

E-learning - vägen till hållbart arbetsplatslärande?

*En studie om de hinder och möjligheter medarbetare upplever i
relation till arbetsplatslärande genom e-learning*

Markus Richter och Rūta Karlsson

Handledare
Agneta Wångdahl Flinck



Abstract

Arbetets art:	Kandidatuppsats, 15hp
Sidantal:	42
Titel:	E-learning - vägen till hållbart arbetsplatslärande? En studie om de hinder och möjligheter medarbetare upplever i relation till arbetsplatslärande genom e-learning.
Författare:	Markus Richter och Rūta Karlsson
Handledare:	Agneta Wångdahl Flinck
Datum:	2020-01-13
Sammanfattning:	<p>Due to the era of digitalization increased demands have been set upon businesses to stay up-to-date, being adaptive, flexible and innovative which contributes to a higher focus on learning at the workplace. To cope with these demands organizations have begun using e-learning platforms. This study is based on a case where we, in collaboration with a global organization, have been looking closer at a group of leaders' experiences regarding their usage of the e-learning platform LinkedIn Learning. In connection to a leadership program specifically designed to give their leaders the support they need in this change process LinkedIn Learning was introduced to them as a self-learning tool. The aim of the study is to identify the obstacles and opportunities that these leaders experience in relation to (e-)self-learning and furthermore discuss potential areas of improvement. Eleven qualitative interviews were made to answer these questions. The results of the study are showing that there are several factors that are hindering the leaders. Their work situation, the unclear purpose of why LinkedIn Learning is being used and that the e-learning resource is not integrated in a learning process. The opportunities show that when leaders create a learning process around the e-learning resource then the learning process can be more effective and meaningful. Areas of improvement is to better integrate e-learning to workplace learning and to have a clearer purpose. The results suggest that this would allow for more sustainable learning.</p>
Nyckelord:	<i>E-learning, workplace-learning, learning-process, self-learning, self-directed learning</i>

Innehåll

Innehåll.....	i
Förord.....	i
1. Introduktion.....	1
1.1 Inledning.....	1
1.2 Bakgrund.....	2
1.3 Syfte och avgränsningar.....	2
2. Metod.....	4
2.1 Utgångspunkter.....	4
2.1.1 Kvalitativ metod.....	4
2.2 Tillvägagångssätt.....	5
2.2.1 Urval.....	6
2.2.2 Datainsamling.....	6
2.2.3 Analys och bearbetning av data.....	7
2.3 Kvalitet.....	8
2.3.1 Tillförlitlighet och autenticitet.....	9
2.3.2 Etiska överväganden.....	10
2.3.3 Metodreflektion.....	11
3. Resultat.....	14
3.1 Hinder för självlärande.....	14
3.1.1 Arbetsituationens påverkan.....	14
3.1.2 Lärandeprocessen och dess hinder.....	15
3.2 Möjligheter med självlärande.....	16
3.2.1 Lärandeprocessen och dess möjligheter.....	16
3.2.2 Ett mer individuellt anpassat erbjudande.....	18
3.2.3 Externa perspektiv.....	18
3.3 Utvecklingsmöjligheter.....	19
3.3.1 Utvecklingsmöjligheter för lärandeprocessen.....	19
3.3.2 Reflektion.....	19
4. Teori, urval & källkritik.....	21
4.1 Litteratursökning och urval.....	21
4.2 Lärande.....	22
4.2.1 Livslångt lärande.....	22
4.2.2 Arbetsplatslärande.....	22
4.2.3 Self-directed learning.....	23

4.2.4 E-learning kopplat till arbetsplatslärande	23
4.2.5 Fördelar och nackdelar med e-learning	24
4.3 Lärandeprocessen.....	24
4.3.1 Reflektion	26
4.4 Källkritik.....	27
4.3.1 Peer-review	27
4.3.2 Litteratur	27
5. Analys.....	29
5.1 Utveckling av Noesgaards förändringsmodell	29
5.2 Hinder för lärande.....	30
5.2.1 Arbetsituationens påverkan.....	30
5.2.2 Lärandeprocessen och dess hinder	31
5.3 Möjligheter med självlärande	32
5.3.1 Lärandeprocessen och dess möjligheter	33
5.3.2 Ett mer individuellt anpassat erbjudande	34
5.3.3 Externa perspektiv	35
5.4 Utvecklingsmöjligheter.....	35
5.4.1 Utvecklingsmöjligheter med lärandeprocessen	35
6. Diskussion	37
6.1 Metoddiskussion	37
6.2 E-learning som en integrerad del i lärandeprocessen	38
6.3 Lärandemiljö och facilitatorer	39
6.4 Organisationens ansvar för lärande	40
6.5 Slutsats	41
6.6 Förslag till vidare forskning.....	42
7. Källförteckning	43
8. Bilagor.....	46
8.1 Intervjuinformation.....	46
8.2 Intervjuguide till ledarna.....	47
8.3 Intervjuguide till informanten.....	48

Förord

Det var en gång två studenter som träffade en organisation. De ville tillsammans med organisationen skapa ett gynnande arbete för de båda. Redan från första start fick de två studenterna ett riktigt gott bemötande och samarbetet ledde fram till att det några månader senare hade skapats ett färdigt arbete. Ett arbete som nu ligger framför dig. Redo att läsas.

Först och främst skulle vi vilja tacka vår kontaktperson på organisationen. Din entusiasm och ditt engagemang för projektet gav oss en riktigt bra start på projektet. Att du synliggjorde vårt projekt genom att ge det prioritet skapade de bästa förutsättningarna för oss att vidare genomföra studien. Vi vill även rikta ett särskilt tack till våra intervjudeltagare. Det har varit riktigt spännande för oss att få ta del av alla era erfarenheter och tankar kring lärande.

Vi vill dessutom ge ett speciellt tack till vår handledare Agneta. Din förmåga att under varje handledningstillfälle lyfta oss och vårt arbete, ställa precisa frågor där vi själva fått hitta svaren samt inge lugn har gjort att vi alltid gått ifrån G-huset med mer energi och en vilja att fortsätta utveckla vårt arbete. Utöver detta vill vi även tacka våra lärare Maria och Fredrik - ni har funnits med från första början och verkligen stöttat oss genom hela utbildningen. Ert driv och ert engagemang har pushat oss framåt. Stort tack för det!

Vi vill även här tacka våra fantastiska kurskamrater. Tillsammans har vi hjälpt, utvecklat och inspirerat varandra. Heja PA! Slutligen vill vi även tacka kaffe. Tack kaffe. Snipp snapp slut så var förordet slut.

1. Introduktion

I uppsatsens inledande del vill vi beskriva bakgrunden till vår studie. Vi kommer även ge en kort introduktion till den organisation som vår studie genomförts i för att ge läsaren en bättre förståelse över kontexten. Avslutningsvis presenteras studiens syfte och avgränsningar.

1.1 Inledning

Learning for me is something that is a constant part of life and I think a human being is never finished so we will always, we will always go on a journey of life, we will always be learning [...] let's say the human society is quite some potential in changing and making some changes but it's the result as well in, yeah in the need to continue learning, finding new ways yeah and staying up to date.

Citat av från organisationen studien gjordes på

Ett av det moderna samhällets karaktäristiska är förändring. Den teknologiska utvecklingen, digitaliseringen och informationssamhället ställer krav på att medarbetare ständigt tar till sig ny information och fortsätter att utveckla sin kompetens inom olika områden. För att företag ska kunna fortsätta vara konkurrenskraftiga lägger de resurser på medarbetares vidareutbildning på arbetsplatsen (Ahrne & Brunsson i Klofsten, Tillmar, Elg & Ellström, 2015). Citatet ovan beskriver en ledares tankar kring lärande och rymmer idén om det livslånga lärandet¹. I uttalandet skymtas även de anpassningar vi som individer ibland behöver göra i ett samhälle och i ett arbetsliv som ständigt utvecklas och förändras. Ett växande behov av snabbare anpassningar till dessa förändringar samt en strävan efter innovation sätter press på organisationer att utveckla hållbara och effektiva processer kopplade till individers lärande (Klofsten et al., 2015).

En konsekvens av dessa behov är den ökade användningen av e-learning som läranderesurs i arbetet med arbetsplatslärande. Allt fler organisationer tar till detta teknologiska hjälpmedel för att tillgodose sina medarbetares lärandebestånd (Cheng, Wang, Yang, Kins-huk, & Peng, 2011). Illeris (2011) lyfter att E-learning erbjuder ett flexibelt sätt att arbeta med lärande kopplat till arbetsplatsen och anses kunna vara en lösning på hur man kan möta individers behov av lärande i sin yrkesroll. Med tanke på att allt fler organisationer väljer att satsa på dessa nya lärandeformer kan det bli viktigt att de resurser som läggs på lärande också ger mervärde och resultat för både organisationen och medarbetaren (ibid.).

Med intentionen att närma oss fenomenet e-learningens komplexitet, dess hinder och möjligheter kopplade till en lärandeprocess, inledde vi ett samarbete med en organisation för att skapa ett underlag för utvärdering av e-learning som en resurs för självlärande. Vår nyfikenhet kring de möjligheter som de moderna teknologierna erbjuder samt vårt pedagogiska intresse för hur processer kan utformas för att ta hänsyn till de förutsättningar

¹ Livslångt lärande är ett av flera lärandebegrepp som vidare förklaras i teorikapitlet (se avsnitt 4.1 för definition av dessa).

som lärande kräver har legat till grund för vår studie och drivit oss framåt under arbetets gång. Lärande är komplext och naturligt på samma gång, därför vill vi utreda de aspekter som kan tänkas påverka lärandet i en riktning som gynnar individer och grupper i de organisationer där de verkar. Med andra ord är vi intresserade av förutsättningar för hållbart lärande, ett lärande som resulterar i nyvunna kunskaper och färdigheter som sedan kan praktiseras och användas.

1.2 Bakgrund

[...]we are in a huge changing of the whole organization. The company is basically in u-turn so to say at this moment and in huge companies that are going through quite massive changes organizational wise. There is not everything clear anymore so we are getting more and more into an agile² environment where previous structures are not applicable anymore. So we have to find basically all day long, ways and answers to things that have been clearer, at least it seems, it seems that they have been clearer in the past.

Citat från organisationen studien gjordes på

Organisationen där studien genomfördes har under den senaste tiden präglats av många olika förändringar på grund av ökade krav på kostnadseffektivitet men också förnyade processer och införande av nya digitala verktyg. Detta är en utveckling som speglar den trend som också visat sig på arbetsmarknaden i stort. Vår studie utgår från organisationens inköpsavdelning som i och med dessa förändringar insåg att deras ledare skulle behöva stöttas i förändringsresan. Utifrån intervjuer och workshops med ett antal ledare identifierades prioriterade behovsområden för kompetensutveckling och stöttning som låg till grund för det ledarskapsprogram som designades av ansvariga på HR-avdelningen. Ungefär 80 chefer i 28 länder berördes av satsningen.

Parallellt med ledarskapsprogrammet ville HR-avdelningen ge fler möjligheter för ledarna att kunna fördjupa sig och få mer stöttning. Därför fick ledarna utöver ledarskapsutbildningen tillgång till ett eget konto på LinkedIn Learning under sex månaders tid. LinkedIn Learning är en e-learning plattform med onlinekurser för olika ändamål. Det är ett paket av kurser med både videor och artiklar som ledarna fick tillgång till. Att använda sig av LinkedIn Learning var frivilligt och därmed helt upp till individen. HR-avdelningen ville endast ge ett öppet erbjudande till vidare stöttning och utbildning.

1.3 Syfte och avgränsningar

Syftet med vår studie är som följer: *Att identifiera de hinder och möjligheter medarbetare upplever i samband med (e-)self-learning samt att diskutera eventuella utvecklingsmöjligheter.*

² Många av ledarna beskrev att deras ledarskapsmetoder kommer att förändras och bli lite mer dynamiska metoder vilket är varför flera av ledarna talar om exempelvis ”agile environment” eller ”agile principles”.

