. Denne observation tilføjer derfor en ny dimension til diskussionen om fleksibilitet

ved at indikere, at selvom fleksibilitet er vigtig, skal den balanceres af en tilstrækkelig grad af dedikation til studere for at sikre, at læringen bliver meningsfuld.

I det ovenstående afsnit fremgår det, at informanterne ser klare fordele ved online ledelsesudviklingsforløb, som kommer til udtryk gennem den fremadskuende meningsskabelsesproces. Gennem refleksion over tidligere erfaringer og en fremtidsorienteret tilgang identificerede informanterne to centrale aspekter: tryghed og fleksibilitet. Disse aspekter fremmer mellemladers eksperimentering og har en positiv effekt på deres læreproces. For at skabe et effektivt online ledelsesudviklingsforløb bør TB etablere et trygt og fleksibelt læringsmiljø og sikre teknologisk understøttelse, som fordrer fordybelse og engagement. Disse tiltag vil bidrage til at imødekomme mellemladers behov og forventninger, samtidig med at de sikrer en meningsfuld og effektiv læringsoplevelse.

6.3 Praksisnært forløb

Erfaringer udgør en fundamental del af mellemladers praksis, hvor en refleksiv tilgang er afgørende for effektivt at tackle de praktiske udfordringer, som de står overfor. Weick (1995) fremhæver betydningen af erfaringer i forhold til meningsskabelse og forståelse af komplekse situationer. Interviewguiden muliggjorde derfor, at informanterne kunne identificere udfordringer, de oplevede i deres daglig praksis som mellemledere. Disse udfordringer omfattede vanskeligheder med at implementere strategier på tværs af forskellige afdelinger, håndtere generationskløfter og konflikthåndtering samt navigere i nye og uventede situationer:

Anna: Hvordan man udformer en strategi, og hvordan man får budskabet ud til medarbejderne, og skaber et samspil på tværs i varehuset. Vi er mange, der skal fungere sammen, så mit primære fokus er at finde ud af, hvordan jeg får kommunikeret strategien ud til medarbejderne, og løst det tværgående samarbejde. (bilag 5, s. 4)

Charlotte: Konflikthåndtering, fordi vi er en ældre generation, hvor den nye generation er begyndt at komme ind. Den nye er måske lidt mere tech, hvor den ældre generation 'puha, det er nyt, det er farligt'. (bilag 6, s. 13)

Mathilde: Generelt konflikthåndtering. Men også hvad er det for nogle ting, vi står over for. Vi står i en situation nu, hvor vi har ansat en del nye folk. Hvordan vi får dem sat bedst muligt ind i virksomhedskulturen? (bilag 9, s. 13)

Anette fremhævede udfordringen ved at implementere strategier på tværs af afdelinger i varehuset. Hun påpegede vanskelighederne ved at kommunikere og sikre samarbejde på tværs af forskellige områder. Derudover nævnte Charlotte og Mathilde konflikthåndtering og generationskløfter, som væsentlige aspekter af deres ledelsespraksis. Weick (1995) argumenterer for, at mennesker konstruerer mening gennem refleksion over deres erfaringer, og ved at forstå de mønstre, der opstår i komplekse situationer. Således er udfordringer ikke blot hindringer, men også muligheder for læring og udvikling, når mellemlederne trækker på deres erfaringer for at håndtere udfordringerne på en effektiv måde. Disse udfordringer forstås som relateret til den komplekse og dynamiske organisation som mellemledernes praksis befinder sig i, hvor de konstant står over for nye og uforudsigelige situationer, der kræver en fleksibel og refleksiv tilgang. Dette indikerer behovet for at forstå og integrere forskellige perspektiver og arbejdsstile i organisationen for at skabe en inkluderende og effektiv arbejdskultur. Udfordringerne i moderne organisationer bidrager til en kontinuerlig proces, hvor begrebet kastethed understreger, at mellemledere konfronteres med nye og uforudsete situationer (Weick, 1995). Dette fænomen kan opfattes som en fundamental faktor i disse udfordringer, hvor kompleksiteten i moderne organisationer indebærer, at mellemledere som Anette, Charlotte og Mathilde må være i stand til kontinuerligt at håndtere og tilpasse sig nye situationer. Dewey (2009) argumenterer for, at læring opstår fra uventede situationer, hvilket understøtter Weicks perspektiv. Når mellemledere står over for uventede udfordringer, får de mulighed for at reflektere over og lære af disse situationer, hvilket bidrager til deres personlige og faglige udvikling.

De centrale udfordringer, som informanterne står over for i deres praksis som mellemledere, danner et grundlag for diskussionen om, hvordan en praksisnær tilgang kan bidrage til at løse disse udfordringer. Alle informanterne gav udtryk for vigtigheden af en praksisnær tilgang til læring. Dette kan blandt andet ses hos Henrik, som fremhævede denne tilgang som afgørende for et vellykket forløb, idet det sikrer, at læringen er relevant og anvendelig i den konkrete arbejdskontekst. På samme måde understregede Anette og Maria betydningen af at relatere læringen til deres egne arbejdsituationer, hvilket de ser som mere givende end blot at studere teori fra en bog.

Henrik: For mig er det nødvendigt at det er praksisnært, hvor man kan gøre det situationsbestemt eller ud fra en case, hvor man så prøver at få teorien ind. Jeg synes faktisk det er en forudsætning for at et kursus lykkes. (bilag 8, s. 5)

Anette: Noget mere kommunikation og case eksempler omkring det frem for bare at læse en bog om noget, vi ikke rigtig kan gøre noget ved. (bilag 5, s. 10)

Maria: Det jeg husker fra det kursus, var at få noget selvrefleksion. Jeg tror, uanset om du er på et fysisk eller online kursus, at du ikke bare bliver fodret med information, men bliver bedt om at tænke om nogle cases. (bilag 10, s. 6)

Disse observationer fremhæver behovet for en praksisorienteret tilgang i ledelsesudvikling, hvor læringen direkte kan implementeres og gavne mellemlederens daglige arbejde, hvilket indikerer behovet for en forankring i den individuelle kontekst. Anette og Maria understregede vigtigheden af mere end blot passivt at modtage teoretiske indsigter, for at kunne skabe mening med teorierne og implementere den nye viden i praksis (Weick, 1995). Denne betoning af behovet for kontekstuel forståelse og aktiv involvering i læreprocessen understreger vigtigheden af en praksisorienteret tilgang, hvor teorier og koncepter bliver forstået og anvendt i den virkelige arbejdssituation.

Weicks (1995) perspektiv på meningsskabelse gennem ledetråde supplerer Deweys (2005) syn på læring ved at understrege betydningen af at integrere teoretisk viden med praktisk erfaring for at udvikle meningsfulde løsninger på organisatoriske udfordringer. Ifølge Weick (1995) er skabelsen af mening ikke kun baseret på objektive nøjagtigheder, men snarere på plausibilitet. Dette udtrykker Henrik en begejstring for, hvor han har deltaget i et internt ledelseskursus: ”Det var målrettet til det behov, som vi i virksomheden havde, og det synes jeg var spot on” (bilag 8, s. 5). Det handler dermed ikke kun om at finde den mest korrekte løsning, men at skabe en løsning, der virker meningsfuld i den givne kontekst. Weick understreger derfor vigtigheden af at forstå den kontekst, hvori problemer opstår, og at inddrage individuelle perspektiver og opfattelser i skabelsen af mening og løsninger. Deweys syn på læring, der fremhæver vigtigheden af handling og kontekst, supplerer derfor Weicks tilgang til meningsskabelse ved at understrege behovet for at forankre læring i virkelige situationer og aktiviteter, der er relevante og meningsfulde for de involverede parter.

I det pågældende afsnit identificeres udfordringerne, som informanterne står over for i deres daglige ledelsespraksis. Vi udleder, at informanternes foretrukne læringsstil kræver en tilgang, der er tæt forbundet med deres praktiske virkelighed. Dette vil hjælpe dem med bedre at skabe mening og relevans i deres læring. Det understreger vigtigheden af at tilpasse undervisningen

til mellemledernes individuelle behov og kontekstuelle udfordringer for at støtte dem i at håndtere de specifikke situationer, de møder i deres ledelsesroller. Vi anbefaler derfor, at TB fokuserer på en praksisnær undervisningsmetode ved at integrere konkrete eksempler, caseopgaver og interaktive øvelser. Dette vil gøre læringen mere tilgængelig og relevant for mellemlederes daglige arbejdsituationer og skabe et læringsmiljø, hvor deltagerne aktivt kan reflektere over og diskutere relevante emner.

6.4 Social interaktion

Meningsskabelse er en social proces, og vores handlinger er altid formet af de sociale praksisser, som vi agerer i (Weick, 1995; Dalsgaard & Ryberg, 2022). Denne forståelse ser vi også blive afspejlet i samtlige af vores interviews. Alle informanterne fortæller, at de har brug for dialog og faglige diskussioner for at engagere sig i deres læringsproces, lære optimalt og integrere ny viden i deres praksis, hvortil Tobias og Anette uddyber:

Tobias: Jeg fik klart mest ud af de diskussioner og de eksempler, der blev bragt på banen til undervisningen, eller når vi sad i gruppearbejde. Det var også derfor, at jeg nød at være sammen med ledere fra andre virksomheder. De havde mange inputs og indspark, som var anderledes end dem fra min egen hverdag. (bilag 7, s. 12)

Charlotte: Jeg lærer jo også noget, hvis jeg kommer i en større gruppe, hvor der måske er syv forskellige meninger. Så kan man selv danne sig et billede af, hvordan udfordringer på arbejdet skal tackles. Det giver noget helt andet at få en snak om, hvordan og hvorledes. (bilag 6, s. 18)

Ud fra citaterne ser vi, at social interaktion har en betydelig indflydelse på Tobias og Charlottes læringsoplevelse. Mennesker forsøger konstant at skabe mening ud af de komplekse og tvetydige situationer, de oplever. I sådanne kontekster påvirker interaktion med andre vores følelser, tanker og adfærd (Weick, 1995). Interaktionen kan komme til udtryk som dialog, nonverbal kommunikation eller kognitive forestillinger om, hvordan vi relaterer til andre (Weick, 1995). På grundlag af informanternes udtalelser erkender vi, at det netop er gennem dialog og diskussioner, at informanterne reducerer kompleksiteten og skaber klarhed om den viden og de værktøjer, som de får præsenteret i undervisningen. I denne sammenhæng uddyber Maria yderligere at dialog om udfordringer, som hun og andre ledere støder på i deres daglige arbejde, fremmer refleksion og dermed læring samt ny viden, som kan anvendes i praksis (bilag

10, s. 17). Henrik og Mathilde påpegede også, at sparring mellem kursister også muliggør at arbejde med og få en bedre fælles forståelse for, hvordan præsenteret teoretiske perspektiver skal forstås i disse situationer (bilag 8, s. 7; bilag 9, s. 24). Vi ser, at dette er i overensstemmelse med Deweys (2009) pragmatisk tankegang, der fremhæver erfaringsbaseret læring og sociale interaktioner som centrale elementer i at skabe og anvende viden. Ligeledes beskriver Dalsgaard og Ryberg (2022), at mennesker undersøger, konstruerer og skaber viden gennem socialt samspil, hvor dialog og diskussion fører til en forståelse af et givent fænomen i den sociale praksis.

Vi forstår derfor, at alle informanterne får nye indsigter gennem interaktion med andre, og ved at diskutere virkelige udfordringer og teorier, som de kan anvende i deres daglige arbejde. Dialogen hjælper dem med at reflektere over egne erfaringer, hvilket fører til, at de finder nye løsninger og forståelser, hvorved de kan enact adfærdsendringer og forbedre deres praksis. Alle informanternes udsagn om vigtigheden af sociale samspil indikerer yderligere, at interaktion ikke nødvendigvis kræver fysisk tilstedeværelse, men kan også opnås gennem facilitering af dialog og diskussion via online platforme. Online ledelsesudviklingsforløb bør således inkludere sociale praksisser i virtuelle miljøer, for at understøtte dialog, refleksion og rekonstruktion over mellemledernes erfaringer (Dewey, 2009; Dalsgaard og Ryberg, 2022). Denne tilgang udgør en væsentlig katalysator for mellemledernes læring og praksisforbedring, ved at skabe en meningsfuld og engagerende oplevelse i online ledelsesudviklingsforløb. Denne proces muliggør ikke blot en effektiv anvendelse af ny viden og værktøjer, men fremmer også en kontinuerlig integration af disse i mellemledernes daglige arbejde.