Eller som vi presenterade det till studiens deltagare på engelska: *To identify the obstacles and opportunities employees experience in relation to (e-)self-learning and discuss potential areas of improvement.*

Begreppet (e-) self-learning konstruerades i början av studien med intentionen att vi ville studera självlärande kopplat till e-learning. När vi fördjupade oss i teorierna klarnade begreppen än mer och vi kunde koppla självlärande vidare till self-directed learning (SDL). SDL kopplade vi sedan till arbetsplatslärande och (e-) self-learning blir då SDL med hjälp av e-learning på arbetsplatsen (för genomgång av lärandebegreppen, se avsnitt 4.1). Fortsättningsvis kommer vi använda oss av self-learning eller självlärande istället för (e-) self-learning.

Avgränsningar för vår studie är bland annat att medarbetare i syftesformuleringen i det här fallet omfattar ledarna i organisationen. Vi kommer alltså att utgå från ett ledarperspektiv vad gäller de upplevda hindren och möjligheterna. En ytterligare avgränsning är att vi inte kommer att beröra de globala eller kulturella aspekternas påverkan på e-learning inom ramen för vår analys. Ledarna kommer från olika länder och kulturer och har eventuellt olika tankesätt vad gäller självlärande kopplat till e-learning men detta är tyvärr något vi inte har kunnat analysera vidare med tanke på studiens tidsplan och urval.

Därtill använder vi oss av begreppet självlärande och fokuserar på självlärande kopplat till e-learning. Det studien specifikt strävar efter att göra är att identifiera uppfattningar kring *användandet av* e-learningplattformen LinkedIn Learning som ett verktyg för självlärande. Vi kommer alltså inte i någon vidare bemärkelse fokusera på plattformen i sig och inte heller beröra dess funktioner. En problematisering kring detta beskrivs i metodreflektionen, avsnitt 2.3.3.

2. Metod

I avsnittet som följer beskriver vi studiens utgångspunkter, däribland kvalitativ metod. Vi beskriver vårt genomförande och de olika val vi tagit i samband med detta. Vidare behandlas studiens kvalitet med fokus på metodreflektion.

2.1 Utgångspunkter

I vår studie är kunskapsintresset styrande för det sätt på vilket vår studie är designad. Vi utgår från ett interpretativt vetenskapligt perspektiv (Cohen, Manion & Morrison, 2003). Utifrån denna syn är verkligheten socialt konstruerad och varje individs olika uppfattningar är tolkningar av dessa konstruktioner. Det är en föränderlig och komplex verklighet som ingår i ett större sammanhang. Utifrån denna kunskapssyn kan verkligheten studeras genom kvalitativa metoder. Med denna utgångspunkt utgår vi från en kvalitativ forskningsstrategi vilket innebär att vi fokuserar på individers uppfattningar och tolkningar av sin sociala verklighet (ibid.). Därtill har vi valt att använda oss av ett induktivt angreppssätt där vi utifrån de resultat vi finner i vår studie låter dessa ligga till grund för de teorier vi sedan behandlar. Empirin blir på så vis styrande för studiens analysprocess (Bryman, 2018).

2.1.1 Kvalitativ metod

Vid val av forskningsstrategi var även vårt syfte för studien styrande. Då vi var intresserade av att nå ledares uppfattningar kring e-learning valde vi att konstruera en enklare fallstudie kring det specifika fallet som förelåg. Bryman (2018) beskriver hur fallstudien som forskningsdesign utgår från ett specifikt fall och därför har en tydlig avgränsning, i vårt fall handlar det om en specifik del av en organisation. Det finns flertalet olika kriterier som ligger till grund för fallstudiedesign och fallstudier kan konstrueras med hjälp av metodtriangulering för att grundligt undersöka det enskilda fallet. Vår studie är begränsad i den bemärkelsen och vi utgår främst från kriteriet att det är fallet som styr forskningsintresset. Forskarens uppgift blir därav att på ett grundligt sätt lyfta fram detta (ibid.).

I vårt fall ville vi belysa uppfattningar och upplevelser kopplade till e-learning som läranderesurs. Vi ansåg att dessa skulle nås bäst genom att ge ledarna så mycket eget utrymme som möjligt att få tala om ämnet. Därför blev semistrukturerade intervjuer vårt val av datainsamlingsmetod. Intervjuerna var semistrukturerade då fokus låg på att försöka erhålla information om personens åsikter och erfarenheter om ett visst tema. Intervjupersonerna fick fritt svara på frågorna men dessa följde en noggrant planerad intervjuguide som fokuserar på särskilda teman (Brinkmann & Kvale, 2015). De teman som vi utgick ifrån var bakgrund, självlärande och LinkedIn Learning där vårt fokus låg på just möjligheter, hinder och utvecklingsmöjligheter vad gäller arbetet med LinkedIn Learning resurs för självlärande (se intervjuguider i avsnitt 8.2 och 8.3). Metoden semistrukturerad intervju gav oss möjligheten att ge utrymme för intervjupersonen att uttrycka sig relativt fritt samtidigt som vi med våra teman kunde styra de punkter vi ville att intervjupersonen skulle fokusera mest på.

Även om intervjuer används flitigt inom kvalitativ forskningsmetodik riktas en del kritik mot den information som är möjlig att erhålla. Alvesson (2011) menar exempelvis att

intervjuer är komplexa sociala situationer som försvåras på grund av distansen forskaren och intervjudeltagaren emellan. Det kan handla om olika faktorer som påverkar den situation och stämning som råder i rummet under tiden intervjun hålls. Exempelvis skillnader i ålder, kön, bakgrund och utbildning. Från forskarens sida kan intervjuens kvalitet och utfall exempelvis bero på hur pass väl förberedd forskaren är, hur insatt och kunnig forskaren är inom det ämne som tas upp samt hur väl forskaren genomför sin intervju. Från intervjupersonens sida kan det istället handla om hur pass väl hen förstår frågorna som ställs, hur väl hen kan uttrycka sina tankar i intervjusituationen samt hur bekväm hen känner sig (Alvesson, 2011). Brinkmann och Kvale (2015) håller med om att det är svårt att använda sig av intervju och att det finns många olika fallgropar som en behöver ta ställning till. Dessutom finns det inte ett rätt sätt att planera och utföra intervjuerna vilket kan förvirra och försvåra än mer. Intervjuande är mycket mer än att endast hitta några att intervjua och ställa frågor till dem (Brinkmann & Kvale, 2015).

På grund av att deltagarna i vår studie arbetar i olika länder var det inte möjligt att intervjua dem i person. En tanke var att istället använda telefonintervjuer men den metoden förhindrar oss att se personen vilket leder till att vi hade missat värdefull information såsom hur deltagarnas kroppsspråk såg ut (Cohen et al., 2011). Därför valde vi att använda oss av Skypeintervjuer där både deltagaren och intervjuaren kan se varandra. Dessa web-baserade videosamtal i realtid underlättade för både oss och våra intervjupersoner att kunna genomföra intervjuerna på ett smidigt och tidseffektivt sätt.

2.2 Tillvägagångssätt

Under hela vår arbetsprocess med studien har vi låtit det kvalitativa tillvägagångssättet inspirera och vägleda oss. Detta tillvägagångssätt har också följt med oss under hela studiens gång och bidragit till att vi infört reflektion som en del av processen. Alvesson (2011) beskriver reflexivitet som ett sätt att ständigt granska ett ämne ur olika synsätt, utan att på förhand anta en speciell ståndpunkt. Det reflexiva arbetet kan också vara att man ifrågasätter sina metoder och beslut för att väga fördelar och nackdelar och hålla sig kritisk till sin egna studie. Vid användning av ett reflexivt tillvägagångssätt vidgar man sin syn på arbetsprocesser och undviker då eventuella fällor till följd av trångsynthet (ibid.). Dock har detta begrepp ännu fler olika sorters innebörder vilket Bryman (2018) poängterar. Han menar att när det gäller kunskap som forskaren framställer bör det reflekteras över effekterna av deras metoder, uppfattningar och beslut. Alltså bör forskaren reflektera över varje steg och val denne gör under arbetets gång för att vara medveten om de eventuella konsekvenser dessa val har för kunskapskonstruktionen (ibid.). Eftersom vi har använt oss av en induktiv forskningsstrategi utgick vi inte från några teorier innan vi genomförde datainsamlingen. Detta gjorde att vi inte var färgade av några teorier vid genomförandet av studien. Det reflexiva arbetet berikades av att vi är två individer med olika tankar och olika sätt att reflektera på, vilket vi genomgående har försökt dra nytta av. Under intervjuerna agerade en person intervjuare medan den andre var observatör som fokuserade på intervjusituationen och att identifiera eventuella påverkansfaktorer. Efter varje intervju skrev både intervjuaren och observatören enskilt en kort reflektion för att undersöka ifall samtalet uppfattades olika individerna emellan. Direkt efter att båda reflekterat individuellt övergick vi till en kort gemensam diskussion där reflektionerna presenterades och sammanställdes. Ett reflexivt tillvägagångssätt användes även under analysen av empirin då vi lyssnade igenom materialet och enskilt skrev ner våra tankar om

varje intervju innan vi sammanställde dem. Genomgående vid kodningen av data användes en tvåstegsprocess där vi först enskilt bearbetade materialet för att sedan tillsammans välja ut det som var mest relevant.

2.2.1 Urval

Då vår studie gjordes i samarbete med en organisation fick urvalet anpassas efter deras och våra behov. Urvalet gjordes av vår kontaktperson och baserades på ledarnas funktioner, vilka länder de arbetar inom, ålder och kön samt att de hade viss erfarenhet av LinkedIn Learning plattformen. Utifrån dessa faktorer gjordes urvalet med hänsyn till att försöka nå spridning i gruppen. Den problematik vi ser i urvalet är att vi med vårt urval eventuellt missar vissa delar av populationen. Det kan finnas ledare som vår kontaktperson har bättre eller sämre relation med vilket kan påverka urvalet. Enligt Bryman (2018) kan denna urvalsmetod kallas för ett tillfällighetsurval då vi inte på förhand hade kunnat förutse vilka deltagarna skulle bli (ibid.). Trots att det finns brister i vårt urval känner vi att styrkorna är att vår kontaktperson känner sina anställda och att urvalet gjordes med hänsyn till våra önskningar.

Att bestämma urvalsstorlek kan vara svårt när det kommer till hur många intervjuvar som behövs för att kunna dra hållbara slutsatser. Bryman (2018) beskriver gällande intervjuer att en mättnad i data eftersträvas av forskarna. Detta innebär att det inte uppkommer fler nya uppfattningar än de som redan tagits upp i de föregående intervjuerna. Uppkommer det inte någon ny information kan man anta att det finns en mättnad i data. Detta beror dock på hur homogent urvalet är samt hur snäv forskningsfrågan är. Ju mer homogent och snävt desto färre intervjuvar behövs troligtvis (ibid.). Vi uppnådde till viss del mättnad i vissa av våra frågor medan vi fick ny information även i den sista intervjun av några andra frågor. Detta beror troligtvis på att vårt urval inte var särskilt homogent och även att vår forskningsfråga inte var snäv.

2.2.2 Datainsamling

Den inledande kommunikationen skedde mellan kontaktperson och forskarna genom två möten för att introducera och sätta upp samarbetet med organisationen. Därefter skedde kommunikationen över mail. Den kvalitativa metod som användes var intervjuer vilka var semistrukturerade. Intervjupersonerna kontaktades först genom kontaktpersonen över mail och gavs av denne att det var av prioritet att delta i intervjuerna. Därefter förde vi all kontakt med deltagarna.

Det genomfördes totalt sett tolv intervjuer varav en var en pilotintervju, en informantintervju samt tio intervjuer var av ledare inom organisationens inköpsavdelning. Dessa genomfördes i november 2019 under loppet av tre veckor. Pilotintervjun genomfördes med en annan HR-ansvarig med viss insyn i projektet. Pilotintervjun gjordes för att få en inblick i hur frågorna i intervjuguiden fungerade samt för att vi skulle få övning på att intervjua på engelska. Informantintervjun gjordes med en HR-anställd inom en annan del av organisationen som genomfört ett liknande projekt där LinkedIn Learning introducerats. Denna intervju genomfördes för att få ytterligare insikter kring användandet av LinkedIn Learning. Utöver dessa två intervjuer genomfördes tio intervjuer av ledare från

flera olika länder; bland annat Sverige, Tyskland, Indien och USA. Vi genomförde ungefär hälften av intervjuerna var och växlade därför roller som intervjuare och observatör.

Intervjuerna inleddes med en presentation av oss forskare, vad projektet handlar om och projektets syfte. Därefter presenterades intervjuens struktur samt konfidentialiteten och etiken kring studien (se bilaga 8.1: Intervjuinformation). Intervjupersonerna tillfrågades också ifall de gav samtycke till att bli inspelade för att underlätta transkriberingsfasen för forskarna. Intervjuerna utgick från en intervjuguide (se bilaga i avsnitt 8.2 och 8.3) men beroende på hur intervjupersonerna svarade ändrades följderna på frågorna samt ifall följdfrågorna skulle ställas eller inte. Intervjuguiden modifierades med flera större ändringar efter pilotintervjun. Detta gjordes dels genom att observatören noterade hur intervjudeltagaren uppfattade frågorna och dels i samtal med intervjudeltagaren efter pilotintervjun. Om intervjupersonen verkade ha svårt att förstå en fråga noterades detta för att den frågan sedan skulle modifieras. Vi ifrågasatte våra frågor och undersökte ifall de faktiskt uppfyllde vårt syfte eller ej, baserat på svaren gjorde vi ändringar därefter. Exempelvis tog vi bort två följdfrågor på frågan: "What is your general opinion of LinkedIn Learning?" De följdfrågor som togs bort var: "What is working with the platform?" samt "What is not working with the platform?". Detta då svaren som vi fick var för praktiska om LinkedIn Learningplattformens innehåll - vilket inte uppfyller vårt syfte. När intervjuguiden uppdaterats skickades den till en engelsklärare som kontrollerade att språket var korrekt och tydligt. Varje intervju avslutades med en allmän fråga om intervjupersonen hade något mer att tillägga. När inspelningen avslutats tillfrågades deltagaren om denne hade några egna frågor för att försäkra att personen hade fått all information den ville ha. Därefter tackade forskarna för tiden som intervjupersonerna givit till projektet och förmedlade att de kanske skulle kunna komma att bli kontaktade igen ifall det fanns fler frågor. Under själva intervjun utgick vi från den slutgiltiga intervjumallen. Vi försökte låta intervjupersonen uttrycka sig med så få avbrott från oss som möjligt. Under intervjun bekräftade vi intervjupersonen med hjälp av kroppsspråk så som att vi nickade men också med hjälp av bekräftande ord som "okej". Ibland bad vi dem utveckla svar som vi inte riktigt förstod och ibland frågade vi ifall vi förstod intervjupersonen korrekt om vi i stunden tvivlade på vår egen tolkning.

2.2.3 Analys och bearbetning av data

Vid bearbetningen och analysen av datan har vi inte utgått från en särskild metodologi utan arbetat utifrån generella riktlinjer vad gäller kvalitativ dataanalys. Utifrån Bryman (2018) har dessa i sin tur inslag från metodologier så som grundad teori och fenomenologi. Vi har bland annat använt oss av flera av den grundade teorins analysredskap som kodning, teoretisk mättnad och kontinuerliga jämförelser (ibid.).

Det initiala steget i bearbetningen av datan inleddes med transkribering. Materialet från intervjuerna transkriberades genom programmet "oTranscribe" (Muckrock, 2018). Programmet har funktionen att justera hur snabbt som ljudfilen läses upp vilket underlättade när intervjudeltagarna pratade snabbt. Fördelarna med att transkribera sitt intervju-material menar Brinkmann & Kvale (2015) är att man som forskare inte behöver bryta sitt fokus under intervjun för att skriva ner det som intervjupersonen säger vilket kan påverka deltagaren och intervjuens flöde. Under transkriberingsfasen får man även grundligt gå igenom vad som sägs under intervjuerna och ordagrant återge det

intervjupersonerna och intervjuaren säger. Detta är ett steg som innebär att forskarna kan komma närmare sitt intervjumaterial. Dock finns det även en del nackdelar med transkribering. Då en intervju är en social interaktion som använder sig av muntligt språk måste det vid en transkribering omvandlas till skriftspråk. Detta görs inte utan praktiska fallgrorpar eftersom att intervjupersonens tonläge och kroppsspråk inte kommer med då stora delar av den sociala interaktionen försvinner när det ska omvandlas till textform. En avslutande tanke vid transkribering är att den bör genomföras på ett enhetligt sätt då det annars kan bli svårt att rent språkligt jämföra intervjuerna (ibid.). Vi gjorde endast delvis på samma sätt då vi bestämde att endast skriva ut vad som faktiskt sades och inte hur det sades. Vi gjorde inte heller ett specifikt test för att se om vi skrev ner samma ord från samma stycke av en ljudfil. Dock blev vi medvetna under transkriberingsprocessens gång att vi ibland använde oss av andra ord eller transkriberade lite olika.

Efter transkriberingsfasen inleddes en första genomlysning av samtliga intervjuer. Att lyssna på sitt material kan ha andra fördelar än transkriberingsarbete eftersom det exempelvis möjliggör en chans för forskarna att notera tonfall, betoningar, pauser och missförstånd. Vi valde att kombinera dessa tillvägagångssätt för att lära känna vårt material bättre och utnyttja de olika informationskällorna som texten och talet skapar. Vi gick in med en öppen inställning till vårt material och tanken var att notera det som väckte intresse. Efter varje intervju läste vi upp våra tankar för varandra och sammanställde sedan dessa.

Nästa steg i vårt analysarbete var kodning av materialet. Brinkmann och Kvale (2015) beskriver hur det vid kodning finns ett flertal olika sätt att gå tillväga och vi valde att kategorisera vårt material. I samband med kategorisering reducerar forskaren ner det empiriska materialet till några enkla kategorier. Under kodningen lär forskaren känna sitt material bättre och får då en överblick över det. Dock kan kodning göra att ett material som är mångtydigt reduceras ner till en kategori som inte representerar denna mångtydighet (ibid.). Vi valde vissa av våra kategorier på förhand medan ett par uppkom under analysen. De vi valde på förhand var kopplade till studiens syfte. Vi valde att ge varje kategori en speciell färg och delade därefter in materialet i dessa färger. Inledningsvis bearbetades datan på ett övergripande vis för att inte missa viktiga delar. Därefter gjorde vi ett nytt dokument och la in allt som vi identifierat som relevant i det nya dokumentet. Sedan utfördes samma process i två omgångar där materialet kondenserades för att slutligen urskilja de mest framstående citaten. När resultatet skrevs ihop gjordes en sista reduktion av vilka citat som faktiskt skulle användas som vi ansåg beskrev resultatet på bästa sätt. Vi använde oss av nya dokument för att inte ta bort något material om vi skulle vilja gå tillbaka och använda oss av något från de tidigare kondenseringarna.

2.3 Kvalitet

I följande avsnitt kommer vi diskutera olika begrepp och kriterier kopplade till kvalitet i kvalitativa studier. Inledningsvis kommer dessa beskrivas och jämföras för att sedan relateras till vår specifika studie. Detta för att ge en inblick i hur vi arbetat med kvalitetsaspekter i vår forskningsprocess samt för att ge dig som läsare möjlighet att bedöma vår studie. När studiers kvalitet diskuteras inom forskarvärlden används ofta begreppen validitet och reliabilitet. Widerberg (2002) redogör för hur validiteten i en studie handlar om ifall den mäter eller undersöker det den har för avsikt att studera och reliabiliteten rör

studiens tillförlitlighet och replikerbarhet. Dessa båda begrepp är starkt förankrade i den kvantitativa forskningen och har varit eftersträfvade kriterier att behandla även inom den kvalitativa forskningen. Detta för att fylla syftet att både legitimera och kvalitetssäkra den vetenskapliga forskningens metoder (ibid.).

2.3.1 Tillförlitlighet och autenticitet

Eftersom kvantitativa respektive kvalitativa studier har så pass olika syften och karaktär blir det svårt att rakt av applicera validitets- och reliabilitetsbegreppet på den kvalitativa studien. Kvalitativa studier söker bland annat att förstå komplexa sociala fenomen och situationer och intresserar sig för förståelse och djup kring människors uppfattningar och upplevelser, precis som i vår studie. På grund av detta kunskapsintresse spelar andra faktorer in vad gäller kvaliteten i den kvalitativa studien vilka vi anser blir mer relevanta att diskutera i relation till vår studie. Guba & Lincoln (1994) föreslår att begreppen *tillförlitlighet* och *autenticitet* används för att diskutera den kvalitativa studiens kvalitet. Inom tillförlitlighetsbegreppet finns flera delkriterier, exempelvis trovärdighet och pålitlighet vilka båda har motsvarigheter i den kvantitativa forskningen (*credibility* och *dependability*). Den förstnämnda handlar om att skapa trovärdighet i resultaten. Frågor som kan ställas i anslutning till detta kvalitetskriterium är ifall verkligheten beskrivs så som den upplevs för deltagarna i studien och ifall en trovärdig tolkning av datan görs? (ibid.).

I vår studie har vi försökt ta hänsyn till ovan nämnda kriterium genom att tydligt förankra våra resonemang i empirin och uppmärksamma oss på att även vi konstruerar en del av den verklighet vi studerar och fyller ut vissa tomrum och därför bör vara ytterst försiktiga och ifrågasättande vad gäller vår bearbetning och tolkning av vårt intervju-material. Guba & Lincoln (1994) menar att pålitlighet kan jämföras med reliabilitet och handlar i kvalitativa studier exempelvis om att tydligt redogöra för olika steg i en forskningsprocess och beskriva olika avgörande beslut i anslutning till dessa. De personer som tar del av studien ska på detta vis kunna granska dessa olika steg för att enklare kunna värdera resultatens pålitlighet (ibid.). Ett beslut vi tog för att stärka trovärdigheten var att genomföra en så kallad pilotintervju innan vi påbörjade intervjuerna med ledarna som skulle ingå i studien. Efter att ha tagit del av litteratur kring genomförande av intervjuer och vad för fallgröpar där finns kopplade till detta genomförde vi pilotintervjun för att belysa de fallgröpar vi upptäckte hos oss själva. Denna feedback försökte vi sedan arbeta med för att utveckla oss under genomförandets gång.

Guba och Lincoln (1994) beskriver också vidare ett antal kriterier kring autenticitet. Dessa rör forskningsprocessen på ett mer generellt plan. Bland dessa kriterier återfinns exempelvis *rättvis bild*, vilket är ett kriterium som vill säkerställa att resultatet av studien innefattar de olika uppfattningar som uppkommit och inte undanhåller information. Ett annat kriterium, *ontologisk autenticitet*, handlar om ifall studien även hjälper dess deltagare att nå förståelse för den sociala situation och miljö de befinner sig i (ibid.). I vår studie har vi försökt att redovisa en så rättvis bild av det totala resultatet som möjligt. I och med empirins omfattning är det dock omöjligt att kunna visa på nyanserna i de olika intervjudeltagarnas svar för alla de teman vi berört. Däremot har vi försökt att berika olika resonemang genom att ibland lyfta kontrasterande uppfattningar. Guba & Lincoln (1994) fortsätter beskriva att ontologisk autenticitet förutsätter en trygg intervjusituation med utrymme för reflektion, det vill säga, det är avhängigt intervjusituationen och den relation

som skapas mellan intervjuaren och intervjupersonen (ibid.). Vi försökte att utforma vår intervjuguide på ett sätt som skulle inbjuda intervjupersonen till reflektion kring teman så som lärande och självlärande kopplat till LinkedIn Learning. Efter våra intervjuer pratade vi en stund med våra intervjupersoner kring hur de upplevt intervjutillfället. Den generella feedbacken från dem var att de uppskattat möjligheten att få reflektera kring denna del av deras lärande på arbetsplatsen vilket skulle kunna ses som ontologisk autenticitet i vår studie.

Brinkmann & Kvale (2015) framhåller ytterligare kvalitetskriterium kopplade till den semistrukturerade intervjun. De lyfter exempelvis hur intervjuarens fråga bör vara så kort och koncis som möjligt för att sedan efterföljas av ett längre svar från intervjupersonens sida. De menar också att tvetydigheter och frågor som uppstår i intervjusituationen bör redas ut och förtydligas i så hög grad som möjligt under intervjuns gång. Detta för att det ökar möjligheterna för forskarna att förstå vad intervjupersonen verkligen menar. Likaså bör tolkningar av intervjupersonens svar verifieras i största möjliga mån på plats för att säkerställa att intervjuaren uppfattat intervjupersonen rätt (ibid.). Trots att dessa kriterier är komplexa och svåra att helt uppfylla har de guidat oss i vårt tillvägagångssätt. Vi har försökt genomföra intervjuerna med så mycket utrymme för intervjupersonerna att uttrycka sina uppfattningar och utveckla sina tankegångar som möjligt vilket vi upptäckte under transkriberingen av intervjuerna också blev utfallet. Svårare har dock varit att säkerställa tolkningarna under intervjutillfället. Vid uppenbara otydligheter har vi bett intervjupersonerna att förklara vidare vad de menar men vid genomlysningen av intervjuerna har vi också upptäckt flera tillfällen då vi inte gjorde detta.