Informanterne fremhævede yderligere vigtigheden af at skabe nye perspektiver gennem social interaktion. De ser særlige fordele ved at afholde ledelsesudviklingsforløb, hvor ledere fra samme organisation deltager, men også i programmer, hvor ledere fra forskellige organisationer medvirker:

Anette: Jeg kan rigtig godt lide at høre andres perspektiver og andres synsvinkel, da det jo ikke er sikkert, at jeg går rundt med den rigtige løsning. Det kan også være, at nogen har stået i samme problemstilling eller har haft succes med at løse den. Så kan man jo putte det i bagagen. (bilag 5, s. 17)

Mathilde: Man ser det jo gerne med de øjne, som man har i det lille bur, som man sidder i. Du kigger ud af vinduet, som du har, og nogle gange så er det jo fedt nok lige at få en anden udsigt med. (bilag 9, s. 26)

Maria: Mit eget perspektiv er i hvert fald ikke altid det rigtige. Altså verden er jo mere nuanceret end sådan som jeg ser den, og det er vigtigt at få med. (bilag 10, s. 21)

Vi tolker ud fra Anette, Mathilde og Marias udtalelser, at sparring med ledere fra andre organisationer medvirker til, at der opstår nye løsninger, som kan forbedre mellemlederens egen og virksomhedens adfærd og processer. Charlotte beskrev også en forsamling af mellemledere i et ledelsesudviklingsforløb, som et netværk, hvor der opstår nye forbindelser og relationer, der kan give gensidige gavnlige effekter (bilag 6, s. 21). Vi forstår derfor, at de fire informanter ser potentialet i at afholde ledelsesudviklingsforløb sammen med ledere fra andre organisationer, fordi dette kan give perspektiver, som ikke er tilgængelige internt i egen organisation. Dette synspunkt understøttes yderligere af Tobias og Henrik, hvor Henrik tilføjede, at internt fokuserede forløb kan være begrænsede i deres tilgang, da der ofte er mange selvfølgeligheder internt, hvilket kan gøre det vanskeligt at få friske perspektiver (bilag 8, s. 10). Ifølge Dewey er det i mødet og dialogen med mennesker med forskellige perspektiver, at vi skaber mangfoldighed i undervisningen, som medfører at vi fremmer kritisk tænkning, kreativitet og demokratisk deltagelse. På denne måde forbedres menneskers læringsproces ved at blive eksponeret for forskellige synspunkter og erfaringer (Dorf, 2001). Vi antyder derfor, at social interaktion og tværororganisatorisk samarbejde ikke kun bidrager til personlig udvikling, men også kan skabe konkrete fordele for organisationen.

Alligevel giver alle informanterne også udtryk for, at der er fordele ved at facilitere et internt ledelsesudviklingsforløb. Charlotte bemærkede, at denne tilgang kan fremme dialoger mellem ledere med forskellig anciennitet i organisationen, da hver leder bringer sin egen bagage med sig, hvilket åbner for en anerkendende og værdifuld erfaringsudveksling (bilag 6, s. 21). Herudover har Henrik og Mathilde erfaret at:

Henrik: Jeg synes at kurset har været rigtig godt, fordi jeg er kommet tættere på kollegerne, som jeg var afsted med. Vi fik et bedre samarbejde bagefter, fordi vi lærte hinanden bedre at kende. Så på den måde synes jeg, at kurset har haft en stor værdi grundet den interaktion, der har været med de andre kolleger. (bilag 8, s. 10)

Mathilde: En ekstern kursist, som man ikke kender, der kan det være svært at få udtrykt, 100 procent hvad man mener. Du har også den her filtrering, så tingene skal forklares lidt mere pædagogisk, og det kan godt være lidt svært ligesom at få 100% forståelse for hvordan vi alle sammen er som mennesker. (bilag 9, s. 25)

Henriks udtalelse antyder, at intern ledelsesudvikling fremmer et tættere samarbejde blandt kolleger, da det giver en dybere forståelse af hinandens personligheder, hvilket kan være værdifuldt i praksis. Endvidere tolker vi ud fra Mathildes udsagn, at det kan være nemmere for tætte kollegaer at åbne sig op for hinanden i forhold til, hvis de deltog i et eksternt forløb (bilag 9, s. 25). Ud fra Charlotte, Henriks og Mathildes udsagn erkender vi, at interne forløb kan skabe en følelse af tryghed, fordi deltagerne allerede kender hinanden. Dette kan gøre det lettere at opbygge relationer og åbne op for mere personlige samtaler, som over tid kan være værdifulde for organisationen, da de fører til en dybere forståelse af hinanden og et bedre samarbejde.

Generelt viser alle informanternes ovenstående udtalelser, at der er fordele ved både eksterne og interne ledelsesudviklingsforløb. Derfor bør ledelsesudviklingsforløb balancere interne og eksterne metoder for at imødekomme disse præferencer. Moderne digitale teknologier muliggør netop, at sådanne forløb kan designes på en måde, der integrerer eksternt og internt sparring, og samtidig giver en fleksibel, inkluderende læringsoplevelse (Dalsgaard & Ryberg, 2022). Online ledelsesudviklingsforløb blandt andet udvikles med fokus på integreringen af sociale former såsom faciliteringen af arbejdsgrupper. Dette læringsrum fokuserer på samarbejdet mellem kursister, hvor de kan samarbejde ved brug af cloud-baserede samarbejdsværktøjer, såsom Google Docs og Microsoft Teams (Dalsgaard & Ryberg, 2022). Dette muliggør dialog, faglige diskussioner og samarbejde mellem kollegerne både i real- og forskudt tid, afhængig af opgavens formål. Samtidig har mellemlederne efterfølgende mulighed for at støtte hinanden fysisk på arbejdspladsen, således det øger en succesfuld forankring af ny viden og værktøjer i deres praksis. Dalsgaards og Rybergs (2022) digitale læringsrum giver yderligere mulighed for at inkorporere ekstern sparring og vidensdeling, gennem interessefællesskaber og åbne forbindelser. Interessefællesskabet kan bestå af onlinefora eller grupper på sociale medier, hvor mellemledere fra forskellige organisationer kan udvikle ideer og diskutere ledelsesudfordringer. Derudover kan åbne forbindelser muliggøre at mellemledere kan interagere med eksterne eksperter og få adgang til globale ressourcer, således at udefrakommende perspektiver. Dette kan blandt andet faciliteres gennem

digitale teknologier som webinars, online-konferencer og sociale medier (Dalsgaard & Ryberg, 2022).

På grundlag af ovenstående erkender vi, at social interaktion er en forudsætning for en optimal læreproces for mellemledere. TB bør implementere interne og eksterne sociale praksisser i deres online ledelsesudviklingsforløb. Interne forløb fremmer et tættere samarbejde blandt kollegaer og åbner mulighed for dybere, personlige samtaler, som over tid kan styrke forståelsen og tilliden blandt hinanden. Herudover beriger tværorganisatoriske forløb mellemledernes læringsoplevelser grundet udefrakommende perspektiver, der fremmer mangfoldighed og innovation. Dette kan udvikle mellemlederes kompetencer, således de kan navigere og finde mening i komplekse organisatoriske miljøer. For at imødekomme disse initiativer kan TB facilitere et internt online ledelsesudviklingsforløb, hvor der implementeres digitale arbejdsgrupper og brug af cloud-baserede samarbejdsværktøjer. Derudover skal de give mulighed for at tilgå virtuelle interessefællesskaber samt åbne forbindelser gennem onlinefora, webinarer og sociale medier. Ved at integrere disse tiltag kan TB potentielt fremme mellemledernes engagement og skabe en meningsskabende læringsproces, der bevirker refleksion og rekonstruktion af deres erfaringer. Dette kan føre til nye indsigter, som mellemlederne potentielt kan omsætte til handlinger i deres daglige arbejde.

6.5 Tilpasning og skalering

Under vores interviews fremhævede alle informanterne deres selvopfattede digitale færdigheder. Mellemlederes selvopfattede digitale kompetencer kan ses i relation til deres identitet, der refererer til måden de ser sig selv og deres rolle i organisationen (Weick, 1995). Alle informanterne udtaler, at de generelt anser deres digitale kompetencer som stærke og har få problemer med at navigere i online læringsmiljøer, hvilket blandt andet kommer til udtryk i Mathilde, Tobias og Henriks beskrivelser:

Mathilde: Jeg tror, at jeg har nemmere ved teknikken i forhold til så mange andre. (bilag 9, s. 28)

Tobias: Hvis niveauet er at logge på teams, kald og så videre, så er der jo ikke noget svært i det. Det tænker jeg, at jeg relativt hurtigt lærer. Når jeg kan komme igennem første modul med videnskabsteorier og naturvidenskab, så kan jeg også godt finde ud af det andet. (bilag 7, s. 17)

Henrik: Jeg håber stadigvæk, at folk ser mig som nogenlunde ung. Altså den gruppe som hurtigt kan tilegne sig nye programmer og digitale processer. Jeg kan godt se nogle af de ældre medarbejdere, som nærmer sig pensionsalderen, de har måske sværere ved at tilpasse sig. (bilag 8, s. 14)

Ovenstående indikerer, at deres identitet som mellemledere inkluderer en vis grad af teknologisk dygtighed, og er ligeledes forbundet med deres identifikation af dem som mangler kompetencer. Henrik bidrager med et mere nuanceret perspektiv på digitale kompetencer ved at påpege, at alderen kan have en indvirkning på medarbejdernes evne til at tilpasse sig digital teknologi. Han hævder, at yngre ansatte generelt er mere fortrolige med digitale platforme, mens ældre medarbejdere ofte oplever større udfordringer. Dette skildrer, hvordan identitet og selvopfattelse kan påvirke mellemlederes tilgang til nye digitale platforme og værktøjer. Identiteten har en essentiel indflydelse på meningsskabelsesprocessen (Weick, 1995), og har derfor indflydelse på, hvorvidt mellemledere skaber mening med deltagelsen i et online ledelsesudviklingsforløb. Vi forstår, at Henrik på 33 år identificerer sig selv med den yngre målgruppe og dermed er tilpasningsdygtig til nye teknologier. Alligevel ser vi samme tendens for de ældste informanter, hvor den ældste, Maria, er 54 år (bilag 10, s. 25). Derfor tolker vi at alle informanterne anser sig selv som teknologisk kompetente, hvorfor der opstår en fælles identitet blandt mellemledere i aldersgruppen 32 og 54 år. Denne fælles identitet kan forstås som en konsistent opfattelse, hvor mellemlederne identificerer sig som dygtige og komfortable med teknologi, hvorfor de potentielt har en mere åben tilgang til online ledelsesudviklingsforløb. For at imødekomme denne fælles identitet og samtidig tage hensyn til forskellige niveauer af kompetence, bør online ledelsesudviklingsforløb have en fleksibel struktur. Det vil bevirke, at deltagerne oplever positive interaktioner med teknologier og føler sig inkluderet, som er hensigtsmæssigt, da følelser spiller en afgørende rolle i meningsskabelsesprocessen (Weick, 1995).

Ud over behovet for at tilpasse online ledelsesudviklingsforløb til mellemlederes digitale kompetenceniveau, finder vi, at kursisternes individuelle forberedelsesniveau og interaktion i undervisningsmiljøet har betydning for deres læringsoplevelse. Dette illustreres i Anette og Tobias' udtalelser:

Anette: Jeg synes selv, at jeg havde forberedt os godt, og jeg kunne i hvert fald høre, at der sad en anden halvdel i klassen, der ikke engang havde åbnet bogen. Hvis ikke

underviseren kan aflæse det, så er det rigtig svært at finde et passende niveau, og det synes jeg er irriterende. (bilag 5, s. 15)

Tobias: Der er altid en vis grad af dårlig samvittighed, hvis man ved, at man ikke har læst alt materialet. Fordi hvis man sidder sammen med de to kvinder, der har læst alt, så kan det også være lidt samvittighed i forhold til hvordan og hvorledes man spiller hinanden gode der. (bilag 7, s. 12)

Baseret på ovenstående citater observerer vi en variation i informanternes indstilling, når de deltager i ledelsesudviklingsforløb. Anette udtrykte frustration over manglende tilpasning i undervisningen i forhold til kursisternes individuelle forberedelsesniveau. Hun påpeger vigtigheden af at forberede sig grundigt og forventer, at undervisningen kan tilpasses, så alle kursister opnår værdi, uanset deres grad af forberedelse. I kontrast hertil udtrykte Tobias, at han ikke altid har et behov for at forberede sig inden undervisningen, hvilket kan have betydning for gruppearbejdet.