Sammanfattningsvis har vi både konstruerat vår studie och genomfört den med hänsyn till de olika kvalitetskriterier som beskrivits ovan. Trots vår strävan efter kvalitet i vårt tillvägagångssätt rymmer vår studie felkällor vilka beror på allt från bristande erfarenhet av att genomföra kvalitativa intervjuer till felkällor som beror på tillfälligheter under intervjusituationen. Felkällorna i vår metod som vi reflekterat över innan studien genomfördes kommer vidare att diskuteras i det kommande metodreflektionsavsnittet 2.3.3.

2.3.2 Etiska överväganden

Något som är nära sammankopplat med ett arbetes kvalitet är etik och hur den på bästa sätt tas i beaktande. All European Academics (Allea) beskriver i sin skrift "*Den europeiska kodexen för forskningens integritet*" (2018) fyra olika principer som forskare måste ta hänsyn till för att uppfylla god forskningssed. Principerna ska ge forskare råd om hur de på bästa sätt kan hantera, bland annat, de etiska problem som kan uppstå vid forskning. De fyra principerna är följande: *tillförlitlighet*, *ärlighet*, *respekt* och *ansvarighet*. Med *tillförlitlighet* menar Allea att forskare bör se till att de uppfyller de krav som finns på kvalitet. Denna princip uppfyller vi då vi tar hänsyn till de aspekter som finns kring kvalitet genom att vara medvetna om det under datainsamlingen samt noggrant behandla det under metodavsnittet. *Ärlighet* tar i tu med att forskaren ska vara öppen, rättvis och objektiv när denne bedriver forskning. Vi är genomgående transparenta med hur vi har gått tillväga under hela uppsatsprocessen från första kontakt med organisationen och genomgående under uppsatsen. *Respekt* ska hysas för de personer som har varit delaktiga i studien. Detta gör vi genom den konfidentialitet vi använder. Slutligen ska forskaren visa *ansvarighet* för allt som har med forskningen att göra från projektets början till slut och

för alla personer och organisationer som är inblandade samt för eventuella konsekvenser projekten i framtiden kan resultera i. Vi tar ansvar genom att det empiriska material som hämtats från intervjuvärderna inte kan ledas till personen som sagt det genom att endast referera till personerna som "ledare" från en organisation genomgående i uppsatsen (ibid.).

Intervjuer användes som metod vid insamlandet av det empiriska materialet. Enligt Brinkmann och Kvale (2015) finns det ett flertal olika etiska aspekter som bör tas hänsyn till vid användande av intervjuer som metod. Några av de viktigaste är att få informerat samtycke, säkerställa konfidentialitet, vara medveten om eventuella konsekvenser för studiens deltagare samt vid skrivandet av rapporten (ibid.). Innan varje intervju påbörjades informerades deltagarna om flera olika etiska faktorer samt gavs syftesformuleringen av projektet. Detta gjordes dels för att uppfylla de olika etiska delar som Brinkmann och Kvale talar om och dels för att inte avslöja för mycket information till deltagaren innan intervjun påbörjades (ibid.). Vi gav deltagarna de övergripande teman som skulle behandlas men undanhöll viss information såsom definitioner av begrepp, vilka frågor som skulle ställas och i vilken följd de kom. Detta då vi använde oss av en trattformad intervjuguide som gick från generella frågor till mer specifika. Vi gjorde på detta vis för att försöka få mer spontana svar från intervjudeltagarna vilket är något som Brinkmann och Kvale (2015) förespråkar. Innan intervjun startade tillfrågades deltagaren ifall denne ville genomföra intervjun och om personen hade några frågor innan den påbörjades. Vi försäkrade även intervjupersonerna att informationen som gavs på intervjun skulle hanteras konfidentiellt och att det endast skulle vara vi forskare som skulle kunna koppla ihop särskild information med en särskild person. Dessutom informerade vi om vilka som skulle få resultatet av studien både från universitetet och från deras egna organisation. Vi tillfrågade även ifall de gav samtycke till att bli inspelade och nämnde att inspelningarna skulle lagras franskjilt från personernas personliga information samt att vi följde reglerna kring GDPR. Slutligen upplyste vi att deltagaren kunde avsluta intervjun när helst den ville och att personens deltagande då skulle göras så konfidentiellt som möjligt. Efter intervjun tillfrågades intervjudeltagarna ifall de hade några frågor om projektet eller ville veta mer om det för att försäkra att de fått all information de ville ha.

2.3.3 Metodreflektion

Vad gäller vår metod och de beslut vi har tagit kring denna i forskningsprocessen är vi medvetna om att det finns viss kritik som kan riktas mot vår studie. De olika överväganden vi stått emellan har berott på inre och yttre förutsättningar som vi inte alltid kunnat förutspå och dessa har självklart påverkar studiens kvalitet. Dessa är våra samlade tankar kring fallgröpar vi har identifierat inför genomförande av vår studie. I avsnitt 6.1 diskuterar vi vad som faktiskt påverkade vårt resultat.

2.3.3.1 Påverkansfaktorer

Vi har identifierat ett antal punkter som kan ha påverkat intervjusituationen och i förlängningen den kvalitativa data som då var möjlig att få ut: distansen mellan intervjuare och intervjudeltagare, förståelse för arbetssituationen samt två forskare med olika tillvägagångssätt. Specifikt för vår studie har vi diskuterat hur det påverkar att två universitetsstudenter intervjuar uppsatta ledare runtom i organisationen. Hur påverkar exempelvis vår skillnad i utbildningsbakgrund och ålder våra möjligheter att skapa goda

förutsättningar för en givande intervju under vårt intervjutillfälle med dem? För att minska denna distans jobbade vi med vårt eget förtroendeingivande. Vi använde introduktionen till att förtydliga vårt syfte med studien och vår roll som forskare. Vårt förarbete med en genomarbetad intervjuguide och planering med vår kontaktperson kan sägas ha minskat denna distans. Hur väl vi som intervjuare lyckas nå intervjudeltagaren beror också på hur väl insatta vi är i intervjupersonens arbetssituation. Eftersom vi är externa till organisationen finns det risker för missförstånd i tolkningsarbetet vilket blir en faktor som påverkar datan och studiens tillförlitlighet. För att minska denna påverkan har vi försökt reda ut oklarheter under intervjutillfället i enlighet med de kvalitetskriterium Brinkmann & Kvale (2015) beskriver (se avsnitt 2.3.1). En tredje påverkansfaktor är att vi är två intervjuare med olika sätt att intervjua vilket påverkar intervjusituationen. Under datainsamlingen har vi försökt arbeta med detta genom att ge varandra feedback. Våra försök att minska påverkansfaktorernas inverkan kan sägas vara försök att öka trovärdigheten i våra resultat.

2.3.3.2 Under intervjun

En faktor som påverkar trovärdigheten negativt kan vara att trots att vi testat intervjuguiden genom en pilotintervju var det vissa frågor i guiden som var svåra att förstå. Detta gjorde att vi behövde omformulera just den frågan på plats för att intervjupersonen skulle förstå den. Omformuleringen som gjordes blev därför inte optimal och innebörden av den frågan kan ha förändrats och även hände det att det blev två frågor i samma fråga vilka båda sänker trovärdighetsgraden. Dock försökte vi motverka detta genom att vara konsekventa och använda samma omformulering som använts i tidigare intervjuer.

2.3.3.3 Språket

Gällande språk beslutade vi oss för att genomföra samtliga Skypeintervjuer på engelska. Detta på grund av att engelska är organisationens företagsspråk vilket innebär att våra intervjudeltagare inom arbetets kontext brukar uttrycka sig på engelska. De punkter som blir viktiga att lyfta är bland annat att trots att företagsspråket är engelska har individer olika relation till detta och det är möjligt att intervjudeltagarna hellre hade uttryckt sig på sitt förstaspråk. Det innebär också en felkälla att vi som genomförde intervjuerna inte har engelska som första språk och därför är mindre flexibla i våra formuleringar. Vi har också har något svårare att nå samma förståelse på engelska som på svenska. Därtill är ett annat problem som följer att det finns en större chans till att dra fel slutsatser i våra tolkningar på grund av språkliga barriärer. Detta kan äventyra trovärdigheten. Vi har därför behandlat denna problematik med respekt och ödmjukhet och har hellre ställt en fråga för mycket för att försäkra oss om att vi uppfattat svaret på en fråga korrekt. Vi har också försökt att förhindra felkällor genom att konstruera en intervjuguide som granskats av en engelsklärare och genomgått korrigeringar efter pilotintervjun för att preciseras ytterligare efter vårt syfte.

2.3.3.4 Bearbetning av data

Under transkriberingsprocessen utgick vi delvis från samma sorts transkriberingsmetod då vi kommit överens om att fokusera enbart på vad intervjupersonen faktiskt säger. Vi valde att inte fokusera på att skriva ut exempelvis hur de uttryckte sig genom om de talade snabbare ibland och om de tog längre pauser mellan olika frågor. Det som var viktigt för oss var själva innehållet, inte hur innehållet lades fram. Dock testade vi inte att

transkribera samma stycke vilket hade gjort att vi sett ifall vi transkriberade ner samma ord. Både att vi endast fokuserar på vad som sägs och att vi inte testade att transkribera samma stycke kan påverka trovärdigheten av studien negativt. Detta då verkligheten riskeras att inte beskrivas som såsom den upplevs för deltagarna i studien vilket enligt Guba & Lincoln (1994) sänker trovärdigheten.

3. Resultat

I detta avsnitt redovisar vi de resultat som studien givit upphov till. Vi har valt att presentera resultatet utifrån de olika teman vi berörde under intervjuerna och som vi under analysen av datan uppfattat vara relevanta för vår studie. Resultatet återges med hjälp av citat från intervjuerna men också beskrivande texter där vi återger det samlade resultatet mer övergripande.

3.1 Hinder för självlärande

Utifrån det empiriska materialet har olika hinder för självlärande identifierats. De olika hindren ledarna uttryckte har relaterats till varandra och utifrån dessa grupperingar har två olika teman skapats: arbetssituationens påverkan och lärandeprocessen och dess hinder. Nedan följer en redogörelse kring dessa teman.

3.1.1 Arbetssituationens påverkan

You know, for me solving my everyday work tasks is priority number one. And then learning and developing myself is unfortunately not the highest priority at the moment. Hopefully it will be in the future, but not right now.

Citatet ovan beskriver situationen som den upplevs av en av ledarna. Verkligheten för ledarna i organisationen präglas av hög arbetsbelastning, långa arbetsdagar och ansvar för medarbetare och deras utveckling. Det samtidigt som organisationen genomgår en övergripande förändring som ställer krav på förändrade arbetssätt, processer och nya kompetenser. I ett pressat schema går den löpande verksamheten först, precis som ledaren ovan beskriver: *“my everyday work tasks is priority number one”*. Under intervjuerna uttrycker ledarna dubbla känslor kring självlärande i den form som LinkedIn Learning erbjuder; det är något spännande och utvecklande samtidigt som det tar tid och är svårt att prioritera. Ledarna pratar också om lärande utifrån deras olika yrkesroller och positioner. De beskriver exempelvis hur lärande följer som en naturlig del av att organisationen förändras. Flera av ledarna uttrycker detta lärande som *“learning on the job”*, det vill säga allt det lärande som följer av nya uppgifter och som nås med hjälp av mer erfarenhet. Ledarna beskriver också vikten av självlärande och utveckling som utgår från en mer teoretisk grund där läranderesurser som LinkedIn Learning ger dem möjligheten att lära sig nytt inom de områden som är särskilt aktuella just nu; exempelvis agil projektledning och att leda på distans (remote leadership). Här blir det särskilt viktigt för ledarna att kunna avsätta tid för mer dedikerat lärande men det upplevs problematiskt. I förändringsprocessen som präglar organisationen uttrycker ledarna att arbetsbelastningen ökar vilket minskar utrymmet för lärande än mer för de enskilda individerna. Arbetssituationen är en av de bidragande faktorerna till att ledarna inte använt sig av LinkedIn Learning som läranderesurs i någon större omfattning. En del ledare har planerat in tid för olika LinkedIn Learningkurser i sina scheman när arbetsbelastningen är mindre, så som inför och under sommaren. Andra har passat på att ta en kurs när de rest inom arbetet för att utnyttja den tiden för lärande. Några ledare har även känt att enda chansen för dem att kunna hinna med lärande genom LinkedIn Learning är att de använder sin fritid till detta. Ytterligare andra har inte förstått hur och varför de ska lägga tid på LinkedIn Learning. En ledares tankar får illustrera detta i citatet nedan:

[...] nobody consciously disinvest in learning but I mean, at least my brain has a certain capacity and depending on how much you already had new in your daily business work, which is learning on the job, it is a bit of a stretch to add something like LinkedIn or digital Learning on top.

Ytterligare ett hinder som beskrivs av ledarna och som bidrar till att tröskeln mot självlärande känns hög handlar om hur enkel och användbar en ny insats upplevs. När arbetssituationen är pressad uttrycker ledarna att förutsättningarna för ett förändrat beteende försvåras. Vissa ledare har upplevt projektet med LinkedIn Learning som svårstartat och det har därför blivit nedprioriterat. Ledarna uttrycker att de på grund av arbetssituationen inte har utrymme att lägga till alltför tidskrävande aktiviteter när det kommer till lärande.

3.1.2 Lärandeprocessen och dess hinder

Under intervjuerna beskriver flera ledare att tröskeln mot självlärande genom LinkedIn Learningplattformen har upplevts hög av olika anledningar. Ledarna lyfter till exempel hur introduktionen av plattformen gick till. De flesta ledarna var överens om att plattformen hade kunnat introducerats på ett tydligare och mer informerande sätt. De lyfte också hur självlärande i denna form kräver ett förhållningssätt och en förståelse hos individerna kring denna typ av lärande som kanske inte är lika självklar för alla. En aspekt som lyfts av en ledare handlar om att självlärande kan ha olika innebörd för olika individer:

[...] I think self-learning is a bit easier to understand for people that have been based on more self-learning than I was exposed to. And I can see that in the work as well but usually you can shortly explain that younger people has a, it is a bit easier to them to actually, to really be a part of the self-learning experience than a bit older people. Because older people they are sitting waiting on being talked to they are not that curious about things. In order to really have a leverage of self-learning people need to be curious about learning. And here I can see a problem.

Även om ledaren i citatet ovan sedan i sitt resonemang förtydligar att det inte behöver röra sig om en fråga om ålder beskriver denne hur det kan vara svårt att ta tillvara på de möjligheter som en resurs liksom LinkedIn Learning erbjuder ifall man är van vid att lärande handlar om att lära av någon och inte att driva och styra sitt eget lärande. De avslutande hindren är kopplade till lärandeprocessen och det som rymmer inom denna för att nya kunskaper ska kunna resultera i ett lärande som kan användas på arbetsplatsen.

[...]how do I, you know, stay connected with the material that I have seen? I think that is an obstacle and then I don't know if I have a solution for that at this point of time but I'm just thinking aloud at this point. I know what I did, I know what I read in LinkedIn Learning, or I know what I viewed at LinkedIn Learning but will I be able to go back and use that in a situation today? I don't know the answer to that. If that makes sense.

Citatet ovan beskriver några av de funderingar ledarna har kring huruvida de kommer kunna använda sig av den kunskap de tagit del av genom LinkedIn Learning. De vill kunna använda sig av det material de lägger tid på att ta till sig men det förutsätter fler saker än att bara följa en videosession om ledarskap på distans. Flera av ledarnas svar beskriver problematiken kring att omsätta, eller översätta, kunskaperna i praktiken:

[...]thinking of the transfer or the translation into the everyday reality I think that that is something most probably always you have to do yourself because all material which is generically available can't fit into individuals working environments.

Ledarna uttrycker också att lärande kräver utrymme för reflektion samt planering kring hur nya kunskaper kan användas i praktiken. En ledare beskriver det enligt följande:

Ehm, so I think, if you basically go through one session of LinkedIn Learning probably you, you know are able to remember maybe five or ten percent of that whole session but if you are able to do that and then you know are able to reflect how you can use it with your co-workers in the next one-to-one chat or something like that, so you get more clarity of how to kind of navigate in a particular situation.

I citatet ovan beskriver ledaren hur lärandet kan förankras från LinkedIn Learning i praktiken och på så vis skapa en koppling till materialet. Vidare beskrev samma ledare hur hen använt sig av vissa LinkedIn Learningssessioner, exempelvis en om svåra samtal, för att på ett bättre sätt kunna möta aktuella utmaningar i jobbet, bland annat under samtal med sina medarbetare.

3.2 Möjligheter med självlärande

Ur intervjuerna uppkom inte bara hinder till självlärande utan även möjligheter. Ledarna lyfter individens möjligheter att äga sin lärandeprocess men också det kollektiva lärandet som kan ske i en arbetsgrupp med hjälp av plattformen. LinkedIn Learning är enligt ledarna en bra resurs men det går också att utläsa utifrån ledarnas intervjusvar att LinkedIn Learning behöver kompletteras med andra lärosätt för att höja självlärandet till en högre nivå. Ur det empiriska materialet har tre olika teman framkommit, lärandeprocessen och dess möjligheter, ett mer individuellt anpassat erbjudande och externa perspektiv.

3.2.1 Lärandeprocessen och dess möjligheter

Några av ledarna redogör för att de innan de börjar använda sig av lärandeplattformen gör en planering över sitt lärande.

[...] I try to go inside these training sessions knowing what I will be doing in the next month or two so knew that I would be sitting with my remote team so you know I focused on remote leadership so what I've tried to do is kind of have some connection between what I will be doing the in the next few months to what I want

to see in LinkedIn so that it stays fresh and it is also relevant for me and I can use some of that learnings, to you know, in my day to day [...]

Citatet ovan visar hur en ledare planerar på förhand då denne vill ha en förbindelse mellan sitt arbete och det som den ska lära sig. Ledaren vill inte lägga tid på lärande som inte går att koppla till det som personen kommer att göra i sitt arbete längre fram. Ledaren undersöker alltså vilket behov som kommer att uppstå och hur denne på bästa sätt genom LinkedIn Learning kan fylla det behovet. Citatet beskriver både ett långtidsperspektiv och ett korttidsperspektiv vad gäller planerande för lärande. Personen planerar både för det som kommer ske flera månader framåt och för vad denne kan göra i sitt dagliga arbete, “*learnings, to you know, in my day to day*”. Ledaren identifierar inte bara ett behov utan även ett syfte och ett mål med sitt självlärande. Ledaren får på detta sätt ett mål att sträva mot samt direktiv till hur denne ska lära sig.

Flertalet ledare beskriver LinkedIn Learning som en fantastisk möjlighet till lärande. Däremot beskriver de också att det ofta inte räcker med att endast använda sig av lärplattformen för att lära sig så att det faktiskt gynnar dem i deras jobb. Några av ledarna ger exempel på olika möjliga sätt som hade kunnat förbättra självlärandet. En av ledarna ger följande exempel på hur personen använder LinkedIn Learning som en del av en större lärandeprocess.

[...] Where we would be able to do about one training per month with the team then discuss it in our monthly team meetings. So the first time was at, in our team meeting we wanted to focus on agile which was working and we had colleague that was talking about how he works with it and then we complemented that with a one hour training with it were we were looking at it together for five minutes, I can't remember, in the group and then after that we had a little bit of reflection and I think that was really good and a really good combination of taking a bit of learning or some training which was while away of course on the screen and then with a real life example from a colleague and then having a chance to discuss that. And after that we have done is that I have looked it through and identified relevant courses for my group and then I sent them a schedule that on this day that I will show them this training with you and on this day I will show you this training.

Det framkommer ur citatet att lärandeprocessen inleds med att “*I have looked it through and identified relevant courses for my group and then I sent them a schedule*” vilket ger ledaren och gruppen ett mål med vad som de ska lära sig innan de ska börja med självlärandet. Lärandeprocessen som den beskrivs av ledaren inleds med att en kollega delar med sig av sina erfarenheter vad gäller att arbeta agilt vilket ger en koppling till hur informationen kan omvandlas till arbetet. Med den kopplingen i åtanke genomför ledaren och gruppmedlemmarna en kurs på lärandeplattformen för att sedan diskutera tillsammans hur de upplevt informationen. Därefter reflekterar alla personerna som gjort kursen efteråt vilket ledaren ansåg hjälpte självlärandet mycket. Citatet visar hur lärandeplattformen kan användas som ett steg i en större process som kan ge ett mer nyanserat lärosätt.

Ledaren delar upp processen i olika steg för att först identifiera ett mål till att därefter ta in information och vidare kunna använda den informationen i sitt arbete.

3.2.2 Ett mer individuellt anpassat erbjudande

Ovan beskrevs en lärandeprocess på gruppnivå och nu kommer fokus ligga på hur individen själv kan använda sig av lärandeplattformen och vilka möjligheter den öppnar upp för. Lärande kan se olika ut för olika positioner och roller, alla kanske inte gynnas av att använda sig av den lärandeprocess som beskrivits i avsnitt 4.2. Vissa personer kanske hellre vill lära sig på ett mer individuellt sätt. Citatet nedan belyser detta:

[... LinkedIn Learning] enable our co-workers, empower them to learn on their own, so not to as steer and invite to taking place learnings and so on but give the responsibility in to them and this is I think the biggest part of the project, the biggest asset of it.

Här beskriver ledaren i informantintervjun hur denne med hjälp av LinkedIn Learning kan ge medarbetarna ett mer individuellt sätt att lära sig på. Ledaren menar att denne genom LinkedIn Learning har möjligheten att uppmuntra och ge sina medarbetare ansvar över sitt självlärande. Ledaren menar också att denne genom LinkedIn Learning inte längre behöver styra deras lärande och heller ej *“invite to taking place learnings”*, bjuda in till lärande i klassrum. En annan ledare påpekar utöver detta att det är möjligt för HR-ansvariga att skapa spellistor med kurser vilket kan underlätta för medarbetare som har en hög arbetsbelastning. Detta hade kunnat göra användandet av LinkedIn Learning mer effektivt.

3.2.3 Externa perspektiv

Från ett individuellt perspektiv till ett mer externt perspektiv med hur LinkedIn Learning kan ge de anställda på organisationen information som håller marknadsstandard.

[...] you still keep a bit of this external or birds eye view on topics. Like different approaches to stuff or when it comes to methods that like agile or something like that that is a good example where you can say that if you understand the very generic one a company should not really customize it too much because the agile principles might be destroyed and there is a reason why it is working or not. So there is this stuff where we say that external or kind of standard knowledge can really help you to refresh your own competence to market standards but of course we have to balance about what does it mean for your everyday reality.

Intervjupersonen beskriver i citatet ovan att organisationen inte bör anpassa innehållet för mycket då betydelsen kan förändras. Här kan en extern källa som LinkedIn Learning erbjuda nya tankesätt. Kunskapen håller sig dessutom till marknadens standard. Dock reflekterar ledaren kring vad det innebär för dennes arbetsvardag, *“everyday reality”*, vilket kan vara svårt att säga.

3.3 Utvecklingsmöjligheter

Under intervjuerna med ledarna identifierades som beskrivits ovan både hinder och möjligheter kopplade till självlärande genom LinkedIn Learning. Utifrån dessa hinder och möjligheter har ledarna själva lyft olika utvecklingsmöjligheter.

3.3.1 Utvecklingsmöjligheter för lärandeprocessen

Flertalet ledare förmedlar är att självlärande är en aktivitet som kräver tid och dedikation. En ledare påpekade hur ordet "sjävlärande" börjar med "självet" och beskrev vidare hur man därför som enskild individ bär ansvaret för den egna utvecklingen och den planering och process som följer av denna. Flera av ledarnas redogörelser och tankar kring självlärande grundar sig i att det är en aktivitet som kräver reflektion samt medvetna beslut och handlingar. Citatet nedan illustrerar dessa tankegångar:

You are the architect of your own success when it comes to self-learning, that is I think, that is crucial. It also involves discipline because it is not something that you want to do when you're driving to work or when you have space here and there, you need to plan for it, you need to invest in it and you need to understand that, you know, this is for my own benefit and of course you need to reflect so all of this is not just theoretical but you're actually making it as practical as you want it to be.