Vi bemærker særligt, hvordan køn synes at spille en rolle i mellemledernes tilgang til forberedelse og deltagelse i undervisningen. De to informanternes udsagn indikerer, at kvinder ofte er meget forberedte, mens mænd måske er mere afslappede i deres tilgang til deres deltagelse i læringsmiljøer. Dette kan ses i forhold til Weicks (2005) forståelse af identitet, da kønsrelaterede forventninger og normer kan påvirke mellemledernes selvopfattelse og deres adfærd i et ledelsesudviklingsforløb. Kvinder kan føle et øget ansvar for at være ekstra forberedte, hvilket afspejler deres identitet som pligtopfyldende kursister, hvorimod mænds identitet som kursister, kan opfattes mere som spontant anlagt. Denne kønsbaserede opfattelse af forskellige tilgange til forberedelse og deltagelse i undervisningen kan skabe en dynamik, der påvirker mellemlederens læreproces og -oplevelse negativt, da det potentielt vækker dårlig samvittighed og frustration for den enkelte. Mathilde og Maria udtrykker yderligere, at niveauet af ledelseserfaring også har betydning for læringsoplevelsen:

Mathilde: Hvilket niveau starter man på, skal du lære at svømme eller har du prøvet at være i vandet? Nogle gange så sidder jeg og gaber, fordi at det her kender jeg godt til, og andre gange så tænker jeg, at det lige gik stærkt nok. Det er svært, når der afholdes kurser, at der ikke bliver delt op i en A, B eller C kategori i forhold til folks niveau. Hvis ikke jeg føler, at jeg bliver udfordret, så er det svært at bevare lysten. (bilag 9, s. 8)

Maria: Det handler jo om, hvor mange års erfaring man har, og der vil jeg sige at man virkelig skal gøre noget ud af målgruppen. (bilag 10, s. 15)

Mathilde og Marias udsagn indikerer, at mellemledere med mere erfaring typisk har andre læringsbehov end dem, der er nye i lederrollen. Mathilde fremhævede yderligere behovet for, at ledelsesudviklingsforløb tilbyder indhold og sparringsgrupper, der er tilpasset efter kursisternes forskellige niveauer af ledelseserfaring. Både Anette, Tobias, Mathilde og Marias bemærkninger udspringer retrospektivt af erfaringer fra tidligere ledelseskurser, hvor manglende skalering og tilpasning hæmmede deres meningsskabelsesproces. Ifølge Weick (1995) er meningsskabelse en kontinuerlig proces, hvor negative oplevelser kan påvirke menneskets tilbøjelighed til at deltage aktivt i konstruktionen af dets omgivelser (Weick, 1995). Disse negative erfaringer kan hæmme meningsskabelsen ved at reducere engagementet og mindske lysten til at deltage aktivt i læringsprocessen.

Mathilde påpegede, at når kurser ikke er tilpasset efter ledelsesniveau, kan kursister føle overvældelse, mens andre oplever kedsomhed. De fire informanternes udsagn indikerer, at forløb, der ikke er tilpasset efter forberedelses- og ledelsesniveau, risikerer at miste kursisternes engagement. Når der ikke tages højde for forskellene, er det svært at skabe en sammenhængende og produktiv læringsoplevelse. Gennem Mathilde og Marias refleksioner over deres erfaringer og rekonstruktionen af deres forståelse af ledelsesudviklingsforløb, udvikler de nye løsningsforslag til at tackle de udfordringer, de står overfor. De foreslår blandt andet, at der udformes moduler med tilpasset forskellige niveauer af ledelseserfaring. Vi forstår derfor at online ledelsesudviklingsforløb ikke udelukkende bør fokusere på digitale kompetencer, men også på at tilpasse indhold og læringsaktiviteter i henhold til niveauet af forberedelse og ledelseserfaring.

Digitale læringsrum skaber netop en ramme for at designe skalerbare online læringsforløb (Dalsgaard & Ryberg, 2022). Ved at fokusere på Dalsgaard og Rybergs (2022) tre dimensioner, der påvirker læring og undervisning, samt deres fire læringsrum, kan der skabes et fleksibelt og inkluderende læringsmiljø, der imødekommer forskellige niveauer af forberedelse og ledelseserfaring. Læringsaktiviteterne kan udformes til forskellige niveauer, der inkluderer fleksible moduler, hvor kursisterne kan udforske, kommunikere og konstruere deres læring på individuelle måder. Samtidig er det vigtigt at være opmærksom på, at mellemledere søger faglige dialoger og diskussioner (jf. 6.4 Social interaktion). Derfor kan arbejdsgrupperne

struktureres, så mellemedere arbejder i mindre teams, opdelt efter deres erfaring med ledelse og forberedelse. Dette muliggør mere effektive samtaler og samarbejde mellem kursister på lignende niveauer.

Vi konkluderer, at mellemedere i aldersgruppen 32 til 54 år generelt opfatter sig selv som digitalt kompetente. Derfor kan TB tilbyde forskellige digitale læringsplatforme og værktøjer uden større vanskeligheder, da mellemedere er forholdsvis fortrolige med at tilegne sig nye teknologier. Samtidig skal TB's online ledelsesudviklingsforløb være skalerbart for at imødekomme dem, der potentielt har lavere selvopfattede digitale kompetencer. Dette sikrer, at kursisterne får en positiv oplevelse med teknologisk interaktion, som er afgørende for at opretholde engagement. Derudover bør TB sikre, at indhold og metoder er både tilpasset og skalerbare for at imødekomme forskellige niveauer af forberedelse og ledelseserfaring. Dette kan opnås ved at designe læringsaktiviteter, der matcher forskellige kompetenceniveauer, samt ved at opdele arbejdsgrupper, så mellemedere kan samarbejde med andre på samme niveau af forberedelse og ledelseserfaring.

6.6 Differentierende undervisning og værktøjer

Ifølge Dewey er undervisningsdifferentiering en forudsætning for at mennesker erfarer og lærer (Dorf, 2001). Dette ser vi ligeledes i sammenhæng med alle informanternes udtalelser om deres læringspræferencer, da de alle giver udtryk for at de ønsker en varieret undervisning. Dette uddyber Mathilde og Anette i forhold til, hvordan de foretrækker undervisningen er struktureret:

Mathilde: Jeg lærer på flere forskellige måder. Jeg kan godt lide at lytte til en lærer, og arbejde med nogle små opgaver ind imellem. Sådan at man får brugt det præsenterede indhold og samtidig får mulighed for at diskutere det i plenum eller i en mindre gruppe. Jeg synes, at det er rigtig vigtigt, at man får drøftet, hvad de enkelte ting kan betyde i den situation man befinder sig i, når man skal lære noget nyt. (bilag 9, s. 14)

Anette: Underviseren skal sende noget forberedelse ud, som vi kan læse og have nogle videoer eller links eller andet, som bakker op omkring materialet, vi har læst. Så at man sidder mere selvstændigt i starten, og så kan vi bagefter snakke om det i grupper. (bilag 5, s. 24)

Ud fra ovenstående forstår vi, at undervisningsdifferentiering er centralt for online læringsforløb for mellemledere. Mathildes udtalelser viser, at hun foretrækker en varieret undervisningsmetode, der kombinerer forskellige læringselementer. Hun beskriver en læringsstil, der involverer lytning, arbejde med små opgaver og mulighed for faglige diskussioner i større og mindre grupper, der kan relateres til deres hverdagspraksis. Herudover fremhævede Anette, at hun foretrækker at kunne arbejde selvstændigt med noget materiale, såsom bøger, videoer og andet, som hun kan fordybe sig i forinden de faglige dialoger med andre kursister. Weick (1995) påpeger, at identitet er et grundlæggende element af menneskets meningsskabelsesproces, hvorfor at læringstilgange bør anerkende og støtte forskellige identiteter for at fremme en meningsfuld og effektiv læringsoplevelse. Vi erkender derfor, at mellemledere har forskellige læringspræferencer og behov, men at der overordnet set er et ønske om en differentieret undervisning.

For at skabe en differentieret undervisning kan vi trække på Dalsgaards og Rybergs (2022) koncept om digitale læringsrum, som lægger vægt på læringsaktiviteter og sociale former. Denne tilgang involverer en blanding af undersøgende, konstruerende og kommunikerende aktiviteter inden for forskellige sociale rammer. Da læring altid er socialt situeret, vil den kommunikative aktivitet altid være til stede. Ved at inkorporere disse metoder i et online ledelsesudviklingsforløb kan vi øge engagement og læring (Dalsgaard & Ryberg, 2022). Undersøgende aktiviteter kan blandt andet indbefatte, at der etableres individuelle læringsrum, som muliggør at kursisterne undersøger emner i deres eget tempo og på deres egne måder. Dette kan omfatte online læsning, research, præsentation og instruktionsvideoer, der giver fleksibilitet og personligt tilpasset læring. Derudover kan der integreres aktiviteter, der understøtter de konstruerende aktiviteter. Ifølge Dalsgaard og Ryberg (2022) kan konstruktion både involvere individuelt og gruppebaseret arbejde, hvor kursisterne arbejder med opgaver og projekter selvstændigt eller i grupper. Ved at integrere aktiviteter, der aktiverer mellemlederne i undervisningen, imødekommer det også alle informanternes præferencer for læring, som afspejles i de følgende udsagn:

Mathilde: Det kan være en opgave, hvor man bliver kastet ud i en situation, en case, som der skal løses i en gruppe. Eller sådan en multiple choice, hvor man selv skal svare på ti spørgsmål. Jeg synes egentlig alle tingene virker ret godt for mig, fordi det holder mig vågen og jeg får lov til at drøfte nogle situationer og lytte til nogle af de andre.
(bilag 9, s. 15)

Charlotte: En video, hvor der kommer en dybere forklaring på det, som du skal til at læse, eller det som du har læst. Det synes jeg giver rigtig god mening. Bagefter er der ofte spørgsmål, som man sidder med og svarer på. (bilag 6, s. 24)

Henrik: En læringsplatform, hvor alle moduler er samlet, og man bliver testet i det. Først får man ligesom skudt målrettet information ind i hovedet omkring, hvad det handler om, og bagefter bliver du testet, så du kan se, om du har forstået det. (bilag 8, s. 15)

Mathilde, Charlotte og Henriks udsagn indikerer, at en optimal online læringsplatform skal fungere som en samlende faktor, hvor alle moduler er samlet, og hvor interaktivitet er et centralt element. Dette viser, at mellemlederne søger en sammenhængende og struktureret læringsoplevelse, hvor de let kan navigere mellem emner og aktiviteter samt være aktivt deltagende. Ved at tilbyde en platform, der er intuitiv og giver mulighed for løbende test og feedback, kan der skabes et miljø, hvor mellemledere føler sig støttet og har mulighed for at engagere sig i læringsprocessen på en aktiv måde. Digitale teknologier, såsom AI, der fungerer som en kognitiv partner, kan i forbindelse med selvstændige opgaver hjælpe med at udvide mellemledernes kognitive kapacitet. Dette kan øge effektiviteten i problemløsning og resultere i et højere læringsudbytte gennem konstruktion (Dalsgaards & Ryberg, 2022). Herudover kan digitale samarbejdsværktøjer, såsom Microsoft Teams eller Google Docs, medvirke til at kursisterne i grupper kan producere og indgå i dialog i realtid og asynkront, med formålet at løse de praksisnære opgaver uanset geografisk distance (Dalsgaards & Ryberg, 2022). For yderligere at understøtte varierende undervisning kan det være fordelagtigt at implementere forskellige størrelser af grupper, hvilket blandt andet imødekommer Tobias og Marias præferencer i forhold til gruppestørrelser:

Tobias: For mig vil den optimale gruppe være seks til otte kursister. Det er min erfaring, at når det bliver for stort, er der mange tilbageholdende, og så vil der måske kun sidde en enkelt eller to, der holder tingene kørende. (bilag 7, s. 14)

Maria: Hvis det er et online forløb, hvor man ikke nødvendigvis kender hinanden, så vil jeg foretrække at være fire, da det kan give noget dynamik. Hvis man er fem, så er der én, der ikke er forpligtet til at forholde sig til noget, og det er nemmere at gemme sig. (bilag 10, s. 22)