Många av ledarna ger dock inte självlärandet den tid som det behöver utan försöker att pressa in användningen av LinkedIn Learning där de får plats med det, vilket beskrivs i det avslutande stycket i avsnitt 3.1.1. För att kunna lära sig mer ordentligt kan man från intervjusvaren utläsa att det krävs mer än att trycka in lite kurser här och där. Flera ledare talar om hur det krävs att en lärandeprocess som innehåller flertalet steg tillämpas.

[...] you could maybe create your own assignments in relation and have a clear purpose and objective of why you book the course and then how you intend to use the knowledge from it to go forward.

Citatet ovan ger en ledare förslag på hur en lärandeprocess kan se ut som utgår ifrån vad en person ska tänka på när denne skapar sina egna uppgifter. Personen bör ha ett tydligt syfte, vara objektiv kring varför denne ska göra en viss kurs och därefter vara medveten om hur personen ska använda kunskapen efter kursen. En annan ledare beskriver hur HR eventuellt skulle kunna underlätta och guida de anställda i deras lärande. Ledaren nämner att detta kan vara viktigt vad gäller att hitta relevant kursinnehåll men också för att stötta de anställda under processen.

3.3.2 Reflektion

En central del inom lärande är reflektion vilket många av ledarna använder sig av i samband med sitt lärande. Ledarna använder reflektionen på flera olika sätt men det sätt som kom upp mest var att reflektera i samband med sitt arbete. En av ledarna uttryckte sig på följande vis:

[...] I think that the biggest thing here is find the connection in between what you learned and if and how you use it in practice [...] is I think important for us to reflect on it if we want to continue to give some space and some opportunities to put the knowledge into the daily practice.

Här beskriver ledaren hur denne genom att reflektera vill hitta en koppling mellan det hen lärt sig och hur det sedan kan användas i arbetet. En annan ledare för detta resonemang vidare genom att ge exempel på hur denne har reflekterat. Ledaren tar en erfarenhet från en specifik händelse och reflekterar över vad som gick bra och dåligt och varför denne hanterade situationen på det sätt som ledaren gjorde samt hur denne kan göra nästa gång. Alltså tar ledaren till sig vad som hänt i en situation och ställer sig utanför situationen för att kunna observera den från ett annat perspektiv och komma fram till vilka andra sätt som situationen hade kunnat hanteras på nästa gång. Reflektion menar en annan ledare är när man kan se hur en situation kan vara och sedan med den kunskapen hantera en ny liknande situation bättre. Ledaren menar att det är grunden till självlärande och beskriver vidare hur självlärande förutsätter självmedvetenhet.

4. Teori, urval & källkritik

I följande avsnitt har vi för avsikt att behandla den teoretiska grund som vi relaterar vår studie till. Inledningsvis kommer vi redogöra för litteratursökning och urval och därefter beskrivs de centrala begreppen så som självlärande, e-learning och arbetsplatslärande. Dessa kommer vidare att diskuteras och relateras till övriga sammanhörande begrepp. Därefter beskrivs lärandeprocessen utifrån Signe Schack Noesgaards teoretiska modell "The four step change process" vilken vi har fokuserat vår analys av studien kring. Även teorier kring reflektion kommer beröras. Avslutningsvis sker en diskussion kring källkritik.

4.1 Litteratursökning och urval

I litteratursökningen för vår studie har vi utgått från breda sökningar för att sedan smalna av dessa mot vårt specifika område inom e-learning kopplat till arbetsplatslärande. Detta för att inte begränsa oss för mycket från början utan ha en relativt öppen ingång. Vi har använt oss av både tryckta källor, vetenskapliga artiklar samt hemsidor för att skapa spridning i vårt material. Källorna har valts ut med hänsyn till deras relevans för området för vår uppsats samt deras kvalitet. De tryckta källorna har hittats genom Lunds Universitetsbiblioteks sökmotor LUBcat medan de vetenskapliga artiklarna erhållits genom sökningar i LUBsearch och Google Scholar. Vi har även gjort sökningar i relevanta databaser för området pedagogik, däribland Emerald och ERIC. Både de tryckta källorna och de vetenskapliga artiklarna har hittats utifrån sökningar där vi använt oss av följande sökord i olika kombinationer: self-learning, self-directed learning, e-learning, workplace learning och blended learning. Vi har genomfört sökningar på både svenska och engelska men har fått mest aktuella träffar genom sökningar på engelska. När vi behandlat forskningsetik har vi bland annat vänt oss till Codex vilket är en hemsida som drivs av Vetenskapsrådet i samarbete med Centrum för forsknings- & bioetik vid Uppsala Universitet. Hemsidan tillhandahåller etiska regler och riktlinjer för forskning och vänder sig särskilt till aktiva inom forskningsverksamheten. Vi har även använt oss av databasen Ulrichsweb för att kontrollera de ansvariga utgivarna för de vetenskapliga artiklarna och har granskat dessa för att säkerställa att materialet är publicerat i forskningsändamål. Därtill har vi antagit ett källkritiskt förhållningssätt under hela processen med arbetet som rör teorierna för att värdera deras trovärdighet i största mån möjligt. Till största del har vi använt oss av förstahandskällor för att säkerställa vår studies kvalitet och öka trovärdiga tolkningar av forskarnas resonemang i relation till vår studie. I två fall har vi inte haft möjlighet att använda oss av förstahandskällan och det är när vi refererat till Dirckinck-Holmfeld (2004) i Kanstrup (2004) och Ahrne & Brunsson i Klofsten, Tillmar, Elg och Ellström (2015). Detta kan innebära att vi inte kunnat skapa oss samma djupa förståelse för de resonemang dessa forskare för.

För att gå närmare in på vårt urval har vi mestadels valt att använda oss av litteratur av olika framstående professorer inom ämnet pedagogik och närliggande ämnen såsom sociologi och psykologi. Vi har framför allt använt oss av Illeris, Brinkmann & Kvale och Bryman. Illeris är en välkänd professor inom lärande och som bland annat intresserar sig för arbetsplatslärande vilket är ett av våra huvudbegrepp. Därför var det viktigt att den kunskap som vi använder från denna källa är väl underbyggd. Då Illeris har forskat på lärande hela sitt arbetsliv anser vi att de böcker han har publicerat bör innehålla

välgrundad kunskap. Ett tecken kan vara att hans böcker har publicerats i tio olika länder och översatts till många olika språk. Brinkmann & Kvale har forskat inom psykologi med mångårig kunskap om just intervjuteknik och metod. Boken *InterViews* som vi använt är uppmärksam och översatt till flertalet språk. Bryman är en professor vars huvudområde är just forskningsmetoder vilket är det som vi har använt hans bok till. Den artikel vi använt mest är från Signe Schack Noesgaard som har doktorerat inom IT och lärande och som skrev sin doktorsavhandling om ett snarlikt ämne till det vi gjorde. Hon skrev om hur en innovativ onlineplattform kan förbättra hur individer lär sig (H-Star, 2014). Då artikeln visar just på hur en lärandeprocess som är baserad utifrån en lärandeplattform kan se ut var den mycket relevant för vår studie vilket också är varför vi ger den en så omfattande plats.

4.2 Lärande

Då e-learning är ett modernt lärosätt och som bygger på tidigare former av lärande vill vi här beskriva de lärandebegrepp som leder fram till e-learning.

4.2.1 Livslångt lärande

Lärande är en naturlig del i vårt sätt att upptäcka och utveckla våra förmågor kopplade till vår omgivning och de utmaningar vi identifierar i denna (Illeris, 2015). Lärandet avstannar inte utan följer oss genom livet. Snarare har det skett ett ökat fokus på lärande i det samhälle vi lever i idag. På grund av de mekanismer som styr utvecklingen finns det ett större behov idag av kontinuerlig kompetensutveckling och vidareutbildning i vuxen ålder; samhället är i behov av det som kallas *livslångt lärande* (Illeris, 2011). Dessa behov syns genom de satsningar som görs inom organisationer för att utveckla deras medarbetare³. Roller förändras, behov växlar, förutsättningar omskapas och teknologier möjliggör nya arbetsätt och lösningar samtidigt som de daterar befintliga. Det är denna osäkerhet och föränderlighet som också påverkar den typ av lärande som det moderna arbetslivet kräver. Illeris beskriver det som att det moderna arbetslivet kräver ett allt större fokus på lärande som resulterar i utvecklande av kompetenser vilka rymmer förmågan att anpassa sig efter förändrade förutsättningar och krav (ibid.).

4.2.2 Arbetsplatslärande

Förhållandena som beskrivs ovan påverkar även det lärande som sker på arbetsplatsen. Illeris (2011) beskriver att lärande alltid sker i en kontext, att det är *situerat*. Kontexten innefattar flertalet olika aspekter som påverkar lärandeprocessen och dess resultat. Arbetsplatslärande är alltså det lärande som sker inom arbetet och där olika förhållanden i denna skapar de förutsättningar som finns för ett individuellt lärande. Arbetsplatslärande kan sägas vara individuellt eftersom det beror på den lärandes bakgrund och det påverkas av de attityder och föreställningar en individ har kopplade till arbete och arbetsplatsen som sådan. Arbetsplatslärande är också selektivt eftersom det utgår från individens behov och intresse. Samtidigt kan arbetsplatslärande bestå av praktiker som både är individuella

³ Medarbetare är ett av flera olika begrepp som används av forskare för att beskriva den som ska lära sig i arbetskontexten. I uppsatsen tolkar vi att samtliga begrepp har en liknande innebörd eftersom de på olika sätt talar om den individ som ska lära (exempel: individen, medarbetaren, den anställde, den lärande).

och kollektiva. Lärandet påverkas av interaktioner från omgivningen och är, som Illeris beskriver, en social process som bland annat påverkas av relationer och förutsättningar skapade av kollegor och arbetsgivare (ibid.).

4.2.3 Self-directed learning

Lemmetty & Collin (2019) beskriver i sin artikel "*Self-directed learning as practice of workplace learning*" hur organisationers framgång bland annat beror på medarbetarnas vidareutbildning på arbetsplatsen. I artikeln redogör författarna för hur lärande på arbetsplatsen både är kopplat till formella utbildningar men också är baserat på det praktiska arbetet, det vill säga att medarbetare utvecklar kompetenser medan de jobbar (ibid.). Gerber, Lankshear, Larsson & Svensson (1995) beskriver några aktiviteter som brukar förknippas som arbetsplatslärande exempelvis att lära från sina misstag, att skugga kollegor och att lära sig i interaktionen med andra. En stor del av arbetsplatslärandet kan sägas ske på detta mer informella sätt där det ansvaras och styrs av individen (ibid.). I vår studie tolkar vi självlärande i enlighet med ovanstående resonemang, det vill säga som en aktivitet styrd av individen samt som ett huvudinslag i arbetsplatslärande.

4.2.4 E-learning kopplat till arbetsplatslärande

Då e-learning är ett begrepp som kan ha många olika betydelser beroende på hur det används väljer vi att istället för att ge en bred definition, se exempelvis Wang, Ran, Liao & Yang (2010), rikta in oss på hur vi kommer att använda e-learning direkt. Dirckinck-Holmfeld (2004) refererad i Kanstrup (2004) beskriver det genomslag e-learning fått på arbetsplatser i Europa vad gäller att användas som ett lärandeverktyg för arbetsplatslärande. Han använder sig av det bredare begreppet *information and communication technology* (ICT). Fördelarna med e-learning menar Dirckinck-Holmfeld är många och beskriver bland annat hur företag kunnat utforma bättre, mer flexibla och genomförbara kompetensutvecklingsmöjligheter samt värdefulla samarbeten över geografiska gränser. Däremot anser han att för mycket fokus idag ligger på teknologiernas utformning. För att e-learning ska kunna bli givande och effektivt menar han att utgångspunkten bör ligga på lärandeprocessen och att man främst tar hänsyn till den lärandes situation och motivation. Här kan det handla om att se till individens vana av att använda sig av e-learning som en del i deras lärandeprocess (ibid.). Ifall e-learning är ett nytt sätt att ta till sig kunskap på kan det finnas svårigheter för individen att börja använda dessa resurser vilket är något Becker, Newton & Sawang (2013) diskuterar i sin artikel "*A Learner Perspective on Barriers to E-Learning*" där de bland annat kopplar svårigheterna till olika generationer. Att yngre generationer använt sig av teknologier mer i sin vardag och under sin skolgång kan göra att de lättare accepterar dessa i en lärandekontext på arbetet än äldre. Becker et al. (2013) beskriver vidare hur det inte behöver handla om ålder men att vanan ger olika förutsättningar för motivationen och lärandet och att denna också kan ge en indikation på hur mycket stöd en individ kan behöva för att acceptera och lära sig ett nytt verktyg så som e-learning (ibid.).