På baggrund af Tobias og Marias udtalelser, forstår vi, at det er forskelligt, hvilken størrelse gruppe de finder mest passende i undervisningen. Tobias ønsker større grupper på seks til otte kursister, hvorimod Maria anser dette som for mange, da det giver mulighed for at nogle kursister ikke deltager aktivt i de faglige diskussioner. Hun argumenterer for, at en gruppe på fire personer giver alle mulighed for at deltage aktivt og dermed mindsker risikoen for passivitet. Mathilde bemærker i denne henseende, at mindre grupper kan være en effektiv måde at bruge og diskutere viden på, men at det også er nyttigt at overføre denne diskussion til et større forum, hvor deltagerne kan dele deres indsigter og erfaringer (bilag 9, s. 14). Disse perspektiver antyder, at online ledelsesudviklingsforløb bør være fleksibel i sin tilgang til gruppestørrelse og sociale former for at fremme både dybdegående diskussion og bredere vidensdeling. Mens mindre grupper ofte fremmer aktiv deltagelse og engagement, kan større grupper eller plenumsamlinger tilbyde mulighed for at lære fra flere forskellige perspektiver. Dette antyder, at en kombination af forskellige gruppestørrelser og sociale former er den mest effektive måde at skabe et inkluderende og produktivt læringsmiljø. I relation til Dalsgaard og Rybergs (2022) sociale former kan dette imødekommes ved at integrere arbejdsgrupper, interessefællesskaber og åbne forbindelser for at skabe rammer, der fremmer social interaktion og fagligt engagement på forskellige måder. Anette fremhæver i den anledning, at underviserens rolle i at facilitere denne kommunikation kan være mangelfuld, hvis der mangler forberedelse eller struktur:

Anette: Underviserne lagde op til at vi bare skulle snakke sammen, men der var ikke forberedt noget på forhånd, og i vores hverdag, hvis ikke vi selv holder os oppe på at skulle snakke sammen, så glemmer man det. Så nej, der var ikke lagt op til det. (bilag 5, s. 25)

Anettes refleksion kan ses som et eksempel på retrospektiv meningsskabelse, hvor hun konstruerer en forståelse baseret på sine tidligere erfaringer. Hun identificerer manglen på underviserens forberedelse og struktur, som en barriere for den ønskede kommunikation og interaktion mellem kursisterne i det aktuelle ledelsesudviklingsforløb. Vi tolker, at ud over klare planer og strukturer, kan den ønskede kommunikation mellem kursisterne forblive uforløst. Derfor er det ikke kun rammerne for sociale interaktioner, der skal etableres, men underviserne skal også aktivt hjælpe kursisterne med at facilitere dialog og diskussion. På denne måde engagerer underviseren sig i at skabe et åbent og støttende læringsmiljø, hvor kursisterne føler sig opmuntret til at dele deres tanker og ideer.

Ud fra ovenstående konkluderer vi, at mellemledere ønsker differentierede undervisningstilgange. TB bør integrere individuelle læringsrum, således at kursisterne kan tilgå undervisningsindholdet fleksibelt samt aktivt undersøge og fordybe sig i forløbets indhold gennem e-bøger, research og online præsentationer med mere. Herudover bør TB implementere digitale aktiviteter, hvor kursisterne kan arbejde med cases og opgaver selvstændigt og i grupper. Dette kan blandt andet gøres ved brug af kognitive partnere og samarbejdsværktøjer som AI, Microsoft Teams, Google docs. På denne måde skabes der et interaktivt læringsmiljø, som er inkluderende og effektivt, hvorved mellemlederne engagerer sig i deres læreproces. Alle moduler, forums og materiale som bøger og opgaver bør inkorporeres i en samlet online platform, således det er let tilgængeligt og brugervenligt at navigere i. TB skal slutteligt være varierende i sin tilgang til gruppestørrelser og sikre, at nødvendige værktøjer og strukturer er på plads for at fremme social interaktion.

6.7 Feedback og mål

Dewey (2005) betragter læring som en kontinuerlig proces, hvor erfaring og refleksion danner grundlaget for individets udvikling. Informanternes refleksioner over tidligere erfaringer fremhævede karakter, feedback og ansvar som væsentlige elementer i deres læringsudbytte. Maria udtrykte, at hendes engagement til deltagelsen i kurset er det samme, om hun får karakter eller ej, det handler derimod om at tage ansvar for egen læring. Hvorimod Tobias mener, at karakterer kan øge hans engagement til at læse og deltage i læringsaktiviteterne. Dette blev mødt af Mathilde med en vis blanding af følelser og erfaringer, hvor hun udtrykte irritation over at skulle deltage i eksaminer, for at blive bedømt på sin præstation. På den anden side føler hun tilfredsstillelse ved at modtage en karakter, da det bekræfter hendes indsats og forståelse inden for modulet, og dermed skaber større mening med hendes læringsudbytte:

Maria: Jeg tror mit engagement vil være det samme. Men hvis jeg sådan skal kigge på mig selv for 20 år siden, så var det vigtigt, at jeg havde en karakter. Det handler om hvad jeg har lært. (bilag 10, s. 19)

Tobias: Jeg er nok lidt gammeldags. Jeg er næsten sikker på, at hvis jeg ikke havde en eksamen til sidst ved hvert modul, så ville jeg ikke have læst lige så meget eller have deltaget lige meget i alle ting. Jeg er helt overbevist om at jeg er nødt til at gøre mig en smule skarpere, hvis jeg vidste på forhånd, at jeg ville blive målt på det. (bilag 7, s. 16)

Mathilde: Det er todelt. Det er så irriterende at skulle til eksamen og have en eller anden form for karakter for det arbejde du har lavet, fordi jeg føler altid jeg laver det bedste stykke arbejde jeg kan. Jeg tror samtidig også, at når jeg så har fået karakteren, så har det altid været en god ting for mig, fordi jeg måske er en af de der typer, som aldrig føler jeg kan gøre det godt nok. Så hvis jeg selv skulle vurdere mit eget projekt, ville jeg måske sætte det til en meget lavere karakter end det, jeg rent faktisk ender med at få. (bilag 9, s. 22)

Informanternes udtalelser tolker vi som et middel til at opnå en form for motivation for at deltage og engagere sig i et ledelsesudviklingsforløb. De forskellige præferencer blandt mellemlederne indikerer, at motivation ikke er en ensartet størrelse, men snarere en kompleks dynamik, der kan påvirkes af individuelle behov og ønsker. Denne diversitet i motivationskilder understreger vigtigheden af at tilpasse undervisningen og evalueringen til kursisters individuelle præferencer. Feedback og evaluering skaber en forståelse hos mellemlederne af deres egne præstationer og deres placering i læringsprocessen, hvilket medvirker til deres meningsskabelsesproces. Dette kan påvirke deres motivation og engagement, da de søger at opnå positive resultater og forbedre deres forståelse og færdigheder.

For at mellemlederne kan skabe mening med forløbet, er det vigtigt at det er i tæt overensstemmelse med individets selvopfattelse og identitet (Weick, 1995), derfor er det afgørende at etablere klare og meningsfulde mål for kurset som helhed og kursisterne individuelt. Ved at definere disse mål tydeligt kan kursisterne bedre forstå, hvordan kurset relaterer sig til deres personlige og faglige udvikling, hvilket kan styrke deres engagement og motivation. Dette ses i den tidligere fremhævede udtalelse fra Mathilde, hvor hun reflekterer over sin egen præstation i forhold til eksamenskarakterer. Hun antyder, at hendes egne forventninger til sig selv muligvis er lavere end de faktiske resultater, hvilket indikerer en manglende tro på sine evner. En forbindelse mellem kursusindholdet og kursisters egne værdier og mål kan derfor anses som meningsfuld, for at fremme læringsoplevelsen og kursisters personlige udvikling.

Gennem interviewene bemærkede vi, at hver enkelt kursist havde individuelle mål for deres deltagelse i et ledelsesudviklingsforløb. Tobias beskrev, hvordan hans mål var at finde ny inspiration og viden, mens Anette udtrykte sit mål om at udvikle større kompetencer i sin rolle som mellemleder og samtidig stræbe efter personlig udvikling. Maria understregede

vigtigheden af, at målene er individuelle, og påpegede, at det kan være udfordrende for et kursus at imødekomme alle kursisters forskellige mål.

Tobias: Jeg gik ikke til det med formålet, om at jeg skulle dygtiggøre mig for at få et andet og måske bedre job. For mig var det egentlig bare at komme ud og få noget inspiration. (bilag 7, s. 14)

Anette: Personlige mål. Dele de personlige erfaringer og udfordringer, så der er skabt et rum for det. (bilag 5, s. 16)

Maria: Underviserne kan godt have et mål, men det der er interessant, er jo mine forventninger og bagefter hvad matchet er - Altså fik jeg det indfriet eller ikke? Så jeg forholder mig til, hvad jeg gerne vil have ud af tingene. (bilag 10, s. 18)

Vi antager, at forløbets overordnede læringsmål er defineret af underviserne, idet det ikke bliver fremhævet af informanterne. Dette læringsmål må derfor betragtes med det formål at guide kursisterne mod specifikke faglige og personlige kompetencer og mål. De ovenstående citater viser, at de individuelle mål med deltagelse i et ledelsesudviklingsforløb er forskellige. Det er derfor relevant at inddrage Dalsgaard og Rybergs (2022) læringsforståelse, som sigter mod vigtigheden i at individet retter sig mod et mål, og ser dette som forudsætning for deres aktiviteter og læring. De understreger vigtigheden i at målet kommer fra individet selv, da læringen ligger i forståelsen af selve målet. Denne målrettethed henviser de til Dewey (2009), der mener at individet skal have et mål eller en hensigt, som har et afsæt i en undren, og handle aktivt på baggrund af dette. Dette harmonerer med Marias beskrivelse af hendes forventning om hendes eget læringsmål. På samme måde kan mellemledernes individuelle mål ses som et resultat af deres forsøg på at konstruere mening i deres professionelle og personlige udvikling (Weick, 1995). Dette betyder, at mellemledernes mål ikke blot skal være en liste over ønsker eller forventninger, men snarere et forsøg på at skabe mening til deres karriere- eller personlige udvikling. Ved at forstå dette perspektiv kan kursusunderviserne bedre tilpasse undervisnings- og læringsmiljøet for at imødekomme individuelle mål, og dermed skabe mere meningsfulde og relevante læringsoplevelser for kursisterne.

Sammenfattende viser afsnittet om feedback og mål, at der er variation i mellemledernes holdninger og præferencer vedrørende feedback, karakterer og læringsmål i et ledelsesudviklingsforløb. Dette understreger behovet for en individuel tilgang til undervisning og evaluering. Mellemledernes individuelle mål spiller en central rolle i deres oplevelse af

mening og motivation i læringsprocessen. Derfor anbefales det, at TB differentierede tilgange til evaluering og målsætning for at imødekomme individuelle behov og præferencer. Dette kræver en dynamisk tilgang til undervisning, der tager højde for mellemlidernes forskellige forventninger og mål, hvilket vil fremme både personlig og faglig udvikling hos hver enkelt deltager.



KAPITEL

5

7. Diskussion

I dette afsnit kvalitetsbedømmer og diskuterer vi specialets undersøgelse på grundlag af relevante kvalitetskriterier, der er udvalgt ud fra Sarah Tracys (2010) Eight Big Tent model, samt ved at sammenholde med eksisterende forskning indenfor problemfeltet.

Vores refleksioner og rekonstruktioner af vores handlinger og erfaringer bidrager til, at vi konstruerer og udvider vores forståelser, der resulterer i nye videnskabelige indsigter i specialet. Grundet vores videnskabsteoretiske position bruger vi relativistiske og universelle kvalitetskriterier til at vurdere kvaliteten af vores undersøgelse. Dette giver os mulighed for at tage højde for de nuancer og variationer, der findes i menneskelig erfaring, mens de universelle kriterier hjælper med at mindske subjektivitet og fremme pålidelighed. Vi tager derfor udgangspunkt i følgende af Tracy's (2010) otte kvalitetskriterier, som grundlag for at bedømme kvaliteten af vores undersøgelse: *Relevans, bidrag, stringens, troværdighed og oprigtighed.*

7.1 Undersøgelsens bidrag til forskningsfeltet

I nærværende afsnit diskuterer vi specialets metodologiske, teoretiske, praktiske og heuristiske bidrag til forskningsfeltet. Specialets bidrag vurderes ud fra, hvorvidt resultaterne af undersøgelsen supplerer, ændrer eller komplicerer eksisterende forskning, teorier eller praksisser på nye indsigtsfulde måder (Tracy, 2010).