För att satsningar på e-learning inom organisationer ska fungera krävs alltså att organisationen tar hänsyn till de många faktorer som påverkar det möjliga utfallet. Illeris (2011) beskriver hur satsningar på e-learning ofta faller platta i organisationer där de genomförs som svar på trender. Verktynen integreras inte i medarbetarnas arbetsplatslärande och får därför inget fäste för att kunna fylla syftet att vara en resurs för lärande. För att

implementering av e-learning ska fungera krävs samspel mellan teknologierna och människan. Resurserna som används bör svara mot användarnas behov och önsknings med hänsyn till de förutsättningar som krävs för ett lärande som kan relateras till och användas på arbetsplatsen, exempelvis interaktiva inslag och möjlighet att lära tillsammans med andra. Det kräver också en ledning som verkar för ett klimat som skapar dessa förutsättningar och låter medarbetare avsätta tid, ge dem de tekniska förutsättningarna samt ge medarbetarna lätt åtkomst till dem som kan svara på frågor eller åtgärda de tekniska problemen som uppstår (ibid.).

Utöver det ovan nämnda resonemanget kring förutsättningar för e-learning har ett annat begrepp kommit att relateras till e-learning och detta är *blended learning*. På arbetsplatser är det inte ovanligt att det används fler olika sorters lärande än endast självlärande och ofta då i kombination. Georgsen & Løvstad (2014) beskriver *blended learning* som en kombination av olika webbaserade teknologier och pedagogiska lärosätt för att uppnå ett utbildningsmål (ibid.). Georgsen beskriver i Georgsen & Bennedsens artikel (2004) "*Fleksibel læring og undervisning. Erfaringer, konsekvenser og muligheder med IKT*" att *blended learning* även kan vara en kombination av undervisningsteknologier (teaching technology) och arbetsuppgifter för att hitta en balans mellan arbete och lärande (ibid.). Alltså kan det användas flera olika sätt av lärande på arbetsplatsen vilka kan bidra till arbetsplatslärandet.

4.2.5 Fördelar och nackdelar med e-learning

Tynjala & Häkkinen (2005) beskriver i sin forskning en del av den problematik som rymmer e-learning som koncept. Att e-learning ibland presenteras som en garanti för lärande, att e-learningplattformar automatiskt vidgar det sätt på vilket människor lär och skapar mening menar de är oroväckande (ibid.). Detta då sådana tankesätt grovt förenklar konceptet om lärande vilket kan leda till missförstånd och irrelevanta pedagogiska lärosätt. Trots att teknologierna förändras och utvecklas så gör inte den fundamentala lärandeprocessen det (Häkkinen, 2002). Dock öppnar E-learning upp för flertalet nya möjligheter genom att underlätta att dela, bygga och förmedla information. Dessutom kan den lärande kontrollera när och var denne ska lära sig. Något som dock kan vara ett problem är att e-learning ofta grundar sig i ett individuellt lärande medan arbetsplatslärande ofta är organisationsanpassat vilket inte alltid går att koppla till det individuella lärandet (Tynjala & Häkkinen, 2005). Ett annat problem kan vara att organisationen inte ger nog med stöd och vägledning för att den anställde ska kunna lära sig (Smith, 2003). En annan nackdel med e-learning kan vara svårigheten att frigöra tid till att genomföra kurser samt att den anställdes chef inte alltid hjälper till med detta. Arbetsituationen som den lärande befinner sig i tillåter inte heller alltid att de lägger tid på dels arbetsplatslärande och dels att göra e-learning kurser (Annansingh & Bright, 2010).

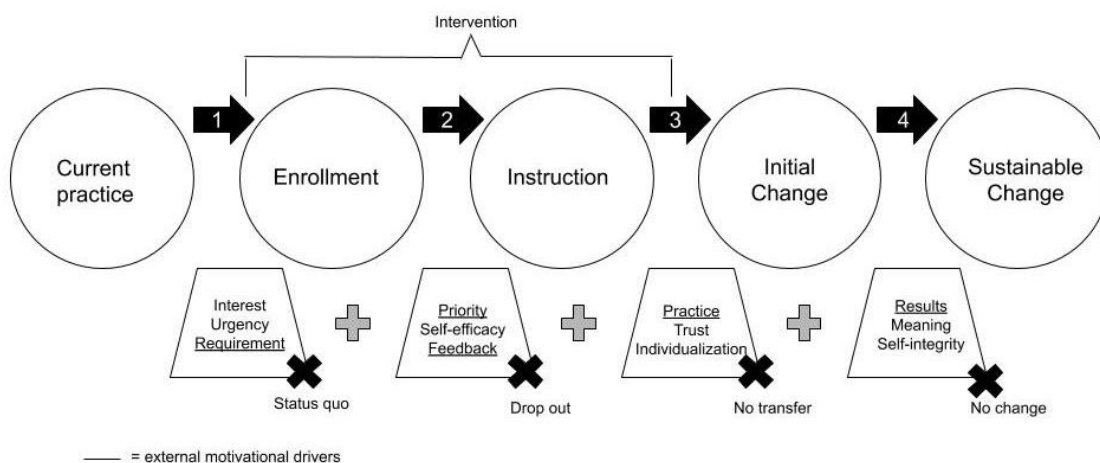
4.3 Lärandeprocessen

Efter genomläsning av en stor mängd olika artiklar inom området lärande har vi kommit fram till att det som krävs för att en individ ska kunna lära sig på ett hållbart sätt är att använda sig av en lärandeprocess. Signe Schack Noesgaard har arbetat fram en modell över en förändringsprocess för att genomföra en *hållbar förändring* och relaterar denna till lärandeprocesser på arbetsplatsen (Noesgaard, 2016). Vi har valt att benämna denna

förändringsprocess som en lärandeprocess genomgående härefter. Detta eftersom vi vill skapa tydlighet kring att det är lärandeprocessen vi fokuserar på i vår studie. Med hjälp av den senaste forskningen inom socialpsykologi och pedagogik har hon tagit fram en fyrstegsmodell vars steg kommer att redogöras för här nedan. Trots att fyrstegsmodellen är en förenkling av de processer som sker i samband med en förändring ger den flera infallsvinklar och förklaringar som kan relateras till vår studie (ibid.).

Innan vi går in på Noesgaars fyrstegsmodell beskriver vi ett steg i processen som vi anser bör ligga före eller tillsammans med Noesgaards första steg. Blondy (2007) menar att innan en individ kan påbörja en förändring, såsom att genomgå en e-learningkurs, bör denne komma fram till målet med förändringen. Att planera och sätta sina egna mål med sitt lärande innan val av kurs kan underlätta för individen att nå sitt mål med hjälp av kursen. Den lärande kan komma att behöva hjälp från en facilitator med detta. För att underlätta det egna lärandet kan individen relatera sitt lärande till sina befintliga erfarenheter och sin nuvarande livssituation När individen väl har satt sina personliga mål kan denne påbörja en förändring (ibid.).

När vi nu behandlat detta inledande steg kommer vi vidare presentera Noesgaards fyrstegsmodell över en lärandeprocess för hållbart lärande och bakgrunden till denna. Det är vanligt att medarbetare blir uppmanade att göra en e-learningkurs när det är något nytt som ska läras (Noesgaard, 2016). Även om e-learning på arbetsplatsen används mer och mer hjälper de flesta av applikationerna på e-learningplattformarna inte de anställdas motivation till att lära sig (Wang et al, 2010). Att vara motiverad är en viktig förutsättning för att lärande ska kunna ske och också kunna användas av en anställd, vilket Noesgaard (2016) visar med sin lärandeprocess. Hon föreslår en process som tar hänsyn till många av de olika svårigheter som kan uppkomma vid lärande på arbetsplatsen. Noesgaard använder sig av begreppet *personal development intervention* (PDI) som hon beskriver som formaliserade kurser där fokus inte läggs på kursinnehållet utan på de lärandeutmaningar som kommer efter inläringen (ibid.). Hon presenterar en förenklad figur som visar hur en sådan process kan se ut:



Figur 1. Visar en lärandeprocess för hållbart lärande (Noesgaard, 2016, s. 248)

De fem cirklarna i modellen beskriver processens olika stadier medan pilarna illustrerar de kritiska stegen i denna. Parallelltrapetserna listar de huvudsakliga

motivationsfaktorerna som är kritiska för att uppfylla nästa steg. Kryssen vid varje parallelltrapets visar möjliga konsekvenser av att motivationsfaktorerna inte uppfylls. Därtill bör föregående motivationsfaktorer adderas till varje ny lista av faktorer eftersom de fortfarande behövs för en individ att fortskrida processen. Motivationsfaktorerna kan sägas vara uppdelade i inre och yttre motivationsfaktorer där de yttre är understruken i modellen (förklaringen av modellen är baserad på Noesgaards beskrivning, 2016).

Första steget (1) i processen är när den anställde bestämmer sig för att ta en kurs (se de engelska motsvarigheterna i figuren ovan). Här behövs ett *intresse* för kursmaterialet och en känsla av att tillgodose sig detta är *nödvändigt* för att lära sig mer och öka sin arbetsprestation. Båda dessa och kommande incitament krävs under hela processen för att den anställde ska känna sig motiverad nog att fortsätta. En yttre *förutsättning* är här att personen får lov och blir positivt motiverad av sin chef att göra kursen. Andra steget (2) är när den anställde faktiskt genomför kursen. Här krävs det att den ges lov att *prioritera* denna aktivitet över andra arbetsuppgifter vilket påverkas av vilken arbetsbelastning personen har. Är den för stor är risken att den anställde inte slutför kursen. Detta påverkas i sin tur av personens *self-efficacy* vilket är graden av hur mycket den anställde tror på sig själv att kunna uppnå ett specifikt mål. För att nivån ska vara lagom måste den anställde hitta en kurs som också är lagom svår för att kunna lära sig. En viktig yttre förutsättning som kan höja *self-efficacy* är *feedback*. För att detta ska ske bör den i sin tur vara effektiv och arbetsrelaterad då det kan höja arbetsprestationen. Det tredje steget (3) handlar om hur kunskapen ska överföras till att kunna användas på arbetsplatsen. Herrington, A., Herrington, J.A., Hoban & Reid (2009) menar att den anställde måste få tillfälle och vara motiverad att *praktisera* de nya kunskaperna vilket bland annat kräver ett arbetsklimat som underlättar och prioriterar förändringen (ibid.). För att lärandeprocessen ska inledas beskriver Noesgaard (2016) att det krävs *tillit* på arbetsplatsen för att den anställde ska våga använda nya tillvägagångssätt och praktiker. Därtill behövs *individualisering* av lärandemålen och innehållet för den anställdes motivation. Här bör den anställde hitta en balans mellan PDI-kursens förändringar och den egna arbetskontexten för att utveckling av arbetsprestationen ska bli möjlig (ibid.). En viktig del i detta menar Blondy (2007) kan vara att låta den anställde formulera egna mål och istället utmana och stödja dem under tiden (ibid.). Det fjärde steget (4) handlar om omvandlingen från den inledande förändringen till den hållbara förändringen. Guskey (2002a) menar att för att den anställde ska fortsätta att vara motiverad och engagera sig för att förändras måste denne märka att den får positiva *resultat* från den inledande förändringen (ibid.). Det är alltså det som den anställde får ut av den inledande förändringen som bestämmer om denne hittar *mening* med det och då fortsätter med förändringen. Uteblir dessa positiva resultat finns risken att det i slutändan inte blir någon förändring. Alla incitament och motiverande faktorer som är viktiga i de första stegen följer med genom hela processen och är därför avhängiga varandra. Modellen visar alltså de olika kritiska stegen i processen och förtydligar vikten av de olika motivationsfaktorerna som skapar förutsättningar för ett hållbart lärande. Modellen rymmer inte heller alla de faktorer som påverkar förändringsarbete och lärandeprocessen kan beskrivas på flertalet andra sätt (Noesgaard, 2016).