7.1.1 Metodologisk bidrag

Et metodologisk bidrag omfatter en unik tilgang til at anvende eller udvide undersøgelsesmetoder til dataindsamling og analyse i en ny sammenhæng eller på en ny måde inden for forskningspraksis (Tracy, 2010). Vores speciale giver et metodologisk bidrag til viden, ved at anvende semistrukturerede interviews som en kvalitativ undersøgelsesmetode, til at udforske mellemlederes læringspræferencer og behov i forhold til fysiske og online ledelsesudviklingsforløb. Påstanden underbygger vi med eksisterende forskning, som viser at majoriteten af studier om online læring er kvantitative med fokus på videregående uddannelser (Florence, Sun, & Westine, 2020). Ydermere er organisatoriske kontekster inden for online læring blevet undersøgt i begrænset omfang, samt anvendelsen af digital teknologi til uddannelse i virksomheder (Florence, Sun, & Westine, 2020; Zur & Friedl, 2021). Vores kvalitative tilgang giver således værdifulde indsigter, som ikke kan opnås gennem kvantitative

metoder. Integrationen af semistrukturerede interviews i vores forskning muliggør at undersøge mellemlederes oplevelser, holdninger og perspektiver i forhold til deres erfaringer med ledelsesudviklingsforløb både fysisk og online. Yderligere deres forestillinger om fremtidige online ledelsesudviklingsforløb, der imødekommer deres præferencer og behov inden for læring. Efter at have etableret vores metodologiske bidrag til forskningsfeltet, er det væsentligt at diskutere, hvordan vi bidrager teoretisk.

7.1.2 Teoretisk bidrag

Teoretiske bidrag kan udvide, udbygge og kritisere eksisterende teorier eller anvende en given teori på en ny måde (Tracy, 2010). Vi har observeret, at Dalsgaard og Rybergs (2022) teoretiske ramme for digitale læringsrum ikke tidligere er blevet benyttet som empirisk analyseredskab, hvilket også er forventeligt, da det er en forholdsvis ny teoretisk ramme. Yderligere tilsigter teorien institutionelle uddannelseskontekster, mens vores kontekst er inden for professionel udvikling. Ud fra disse aspekter udgør vores undersøgelse et væsentligt bidrag til litteraturen ved at undersøge, hvordan denne teori kan operationaliseres og anvendes inden for empirisk forskning, specifikt inden for organisatoriske læringskontekster. Da det er en nyere teori, betyder det også, at der er behov for validering og udforskning af dens anvendelighed og effektivitet i forskellige kontekster. Vi identificerer også en væsentlig begrænsning ved den eksisterende teoretiske ramme, idet den primært fokuserer på at forstå, hvordan digitale læringsrum udvider vores handlemuligheder i læringskontekster. Dette begrænser dens evne til at adressere og forstå de mulige begrænsninger og udfordringer, som de digitale læringsmiljøer også kan medføre. Denne observation støttes også af Hansen (2022), som fremhæver denne begrænsning i sin kritiske gennemgang af teorien.

Ydermere benytter vi Weicks (1995) meningsskabelsesteori i undersøgelsen, der kritiseres for manglen på empirisk evidens (Hammer & Høpner, 2014). Vi argumenterer, at vores formål ikke er at opnå objektive sandheder, men at skabe en mere kompleks og nuanceret forståelse af vores mellemledernes erfaringer og perspektiver. Weicks (1995) teori anvendes primært til analyser af mikroorienterede organisatoriske kontekster, hvor fokus er på, hvordan individer og organisationer fortolker og reagerer på komplekse og usikre situationer (Hammer & Høpner, 2014). Den er i mindre grad blevet benyttet i relation til online læringsprocesser. Vores undersøgelse udvider derfor anvendelsesområdet ved at anvende denne teori i konteksten af online læring og organisatoriske læringsmiljøer. Specifikt undersøger vi, hvordan

mellemledere skaber mening omkring deres oplevelser og præferencer i online læringsmiljøer, hvilket kan give nye indsigter til forskningsfeltet. Vi argumenterer således for, at vores undersøgelse generelt bidrager med en ny tilgang til disse teorier ved at anvende dem i en ny kontekst. Vores anvendelse af teorierne i analysen har også genereret resultater, der besvarer vores problemformulering og har ført til praktiske bidrag.

7.1.3 Praktisk bidrag

Praktiske bidrag hjælper aktører med at handle på nye, forbedrede eller mere velinformerede måder baseret på undersøgelsens resultater (Tracy, 2010). Vores undersøgelsesresultater viser, at mellemlederne i vores studie ser udfordringer ved online læringsmiljøer, da dette kan begrænse interaktion og samarbejde, som er væsentligt for deres læringsoplevelse og meningsskabelse. Byrd (2019) fremhæver, at virtuel interaktion ofte begrænser evnen til at opfange fysiske signaler og kropssprog samt reducerer mulighederne for uformelt samarbejde. Desuden understreger Gillet-Swan (2017) vigtigheden af at prioritere facilitering af fællesskaber og sociale relationer i online læringsforløb for at undgå social isolation og lavere læringsudbytte. Dette imødekommes også af Holten, Bøllingtoft, Cannito, Clink, og Spring (2021), som understreger at ledere efterspørger sparring med andre ledere under online ledelsesudviklingsforløb. Vores resultater indikerer, at der bør være fokus på at facilitere sociale praksisser både eksternt og internt i organisationen, hvor forløbet udbydes, hvilket potentielt fremmer uformelle læringspraksisser samt tværorganisatorisk vidensdeling og derved mangfoldighed og innovative kompetencer (Dorf, 2001; Zur & Friedl, 2021). Disse indsigter bidrager til viden om udviklingen af online ledelsesudviklingsforløb, ved at understrege behovet for at skabe muligheder for aktiv deltagelse i både formelle og uformelle faglige diskussioner og dialoger. Integrationen af sådanne elementer kan forbedre deltagernes engagement og udbytte i online læringsmiljøer.

Ydermere viser vores resultater, at mellemlederne i vores studie ofte opfatter online læring som begrænsende grundet bekymringer om negativ påvirkning af deres engagement og koncentrationsevne. Denne bekymring stemmer overens med Nortvig, Petersen og Balle (2018), som fremhæver, at studerende ofte oplever lavere forventninger til deltagelse i online undervisning. Dette fænomen understreger behovet for en omhyggelig udformning af læringsmiljøet og undervisningsmetoderne. For at sikre en meningsfuld og engagerende læringsoplevelse er det afgørende at anvende læringsmetoder, der fremmer interaktivitet,

engagement og samarbejde (Gillet-Swan 2017; Nortvig, Petersen, & Balle, 2018; Kacatl & Semradova, 2020). Dette kan ifølge Nortvig, Petersen og Balle (2018) inkludere online diskussionsfora, gruppeopgaver og andre aktiviteter, der aktivt involverer kursisterne og skaber et dynamisk læringsmiljø.

Udover udfordringerne som mellemlederne i vores studie identificerer i online ledelsesudviklingsforløb, præsenterer vores resultater en interessant kontrast ved at fremhæve de positive effekter af sådanne forløb. I modsætning til Kasch et al. (2023), der undersøger bachelorstuderendes perspektiver, peger vores resultater på, at mellemlederne faktisk oplever online forløb værende et mere trygt læringsmiljø sammenlignet med fysiske. Dette miljø stimulerer deres evne til at eksperimentere samt udforske nyt indhold og værktøjer, hvilket styrker deres læringsproces og appliceringen af ny læring i deres daglige arbejdspraksis. Denne kontrast mellem vores resultater og Kasch et al.'s (2023) studie antyder en vigtig pointe om kompleksiteten af online læringsmiljøer og variationen i, hvordan forskellige målgrupper oplever dem. Mens bachelorstuderende måske oplever tillidsproblemer i sådanne miljøer, viser vores resultater, at mellemledere faktisk finder dem gavnlige og trygge. Dette understreger behovet for en differentieret tilgang til online læringsmiljøer, der tager højde for forskellige brugergruppers behov og perspektiver. Ved at fokusere på mellemledernes oplevelser bidrager vores resultater til en mere nuanceret forståelse af online læringsmiljøer og deres potentielle værdi for denne specifikke målgruppe.

Endvidere viser vores resultater et paradoks i mellemledernes behov for fleksibilitet. Kvinderne i vores studie værdsætter fleksibilitet for at balancere familieliv, arbejde og professionel udvikling, mens mændene i vores studie også opfatter det som begrænsende for socialt samvær og mangel på dedikation til ledelsesudviklingsforløbet. Eksisterende forskning viser, at fleksibilitet anses som en mulighed for selvstyret læring, adgang til forskellige læringsressourcer og netværksdannelse gennem digitale fællesskaber (Byrd, 2019; Kræmmegaard, 2019; Holten, Bøllingtoft, Cannito, Clink, & Spring, 2021; Zur & Friedl, 2021; Klopov et al. 2023). Samtidig dokumenterer Holten, Bøllingtoft, Cannito, Clink, og Spring (2021) ligeledes, at nogle mellemledere faktisk oplever fleksibilitet som kontraproduktivt, grundet manglende forpligtelse og udskyder derfor ledelsesudviklingsforløbet. Vi kan således se ligheder mellem vores mandlige informanternes perspektiver og lederne i studiet af Holten, Bøllingtoft, Cannito, Clink, & Spring (2021). Vores

resultater adskiller sig dog ved at fremhæve perspektivet på work-life balance, som vi ikke ser er afdækket i eksisterende forskning, hvilket kan være grundet at majoriteten af studierne fokuserer på studerende (Florence, Sun, & Westine, 2020; Kasch et al., 2023; Klopov et al., 2023). Dette bidrager til ny praksisviden ved at udvide forståelsen af mellemledere, der opfatter fleksibilitet som afgørende for at balancere professionelle og personlige forpligtelser. Når mellemledere ofte balancerer familielivet og arbejdet sideløbende med deres professionelle udviklingsforløb, er deres behov for fleksibilitet og balance anderledes end eksempelvis fuldtidsstuderende. Konsulentvirksomheder og organisationer bør derfor være opmærksomme på, at online ledelsesudviklingsforløb for mellemledere skal designes med henblik på at støtte deres behov for fleksibilitet, hvilket kan hjælpe dem med at balancere deres mange roller og ansvarsområder.

Vores resultater bidrager yderligere med nye indsigter, der viser, at mellemledere kan foretrække et fleksibelt, praksisorienteret, socialt interaktion, skalerbart og differentieret online ledelsesudviklingsforløb. Disse præferencer ser vi i overensstemmelse med Nortvig, Petersen og Balle (2018) som pointerer, at indholdet bør relateres til den praksis kursisten begår sig i, for at sikre at konteksten, færdighederne og kompetencerne passer til deres arbejdsmiljø og behov. Forløbene bør derfor være skalerbare, så de kan tilpasses den enkelte mellemliders digitale kompetencer samt indholdet og læringsaktiviteterne i overensstemmelse med deres niveau af forberedelse og ledelseserfaring. Adskillige studier har hertil udforsket forskellige digitale metoder til at gøre online læringsforløb praksisorienterede, fleksible og skalerbare. MOOC, VAL og PBL er eksempler på tilgange, der lægger vægt på social interaktion kombineret med praksisorienteret problemløsning (Byrd, 2019; Zur & Friedl, 2021; Kasch et al., 2023). Denne forskning bidrager med forskellige metoder, der kan imødekomme den nye viden, som vores undersøgelse har frembragt om mellemlederes læringspræferencer og behov i online ledelsesudviklingsforløb.

Observationerne ovenfor bekræfter ligeledes Kræmmersgaards (2019) synspunkt om, hvordan kunder i den digitale tidsalder stiller nye krav til konsulentvirksomheder og organisationer om at imødekomme deres specifikke forventninger og behov. Vi fremsætter derfor, at disse indsigter kan bidrage til den samlede viden, som konsulentvirksomheder og organisationer, der ønsker at udvikle eller modificere deres online ledelsesudviklingsforløb, kan drage fordel af ved at implementere skræddersyede og målrettede tilgange. Denne digitale transformation

bevirker interne forandringer i konsulentvirksomheder og organisationer, som potentielt skaber mere tilgængelige og omkostningseffektive produkter, samt skabe nye betingelser, muligheder og udfordringer i de eksterne omgivelser (Rasmussen, Jørgensen, & Larsen, 2013; Byrd, 2019; Kræmmegaard, 2019; Zur & Friedl, 2021; Rupcic, 2024). Ifølge forskning har det en positiv indvirkning på interessenternes konkurrenceevne og bæredygtighed, men kan samtidig skabe uforudsigelige udfordringer (Kræmmegaard, 2019; Eller, Alford, Kallmünzer, & Peters, 2020).

Vores resultater bidrager således med ny praktisk viden, der kan bevirke mere informerede og forberede online ledelsesudviklingsforløb samt ny viden til forskningsfeltet. Samtidig åbner vores resultater op for nye spørgsmål og interesseområder for fremtidig forskning.

7.1.4 Heuristisk bidrag

Heuristiske bidrag henviser til måden, hvorpå forskning inspirerer og motiverer andre til at udforske og undersøge emnet yderligere (Tracy, 2010). Baseret på ovenstående afsnit og vores undersøgelsesresultater finder vi det interessant, at der har rejst sig nye spørgsmål og perspektiver, som kan være grundlag for fremtidige studier. Dette indebærer blandt andet mere kønsbaseret forskning inden for samme målgruppe. Vores resultater viser, at der er aspekter, hvor mellemedere, afhængigt af køn, kan se forskelligt på fleksibilitet samt forberedelsesniveau, og hvilken betydning det har for deres præferencer og behov i deltagelsen af et online ledelsesudviklingsforløb. Det kunne derfor være interessant at undersøge, hvordan mellemedere prioriterer professionel udvikling i relation til begreber som work-life balance.

Ydermere har vi i specialet fokuseret på mellemederes læringspræferencer og behov, således at det er tilpasset TB's kundesegment. Derfor ville det være relevant at ændre perspektivet i vores undersøgelse og analysere de udfordringer, som konsulentvirksomheder står over for i forbindelse med den digitale transformation af deres online ledelsesudviklingsforløb. En forståelse af disse udfordringer kan give værdifuld indsigt i, hvordan man bedst støtter konsulentvirksomheder, som TB, i en digital transformationsproces og sikrer, at deres online udviklingsforløb effektivt imødekommer organisatoriske og individuelle behov.

7.2 Diskussion af teoretiske og metodiske overvejelser

I nærværende afsnit forholder vi os kritiske overfor vores teoretiske og metodiske overvejelser i forhold til undersøgelsens stringens, troværdighed, oprigtighed og meningsfulde kohærens for at styrke specialets pålidelighed, gyldighed og gennemsigtighed.

7.2.1 Stringens

Inden for kvalitativ forskning vurderes undersøgelsens *stringens* ud fra faktorer som metodologisk grundighed samt tilstrækkelig variation og diversitet i mængden og kompleksiteten af anvendte metoder, data og teoretiske perspektiver (Tracy, 2010). For at sikre grundigheden af vores metodologiske overvejelser, bestræbte vi at ekspliciterer disse løbende i specialet. Dette fremmer gennemsigtighed, da det er muligt for læseren at forstå, hvordan vi nåede vores resultater, samt øger troværdigheden af vores konklusioner og demonstrerer etisk ansvarlighed. Metodisk grundighed indebærer brugen af forskellige datakilder og en detaljeret empiriindsamling for at sikre stringens og pålidelighed (Tracy, 2010). Denne tilgang understøttede også repræsentativiteten af vores undersøgelse.

Repræsentativitet i en undersøgelse kan være afhængig af antallet og typen af informanter. Vi vurderer, at vores undersøgelse opnåede en vis repræsentativitet ved at vælge informanter, der repræsenterer typiske kunder af TB. Dette valg har potentiale til at afspejle virkeligheden inden for målgruppen mere nøjagtigt. Selvom seks semistrukturerede interviews kan synes begrænset, argumenterer vi for, at de tillod os at opnå dybdegående beskrivelser af informanternes perspektiver på deres professionelle læringsbehov og præferencer. Ifølge Tracy (2010) skal metoderne, der benyttes, være lige så komplekse, fleksible og mangefacetterede, som fænomenet, der undersøges, for at sikre en nødvendig variation. De semistrukturerede interviews var af 45-60 minutters varighed, og gav mulighed for fleksibilitet og udforskning af individuelle oplevelser, hvilket medvirkede til at forstå nuancerne i informanternes oplevelser. Yderligere havde vi, grundet vores abduktive tilgang, mulighed for at udvikle interviewguiden løbende, når nye indsigter optrådte under interviewene. Dette muliggjorde at tilpasse spørgsmålene, og følge op på uventede emner, der fremkom under samtalerne. Ved at tillade denne grad af fleksibilitet i vores metode kunne vi dykke dybere ned i de emner, der viste sig at være vigtige for informanterne, som styrkede vores forståelse af vores mellemlederes perspektiver.

For at sikre dybde og kompleksitet til forskningen, er det essentielt at undersøgelsen indebærer varierende og divergerende teoretiske og forskningsmæssige perspektiver, da dette giver mulighed for at analysere og forstå problemstillingen fra forskellige perspektiver (Tracy, 2010). I vores speciale udarbejdede vi et State-of-the-Art omkring forandringsprocesser, digital transformation og online læring. Dette er væsentligt for at kunne forstå kompleksiteten af de forandringer, som TB gennemgår, når de skal udvikle et online ledelsesudviklingsforløb. Yderligere gav det en forståelse for de udfordringer og potentialer, der er relateret til online læring. Desuden kombinerede vi teorierne af Dalsgaards og Ryberg (2022), Dewey (2009) samt Weicks (1995). Denne kombination muliggjorde at analysere mellemlidernes perspektiver på deres professionelle læringspræferencer med større dybde og kompleksitet. Vi ser derfor, at inkludering af forskellige forskningsmæssige og teoretiske perspektiver gav en dybdegående og kompleks forståelse af vores problemstilling og bidrog til metodologisk bredde. Denne teoretiske bredde bidrog yderligere til undersøgelsens troværdighed.

7.2.2 Troværdighed

Troværdighed i kvalitativ forskning refererer til forskerens pålidelighed og evne til at skabe en præcis og plausibel repræsentation af den empiriske virkelighed (Tracy, 2010). For at opnå troværdighed er det nødvendigt at bruge flere strategier, herunder krystallisering, triangulering af data og multivokalitet (Tracy, 2010). Vores anvendelse af divergerende teorier og forskningsperspektiver muliggjorde, at vi kunne krystallisere vores data. Krystallisering refererer til at undersøge et fænomen fra flere forskellige perspektiver (Tracy, 2010), hvilket vi gjorde ved at anvende forskellige teorier og forskningsmæssige perspektiver. På denne måde kunne vi tolke informanternes udtalelser fra flere vinkler, som reducerer risikoen for ensidighed og bias. Ifølge Tracy (2010) er dette vigtigt for ikke blot at søge én endelig sandhed, men snarere at anerkende forskellige fortolkninger for at øge troværdigheden af resultaterne og konklusionerne. Dette søgte vi yderligere at gøre gennem *multivokalitet*, der omhandler inkluderingen af forskellige stemmer og perspektiver i analysen, som er afgørende for forskningens troværdighed (Tracy, 2010). Vi var derfor opmærksomme på, at vi under analysen inddrog samtlige af informanternes perspektiver, også dem som afveg fra majoriteten. På denne måde gav vi plads til forskellige synspunkter, således at analysen afspejler det undersøgte fænomens kompleksitet. Dette er særligt i undersøgelsen af læringspræferencer og behov blandt mellemlidere fra forskellige organisationer, der har forskellige baggrunde og erfaringer.

Flere teoretiske perspektiver i en undersøgelse medvirker yderligere til triangulering, som betyder at der anvendes flere datakilder, metoder og teorier, for at kunne krydstjekke og validere data for at øge troværdigheden (Tracy, 2010). I denne sammenhæng skal det dog bemærkes, at vi ikke anvendte flere metoder til indsamlingen af empiri. Vores primære tilgang var udførelsen af semistruktureret interviews, forskellige teoretiske perspektiver og en mangfoldighed af datakilder for at opnå triangulering. Vi var derfor opmærksomme på vores undersøgelses begrænsning, men argumenterer at vi søgte at kompensere for denne gennem teori- og datatriangulering, for at kompensere. I henhold til vores datakilder fokuserede vi på at udvælge seks informanter, som arbejder i mindst tre forskellige organisationer. Denne strategi bidrog til variation i vores data og gav mulighed for at krydstjekke information på tværs af flere kilder. Ved at inddrage informanter fra forskellige private organisationer, der havde deltaget på forskellige ledelsesudviklingsforløb, sikrede vi, at de bragte unikke perspektiver baseret på deres individuelle oplevelser med læring i fysiske og online ledelsesudviklingsforløb. Dette øgede mangfoldigheden af synspunkter og gav en mere nuanceret forståelse af specialets problemstilling. Endvidere gav det mulighed for at identificere og udforske fælles temaer, der opstod for mellemledere på tværs af forskellige organisationer, som styrker vores konklusioner og øger troværdigheden i vores forskning. Til yderligere vurdering af vores undersøgelses kvalitet, diskuterer vi vores oprigtighed som forskere.

7.2.3 Oprigtighed

I lyset af Tracys (2010) fokus på oprigtighed i kvalitativ forskning er det essentielt at reflektere over vores egen rolle som forskere og graden af ærlighed og gennemsigtighed under forskningsprocessen. Vi bestræbte at skildre vores tidligere erfaringer fra undersøgelser inden for samme felt, og tydeliggjorde vores rolle som praktikanter og ansat i TB, som uundgåeligt påvirker undersøgelsens kontekst og vores forskerbias. Yderligere dokumenteres forskerens selvrefleksivitet ved at dele motivationsfaktorer, styrker og svagheder i forhold til udførelsen af undersøgelsen (Tracy, 2010). Dette omfattede vores tilgang til undersøgelsesfeltet, herunder hvordan vi indhentede informanter og vores relation til TB. For at imødegå eventuelle begrænsninger var vi særligt opmærksomme på ikke at benytte informanter med relation til TB, grundet faktorer såsom social desirability (Bryman, 2016). Dette refererer til informanternes mulige påvirkning af deres udtalelser grundet relationen til os som forskere eller TB, som potentielt resulterer i særligt positive udsagn. Af denne årsag valgte vi

udelukkende informanter, der ikke havde relation til TB eller os selv, for at undgå potentielt bias.

The background is a dark blue gradient. It features a series of thin, light blue wavy lines that flow across the page. A large, faint, dark blue circle is centered behind the text.

KAPITEL

6

8. Konklusion

Med udgangspunkt i undersøgelsens forskningsresultater, sigter vi mod at konkludere på specialets problemformulering:

Hvordan kan mellemlederes refleksion over deres tidligere professionelle læringsoplevelser skabe viden, som kan bidrage til udviklingen af Team Business' online ledelsesudviklingsforløb?

Vi besvarer problemformuleringen på baggrund af vores primære forskningsresultater, der er opnået gennem en metodisk tilgang med seks semistrukturerede interviews. Denne tilgang har muliggjort dybdegående refleksioner og rekonstruktion af mellemledernes erfaringer med professionelle læringsoplevelser fra tidligere fysiske og online ledelsesudviklingsforløb. Mellemledernes refleksioner har bidraget til nye indsigter, hvilket er centralt for genereringen af ny viden, som er afgørende for udformningen af anbefalinger til TB samt generalisering af resultaterne til lignende konsulentvirksomheder og organisationer. Vi konkluderer at mellemlederne:

- har oplevet **begrænsninger** ved online læring grundet manglen på **uformel læring**, samt tilbøjelighed til at blive distraheret af **udefrakommende forstyrrelser**. Mellemlederne erfarer **potentialer** i form af øget **tryghed** i et online læringsmiljø, der fremmer eksperimentering og applicering i praksis. Yderligere fremmes **fleksibilitet**, der medvirker til balancering af privatliv, arbejde og professionel udvikling, men kan også blive på bekostning af kursisters fordybelse og engagement.
- primært har en **digital kompetent selvopfattelse**, men kan være individuelt varierende.
- foretrækker et **praksisorienteret** forløb, hvor der tages udgangspunkt i egne udfordringer i organisationen, som medvirker til applicering i praksis. Endvidere, at social **interaktion** prioriteres, da det er en forudsætning for en optimal og meningsfuld læreproces, hvor der er mulighed for at spare eksternt og internt i organisationen. De ønsker yderligere ledelsesudviklingsforløb tilpasset den respektive målgruppe, hvor der er mulighed for **skalering** i forhold til mellemledernes prioritering af forberedelse og

ledelseserfaring samt **differentierede** undervisningstilgange. Mellemliderne præfererer inkorporerede **individuelle læringsmål** i forhold til personlig og faglig udvikling for at forbedre læringsoplevelsen.

Vi anbefaler TB og lignende konsulentvirksomheder at udforme en digital strategi for udviklingen af et online ledelsesudviklingsforløb. Strategien bør minimere udefrakommende forstyrrelser, samt understøtte formelle og uformelle læringspraksisser. Det er essentielt at skabe et trygt online læringsmiljø, som muliggør fleksibilitet, som fremmer fordybelse og engagement. Strategien bør integrere praksisnære undervisningsmetoder, såsom caseopgaver og interaktive øvelser, for at gøre læringen relevant og skabe reflektive læringsprocesser. Desuden bør interne og eksterne sociale praksisser anvendes for at støtte kollegialt samarbejde og tværoorganisatorisk sparring. Dette vil hjælpe mellemliderne med at navigere i komplekse og udfordrende organisatoriske miljøer. Sociale praksisser kan omfatte arbejdsgrupper, der benytter cloud-baserede samarbejdsværktøjer samt virtuelle interessefællesskaber og åbne forbindelser via webinarer, online fora og sociale medier. Strategien bør tilpasse varierende digitale kompetencer, samt indhold og metoder til målgruppen for at sikre skalerbarhed og imødekomme forskellige prioriteringer af forberedelse og ledelseserfaring. Dette kan omfatte udvikling af læringsaktiviteter tilpasset forskellige erfaringsniveauer, samt opdeling af arbejdsgrupper baseret på disse niveauer.

For at muliggøre differentierede undervisningstilgange kan individuelle læringsrum implementeres, hvor undervisningsmaterialer kan tilgås fleksibelt via e-bøger, researchprogrammer og digitale præsentationer. Det er hensigtsmæssigt at integrere aktiviteter med cases og opgaver, som kan udarbejdes selvstændigt og i grupper. Dette kan være ved brug af værktøjer som AI, videokonference- og samarbejdsplatforme og cloud-baserede samarbejdsværktøjer. Her bør arbejdsgrupper bør variere i størrelse afhængig af undervisningsmodulets formål. Endvidere skal læringsmiljøet være interaktivt og inkluderende for at engagere mellemliderne i refleksions- og læreprocesser. Herudover bør individuelle mål for faglig og personlig udvikling understøttes samt have klare mål for deltagelse og inkorporere karaktergivning for de mellemlidere, der motiveres af det. Endelig er det fordelagtigt, at alt materiale og indhold er tilgængeligt på en samlet digital platform for at sikre let tilgængelighed og nem navigation for mellemliderne.

Implementering af ovenstående i en digital strategi for udviklingen af et online ledelsesudviklingsforløb kan sikre meningsfuld deltagelse samt øget engagement, samt fremme anvendelsen af nye præsenterede redskaber og viden i praksis.

Fremtidig forskning bør undersøge, hvordan mellemledere prioriterer professionel udvikling i relation til work-life balance og køn. Desuden bør udfordringerne ved digital transformation for virksomheder analyseres for at generere viden, der kan understøtte konsulentvirksomheder i deres digitale transformationsproces. Dette vil sikre, at deres online udviklingsforløb effektivt adresserer organisatoriske og individuelle behov.

The background is a dark blue gradient. It features a series of thin, light blue wavy lines that flow across the page. A large, faint, dark blue circle is centered behind the text.

KAPITEL

7

9. Litteraturliste

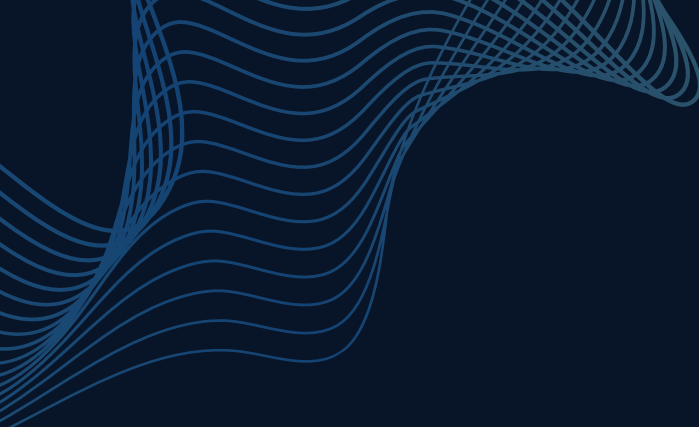
- Andersen, I. (2010). *Den skinbarlige virkelighed – vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur.
- Brill, D., Schnugg, C., Stary, C., & Rayzhekov, A. (Juni 2022). *Digital Sensemaking: Sensemaking as a Driver of Transformation*. Knowledge Drivers for Resilience and Transformation.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey*. (H. Juul, Red.)
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Byrd, L. (Oktober 2019). Virtual Action Learning For Virtual Leadership Development. *2019 International Society for Performance Improvement*, s. 20-25.
- Dalsgaard, C., & Ryberg, T. (2022). *Digitale læringsrum*. Samfundslitteratur.
- Dalsgaard, C., & Ryberg, T. (2023). A theoretical framework for digital learning spaces learning in individual spaces, working groups, communities of interest, and open connections. *Research in Learning Technology*, s. 1-15.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (April 2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, s. 1-11.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (1. udg.). (& P. C. Madsen, Red.) Århus: Klim .
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker : en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Klim.
- Dorf, H. (2001). John Dewey og det moderne demokrati. I N. Reinsholm, & H. S. Pedersen, *Pædagogiske Grundfortællinger*. Kvan.
- Douglas, S., Merritt, D., Roberts, R., & Watkins, D. (6. Januar 2021). Systemic leadership development: impact on organizational effectiveness. *Department of Management and Technology*, s. 568-588.

- Elkjær, B. (2022). *Når læring går på arbejde - i lyset af John Deweys pragmatisme* (2. udg.). Samfundslitteratur.
- Eller, R., Alford, P., Kallmünzer, A., & Peters, M. (14. Marts 2020). Antecedents, consequences, and challenges of small and medium-sized enterprise digitalization. *Journal of Business Research*, s. 119-127.
- Elmholdt, C., Keller, H. D., & Tanggaard, L. (2013). *Ledelsespsykologi*. Samfundslitteratur.
- Florence, M., Sun, T., & Westine, C. D. (December 2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, s. 1-17.
- Gillett-Swan, J. (2017). The Challenges of Online Learning - Supporting and Engaging the Isolated Learner. *Journal of Learning Design*, s. 20-30.
- Goto, M. (03. Januar 2022). Accepting the future as ever-changing: professionals' sensemaking about artificial intelligence. *Journal of Professions and Organization*, s. 77-99.
- Hammer, S., & Høpner, J. (2014). *Meningsskabelse, organisering og ledelse*. Samfundslitteratur.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography* (3 udg.). London: Routledge - Taylor and Francis Group.
- Hansen, J. J. (2022). Digitale Læringsrum. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, s. 119-121.
- Hastrup, K., Rubow, C., & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse - Kort fortalt*. Samfundslitteratur.
- Holt, S., Hall, A., & Gilley, A. (13. Oktober 2018). Essential Components of Leadership Development Programs. *Journal of Managerial issues*, s. 214-229.
- Holten, A.-L., Bøllingtoft, A., Cannito, D., Clink, E. C., & Spring, V. D. (2021). Digital ledelsestræning - Effekter og erfaringer. *iLEAD*, s. 1-63.
- Jordansen, B., & Madsen, J. A. (2020). Introduktion til videnskabsteori. I P. Darmer, B. Jordansen, & J. A. Madsen (Red.), *Paradgimer i praksis: Videnskabsteori og metode i ledelses- og organisationsstudier* (2. udg., s. 37-66). København K: Djøf Forlag.

- Kacetl, J., & Semradova, I. (2020). Reflection on blended learning and e-learning – case study . *Procedia Computer Science*, s. 1322-1327.
- Karpatschof, B. (2010). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 409-428). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kasch, J., Schutjens, V. A., Bootsma, M. C., Van Dam, F. W., Kirkels, A. F., Van der Molen, M. K., Rebel, K. T. (3. Februar 2023). Distance and presence in interdisciplinary online learning. A challenge-based learning course on sustainable cities of the future. *Journal of Integrative environmental sciences*, s. 1-30.
- Klopov, I., Shapurov, O., Voronkova, V., Nikitenko, V., Oleksenko, R., Khavina, I., & Chebakova, Y. (27. November 2023). Digital Transformation of Education Based on Artificial Intelligence. *UIKTEN - Association for Information Communication Technology Education*, s. 2625-2634.
- Kræmmergaard, P. (2019). *Digital transformation - 10 evner din organisation skal mestre - og 3 som du har brug for*. Brabrand: Djøf Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag 2015.
- Launsø, L., Rieper, O., & Olsen, L. (2017). *Forskning om og med mennesker*. København: Munksgaard.
- Lindner, J. (4. April 2024). *Leadership Training Industry Statistics*. Hentet fra [gitnux.org](https://gitnux.org/leadership-training-industry/): <https://gitnux.org/leadership-training-industry/>
- Loew, L. (12. Februar 2014). *Transform Leadership Development With Co-Creation Labs*. Hentet fra [brandonhallgroup.com](https://brandonhallgroup.com/transform-leadership-development-with-co-creation-labs/): <https://brandonhallgroup.com/transform-leadership-development-with-co-creation-labs/>
- Meyer, C., & Schareika, N. (2009). Participant Audition: Audio-recording as ethnographic method. *Working papers*.
- Mollah, A. S. (2015). A Critical Analysis of Employee Job Satisfaction: A Case Study of Apple UK . *European Journal of Business and Management* .

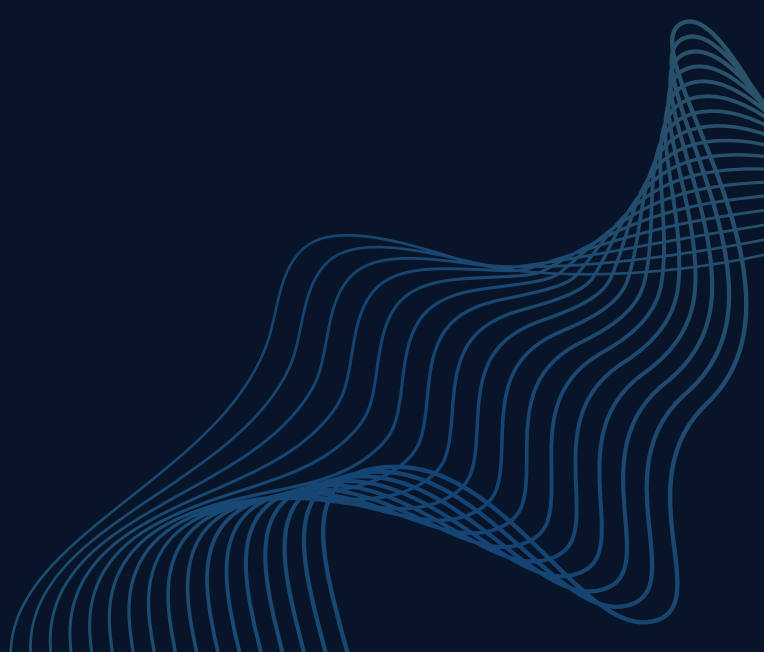
- Nortvig, A.-M., Petersen, A. K., & Balle, S. H. (2018). Literature Review of the Factors Influencing E-Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. *The Electronic Journal of e-Learning*, s. 46-55.
- Prieur, A. (2015). At sætte sig i en andens sted: en diskussion af nærhed, afstand og feltarbejde. I M. H. Jacobsen, S. Kristiansen, & A. Prieur, *Liv, fortælling, tekst: strejftog i kvalitativ sociologi (E-bog udg.)*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, J. G., Jørgensen, K. M., & Larsen, V. L. (2013). Kapitel 2 - Organisering og forandring. I N. Stegeager, & E. Laursen, *Organisationer i bevægelse - Læring - Udvikling - Intervention* (s. 21-47). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rupcic, N. (12. Marts 2024). Working and learning in a hybrid workplace: challenges and opportunities. *The Learning Organization*, s. 276-282.
- Santos, P. J., Caetano, A., & Tavares, M. S. (6. April 2015). Is training leaders in functional leadership a useful tool for improving the performance of leadership functions and team effectiveness? *TheLeadershipQuarterly*.
- Sørensen, P. (2017). What research on learning transfer can teach about improving the impact of leadership-development initiatives. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, s. 47-62.
- Schultz-Knappe, C., Koch, T., & Beckert, J. (August 2019). The Importance of Communicating Change: Identifying Predictors for Support and Resistance towards Organizational Change Processes. *Corporate Communications: an International Journal*.
- Shaheen, M., Pradhan, S., & Ranajee. (2019). Sampling in Qualitative Research. I M. Gupta, M. Shaheen, & P. K. Reddy, *Qualitative Techniques for Workplace Data Analysis* (s. 25-51). IGI Global.
- Stensmo, C. (2012). *Indføring i pædagogisk filosofi* (1. udgave udg.). Århus: Klim.
- Stouten, J., Rousseau, D. M., & Cremer, D. D. (2018). Successful organizational change: Integrating the management practice and scholarly literatures. *Academy of Management Annals*.

- Tagscherer, F., & Carbon, C.-C. (5. Maj 2023). Leadership for successful digitalization: A literature review on companies' internal and external aspects of digitalization. *Sustainable Technology and Entrepreneurship*, s. 1-15.
- Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Sage*.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage Publications.
- Whyte, S. R. (1999). Pragmatisme - Akademisk og anvendt. *Antropologi nr. 40*, s. 129-138.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research - Design and Methods*. USA: Sage.
- Zur, A., & Friedl, C. (15. Juni 2021). Transforming Workplace Learning: A Qualitative Inquiry into Adopting Massive Open Online Courses into Corporate Learning and Development. *Education Sciences*, s. 1-15.



BILAG OVERSIGT

Bilag 1	Interview med Team Business
Bilag 2	Interviewguide
Bilag 3	Samtykkeerklæring
Bilag 4	Transskriptionsguide
Bilag 5	Interview med Anette
Bilag 6	Interview med Charlotte
Bilag 7	Interview med Tobias
Bilag 8	Interview med Henrik
Bilag 9	Interview med Mathilde
Bilag 10	Interview med Maria





KAPITEL

8

Digitalisering af ledelsesudvikling

Mellemliders perspektiver

En formidlingsartikel til konsulentvirksomheder og organisationer med interesse i udvikling eller modificering af online ledelsesudvikling

Amilia Kjær Bonde Fischer & Jeanette Færch

Cand.Mag. i Læring og Forandringsprocesser, 10. semester

Institut for Kultur og læring

Aalborg Universitet

Resumé

Den stigende efterspørgsel efter digitale løsninger til ledelsesudvikling afspejler et skift i tilgangen til professionel- og personlig udvikling (Lindner, 2024). Vores undersøgelse fokuserede på at forstå mellemliders professionelle læringspræferencer og behov med henblik på at skabe viden til udviklingen af konsulentvirksomhedens, Team Business (TB), online ledelsesudviklingsforløb. Gennem et casestudie af TB søgte vi at identificere centrale faktorer, der påvirkede deltagelsen og meningsskabelsen med ledelsesudviklingsforløb. Erfaringer fra seks mellemlidere blev undersøgt for at danne grundlag for anbefalinger til udvikling af online ledelsesudviklingsforløb, der i højere grad opfylder den moderne organisations behov.

Introduktion

Der er en stigende efterspørgsel efter digitale løsninger til ledelsesudvikling i virksomheder og organisationer, da disse forløb ofte er omkostningseffektive og bedre kan tilpasses kundernes specifikke behov (Kræmmegaard, 2019; Byrd, 2019; Zur & Friedl, 2021; Klopov et al., 2023). Traditionelt har ledelsesudvikling været forankret i fysiske seminarer og workshops, hvilket har været essentielt for kompetenceudvikling og erfaringsudveksling (Loew, 2014). I dag ser vi imidlertid en voksende interesse for fleksible og innovative metoder til ledelsesudvikling, som online læringsforløb kan tilbyde (Holten, Bøllingtoft, Cannito, Clink, & Spring, 2021; Zur & Friedl, 2021). Selvom mange konsulenthuse nu tilbyder online ledelsesudviklingsforløb, vurderes en stor del af disse forløb som ineffektive (Loew, 2014; Lindner, 2024). Desuden afslører nuværende forskning, at der generelt er en lav repræsentation af studier om online læring i organisatoriske kontekster, herunder ledelsesudvikling (Florence, Sun, & Westine, 2020). Disse udfordringer peger på behovet for en dybere forståelse af de dynamikker, der gør sig gældende i både fysiske og virtuelle ledelsesudviklingsforløb. Gennem en analyse af mellemlederes erfaringer søger vi at identificere centrale aspekter, der kan forbedre effektiviteten og relevansen af online ledelsesudviklingsforløb. Dette initiativ har til formål at hjælpe konsulentvirksomheder og organisationer med at tilpasse deres ledelsesudviklingsforløb til de skiftende behov og krav fra moderne organisationer.

Undersøgelsens case og metodiske tilgang

Undersøgelsen var et eksplorativt casestudie, forankret i pragmatismen, der udforskede mellemlederes erfaringer med online og fysiske ledelsesudviklingsforløb. Vi fokuserede på TB som vores case til undersøgelsen, hvor casen var udgjort af TB's organisatoriske problemstilling. TB repræsenterer en konsulentvirksomhed inden for ledelsesudvikling, der på daværende tidspunkt tilbød et fysisk ledelsesudviklingsforløb. Virksomheden stod over for en forandring, hvor de ønskede at tilbyde online læringsmuligheder. Formålet var at forstå, hvordan mellemledere havde oplevet fysiske og online ledelsesudviklingsforløb, hvor disse erfaringer skulle danne grundlaget for, at vi kunne udforme anbefalinger til udviklingen af et online ledelsesudviklingsforløb.

Gennem en kvalitativ forskningsmetode indsamlede vi data baseret på seks mellemlederes oplevelser og erfaringer med ledelsesudviklingsforløbene. Den metodiske tilgang til

undersøgelsen omfattede semistrukturerede interviews, og vi udvalgte informanter til specialets undersøgelse, som matchede TB's kundesegment. Udvælgelseskriterierne omfattede repræsentanter fra forskellige private virksomheder, kønsmæssig repræsentation samt variation i alder og ledelseserfaring. Derudover skulle mellemlederne enten have deltaget i et fysisk eller online ledelsesudviklingsforløb. Informanterne i undersøgelsen var i alderen 32-54 år og bestod af repræsentanter fra forskellige erhvervstyper: detailhandel, landinspektørvirksomhed, VVS-firma og produktionsvirksomhed. Dette sikrede en bred vifte af perspektiver og erfaringer, som bidrog til en nuanceret forståelse af ledelsesudviklingsforløbene.

Undersøgelsen fulgte en abduktiv forskningstilgang, hvor vi løbende inddrog teoretiske perspektiver for at analysere vores data. Dette tillod os ikke blot at udvide vores teoretiske forståelse, men også at opdage nye mønstre og sammenhænge i dataene, som førte til udviklingen af indsigter om undersøgelsesfeltet. Dataen blev analyseret ved hjælp af tematisk analyse, hvilket gjorde det muligt at identificere centrale temaer og mønstre i mellemledernes erfaringer. Denne tilgang medvirkede til at skabe en dynamisk forbindelse mellem empiri og teori, hvilket berigede vores forståelse af mellemledernes læringsoplevelser. Vi havde i kombination med vores pragmatiske tilgang anvendt Christian Dalsgaard og Thomas Rybergs (2022) teori om digitale læringsrum, John Deweys (2005) læringsteoretiske perspektiv og Karl Weicks (1995) teori om meningsskabelse.

Undersøgelsens resultater

Vores undersøgelse viser, at mellemledere oplever udfordringer ved online læringsmiljøer, da disse kan begrænse interaktion og samarbejde, som er afgørende for deres læringsoplevelse og meningsskabelse. Vores resultater indikerer derfor, at der bør være fokus på at facilitere sociale praksisser både internt og eksternt i organisationen for at fremme uformelle læringspraksisser samt tværorganisatorisk vidensdeling og innovative kompetencer (Dorf, 2001; Zur & Friedl, 2021).

Yderligere afspejler undersøgelsen, at mellemlederne ofte ser online læring som begrænsende på grund af bekymringer om negativ påvirkning af deres engagement og koncentrationsevne. Nortvig, Petersen og Balle (2018) fremhæver, at studerende ofte har lavere forventninger til deltagelse i online undervisning, hvilket understreger behovet for omhyggeligt designede læringsmiljøer og undervisningsmetoder, der fremmer interaktivitet, engagement og samarbejde.

Resultaterne indikerer, at online forløb kan være et mere trygt læringsmiljø for mellemliderne sammenlignet med fysiske forløb, hvilket stimulerer deres evne til at eksperimentere og udforske nyt indhold. Derudover viser undersøgelsen et paradoks i mellemlidernes behov for fleksibilitet. Kvindelige mellemlidere værdsætter fleksibilitet for at balancere familieliv, arbejde og professionel udvikling, mens mandlige mellemlidere ofte ser fleksibiliteten som begrænsende for socialt samvær og dedikation til udviklingsforløbet.

Vores resultater bidrager med indsigter i mellemlidernes behov for et fleksibelt, praksisorienteret og socialt interaktivt online læringsmiljø. Dette inkluderer skalerbare forløb, der kan tilpasses individuelle digitale kompetencer og læringspræferencer, samt integrering af praksisnære undervisningsmetoder og sociale interaktionsmuligheder for at sikre en meningsfuld læringsoplevelse.

Bidrag til udviklingen af et online ledelsesudviklingsforløb

Baseret på vores resultater anbefaler vi, at konsulentvirksomheder, der udvikler online ledelsesudviklingsforløb, fokuserer på følgende:

1. **Facilitering af sociale praksisser:** Skab muligheder for både formelle og uformelle faglige diskussioner og netværksdannelse for at fremme engagement og læringsudbytte.
2. **Interaktive og praksisorienterede læringsmetoder:** Implementer caseopgaver, gruppeopgaver og interaktive øvelser, der relaterer sig til deltageres daglige arbejdsituationer.
3. **Fleksibilitet og balance:** Design forløb, der støtter work-life balance, og som tager højde for forskellige mellemliders behov for fleksibilitet.
4. **Differentieret undervisning:** Tilpas læringsaktiviteter og -metoder til deltageres digitale kompetencer og ledelseserfaring for at sikre skalerbarhed og relevans.

På baggrund af disse indsigter anbefaler vi, at TB og lignende organisationer udvikler digitale strategier, der integrerer praksisnære og interaktive læringsmetoder, understøtter sociale netværk og tilpasser forløb til mellemlidernes varierende kompetencer og behov. Disse indsigter og anbefalinger bidrager til at udvikle mere effektive og engagerende online ledelsesudviklingsforløb, der kan imødekomme mellemlideres specifikke behov og forbedre deres læringsudbytte.

Litteraturliste

- Byrd, L. (Oktober 2019). Virtual Action Learning For Virtual Leadership Development. 2019 International Society for Performance Improvement, s. 20-25.
- Dalsgaard, C., & Ryberg, T. (2022). Digitale læringsrum. Samfundslitteratur.
- Dewey, J. (2005). Demokrati og uddannelse (1. udgave udg.). (& P. C. Madsen, Red.) Århus: Klim.
- Dorf, H. (2001). John Dewey og det moderne demokrati. I N. Reinsholm, & H. S. Pedersen, Pædagogiske Grundfortællinger. Kvan.
- Florence, M., Sun, T., & Westine, C. D. (December 2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. Computers & Education, s. 1-17.
- Holten, A.-L., Bøllingtoft, A., Cannito, D., Clink, E. C., & Spring, V. D. (2021). Digital ledelsestræning - Effekter og erfaringer. iLEAD, s. 1-63.
- Klopov, I., Shapurov, O., Voronkova, V., Nikitenko, V., Oleksenko, R., Khavina, I., & Chebakova, Y. (27. November 2023). Digital Transformation of Education Based on Artificial Intelligence. UIKTEN - Association for Information Communication Technology Education, s. 2625-2634.
- Kræmmergaard, P. (2019). Digital transformation - 10 evner din organisation skal mestre - og 3 som du har brug for. Brabrand: Djøf Forlag.
- Lindner, J. (4. April 2024). Leadership Training Industry Statistics. Hentet fra gitnux.org: <https://gitnux.org/leadership-training-industry/>
- Loew, L. (12. Februar 2014). Transform Leadership Development With Co-Creation Labs. Hentet fra [brandonhallgroup.com](https://brandonhall.com/transform-leadership-development-with-co-creation-labs/): <https://brandonhall.com/transform-leadership-development-with-co-creation-labs/>
- Nortvig, A.-M., Petersen, A. K., & Balle, S. H. (2018). Literature Review of the Factors Influencing E-Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. The Electronic Journal of e-Learning, s. 46-55.
- Weick, K. (1995). Sensemaking in Organizations. Sage Publications.
- Zur, A., & Friedl, C. (15. Juni 2021). Transforming Workplace Learning: A Qualitative Inquiry into Adopting Massive Open Online Courses into Corporate Learning and Development. Education Sciences, s. 1-15.