4.3.1 Reflektion

Utifrån den forskning vi tagit del av vad gäller lärande och lärandeprocessen anser vi att Noesgaards förändringsmodell kan utvecklas genom att även inkludera reflektion. Att

använda sig av personlig reflektion av sina upplevelser är något som används i flertalet inflytelserika lärandeteorier samt är en aktivitet och förmåga som flera forskare är överens om främjar lärande (Tynjala & Häkkinen, 2005). Att reflektera som en del av en lärandeprocess kan innebära många saker, däribland att begrunda lärandet och dess påverkan samt se sig själv eller nya praktiker utifrån olika perspektiv (ibid.). Det krävs dock mer än att bara reflektera för att en person ska lära sig. Kolb (1984) presenterar fyra olika sorters förmågor, varav en är reflektion, som löper som en process i en persons lärande. Den första förmågan är *concrete experience abilities* där den lärande måste involvera sig själv helt och hållet och utan att ha bias i nya upplevelser. Medan den andra förmågan är *reflective observation abilities* där den lärande måste reflektera och observera dessa upplevelser från många olika perspektiv. Därefter tillkommer den tredje förmågan *abstract conceptualization abilities* där den lärande måste kunna skapa koncept som denne integrerar med sina observationer till logiska teorier. Slutligen, den sista förmågan är *active experimentation abilities* där den lärande måste kunna använda de teorierna för att kunna ta beslut och lösa problem. För att kunna lära sig krävs det att den lärande kontinuerligt väljer vilken förmåga som denne ska använda sig av i en specifik situation. Alltså i lärandeprocessen rör sig den lärande exempelvis mellan att ibland agera och då försöka lära sig genom en ny upplevelse och ibland vara en observatör genom att reflektera om en upplevelse (ibid.).

4.4 Källkritik

Efter att vi nu presenterat våra teoretiska grund vill vi i denna del lyfta den källkritik vi anser betydande för vårt arbete. Inledningsvis sker en diskussion kring peer-review och därefter behandlar vi kritiken kring våra huvudsakliga litterära och digitala källor.

4.3.1 Peer-review

Enligt Codex (2019) används *peer-review* för att säkerställa att den kunskap som tas fram håller måttet för det vetenskapliga samhället. Rent praktiskt menas det att andra experter inom samma område har läst igenom och validerat att artikeln håller rätt kvalitet för att få vara med i den journal som forskaren vill publicera artikeln i (ibid.). Dock har denna process anklagats för att inte helt hålla det mått som det är tänkt. Tricia Serio, professor vid Arizona Universitet menar i en artikel i "*The Scientist*", att det alltid är svårt att hitta personer som är villiga att validera. Det är då inte ovanligt att personer som inte har den rätta kompetensen validerar artiklar vilket kan ha effekten att artiklar som inte håller måttet kommer igenom peer-review-processen (The Scientist, 2016). Dock beskrivs det på Codex (2019) att det på grund av denna kritik har tillkommit nya riktlinjer och modeller för att på nytt säkerställa kunskapen (ibid.).

4.3.2 Litteratur

Litteraturen är skriven av professorer som har lång erfarenhet inom sina ämnen samt har skrivit ett flertal böcker vilket kan tyda på att de är respekterade inom sina områden. Vad gäller Brymans bok "*Samhällsvetenskapliga metoder*" är den utformad som ett slags uppslagsverk till studenter varför informationen i boken inte är särskilt djup. Vi anser ändå att boken har varit tillräckligt omfattande för att användas i vår studie. En kritik värd att lyfta i detta sammanhang blir dock att forskare så som Illeris har ett egenintresse att underbygga och legitimera sina teorier varpå deras resonemang kan behöva ifrågasättas och

problematiseras med annan forskning. I vår uppsats har det dock av tidsskäl inte varit möjligt att väga fler teorier mot varandra. Utifrån det interpretativa vetenskapliga perspektivet vi använt har vi fokuserat på att ge några möjliga tolkningar av vårt material utifrån de forskares teorier vi behandlar. En generell kritik gällande vårt teoretiska urval är att vår studie relateras till ett fåtal forskares teorier. En konsekvens av detta kan vara att analysen begränsas av dessa och därmed kanske inte lyfter alla viktiga aspekter. Dock har vi behövt göra en ganska tydlig avgränsning vilket bidragit till att det inte funnits utrymme att belysa fler aspekter. Vi har heller inte använt oss av flera olika forskares resonemang gällande ett visst område för att stärka en viss tes. Hade vi gjort det anser vi att vi hade kunnat ge mer tyngd kring exempelvis stycket om arbetsplatslärande.

Gällande Noesgaard som har fått en stor del av vår teoretiska bakgrund kan det vara problematiskt att hon inte forskat särskilt länge och därmed inte har samma erfarenhet som många av våra andra forskare. Samtidigt är detta specifika ämne som hon forskat inom relativt nytt vilket kan vara en anledning till att det inte finns särskilt mycket forskning och varför vi inte hittat någon källa med längre erfarenhet. Vi har dock utgått från ett flertal andra forskares artiklar, bland annat Blondy och Wang et al., som gett snarlik information som delar av den som ges av Noesgaards lärandeprocess. Dessutom anser vi att det kan vara positivt att hon är ny inom området då hon kan komma med nya idéer och tankar till detta område. Därför anser vi att vi har säkerställt att kvaliteten av Noesgaards forskning är hög nog för att användas. Av de artiklar vi har använt oss av har de allra flesta blivit peer-reviewed genom att kontrollera deras journaler mot databasen Ulrichsweb och kan därför bedömas som trovärdiga trots att granskningsprocessen har vissa svagheter (Ulrichsweb, 2020).

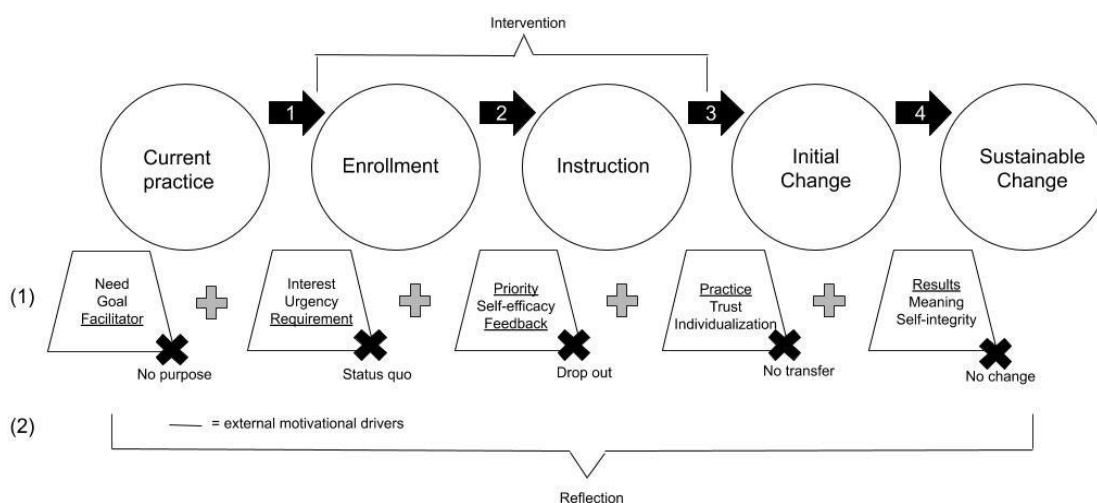
Vad gäller källornas ursprung kommer flera av författarna från USA och beskriver lärande eller e-learning i en amerikansk arbetskontext. Detta kan göra att deras innehåll inte kan användas lika bra till en svensk arbetsplats. Dock samarbetade vi med en global organisation vilket gör att det finns influenser från många olika håll. Därav kan kunskap från USA till viss del fungera då organisationen ändå påverkas av kunskap och strategier som utvecklats av USA. Författarna som vi har använt oss mest av såsom Illeris, Brinkmann, Kvale och Noesgaard är dock från nordiska länder, däribland Danmark och Norge vilka liknar Sverige. Vi vill dock understryka att lärande alltid sker i en specifik kontext och att detta avgör jämförbarheten med andra situationer. Vi anser dock att de teorier vi valt att ta upp kan tillämpas i vårt fall. Vad gäller utgivningsåren för de källor som vi har använt skiljer sig dessa något beroende på vilket område som behandlas. För lärande i allmänhet har vi ibland använt oss av äldre källor, detta för att vi anser att de inte dateras på samma sätt som exempelvis dem inom e-learning. Vad gäller e-learning kopplat till arbetsplatsen sker förändringar ständigt och därför har vi försökt använda oss av källor så nära i tiden som möjligt. Det har dock inte alltid varit möjligt varför vi har använt oss av flera källor utgivna i början av 2000-talet. Med detta sagt vill vi dock framhålla att vi lagt stort fokus vid vår empiri eftersom innehållet i intervjuerna var så pass omfattande och intressant. När vi började arbetet med att koppla resultatet till teorierna insåg vi dess relevans ännu mer och lät därför resultatet ta en något större plats.

5. Analys

I analysen tolkar vi vårt empiriska material utifrån våra intresseområden. Under bearbetningen av datan konstaterades det att en stor del av de hinder och möjligheter vi hade för avsikt att identifiera kan relateras till lärandeprocessen. Vårt empiriska material fick sedan styra den teoretiska bearbetningen och analysen på grund av vår induktiva ansats. Nedan analyseras hinder, möjligheter och utvecklingsmöjligheter relaterat till lärande och lärandeprocessen utifrån de teorier vi identifierat som relevanta för vårt empiriska material.

5.1 Utveckling av Noesgaards förändringsmodell

Inledningsvis vill vi introducera en utveckling av Noesgaards modell över lärandeprocessen. Utifrån bearbetning av både det empiriska materialet samt de teorier vi tagit del av har vi kommit fram till att den lärandeprocess som Noesgaard beskriver med hjälp av sin modell (se avsnitt 4.2) saknar vissa element. Utvecklingen av modellen bygger på det ledarna i vår studie lyfte samt i huvudsak Blondy och Kolbs forskning. De förändringar vi valt att utöka modellen med är att (1) initialt inkludera tre motiverande faktorer; *need*, *goal* och *facilitator* som baseras på Blondys resonemang och (2) genomgående under hela lärandeprocessen inkludera reflektion i enlighet med Kolbs och Tynjala & Häkkinen forskning (Blondy, 2007, Kolb, 1984, Tynjala & Häkkinen, 2005). Dessa utvecklingar kommer från andra forskares teorier som vi tror förbättrar och underlättar lärandeprocessen.



Figur 2. Utveckling av Noesgaards (2016) fyrstegsmodell över lärandeprocessen

Noesgaards modell har för avsikt att belysa den komplexitet som ligger bakom förändringsarbete kopplat till lärandeinsatser (PDIs). Vad vi dock har identifierat från vår bearbetning av teori och empiri är att behov och mål ligger till stor grund för hur den fortsatta processen kan utvecklas. De inledande motiverande faktorerna behov, mål och facilitator underbyggs utifrån empirin som inledande steg då flera av ledarna själva beskrivit det som att de gärna identifierar ett behov innan de påbörjar en lärandeprocess. De ledare som formulerat mål har utifrån vår tolkning även varit mer motiverade och engagerade inför att lära eftersom de då sett ansträngningarna som meningsfulla för att nå sina mål. Att en facilitator skulle kunna underlätta detta initiala steg i processen lyftes kort av en

av ledarna som beskrev hur HR skulle kunna underlätta och guida i deras lärande (se avsnitt 3.2.1). De tre faktorerna styrks av Blondys (2007) resonemang kring vikten av att inleda en lärandeprocess med att identifiera behov och att formulera mål. Därtill talar hon om att en facilitator skulle kunna underlätta för den lärande genom att hjälpa till att identifiera behov (ibid.). Ifall ovanstående faktorer inte skulle tas hänsyn till är risken större för att lärandet inte fyller något syfte. Utöver detta steg har vi valt att införa begreppet *reflektion* i modellen vilket vi menar skulle vara en kompletterande och utvecklande aktivitet som sträcker sig över lärandeprocessens alla delar. Valet att tillägga reflektion grundar sig i att samtliga ledare betonar vikten av reflektion kopplat till det egna lärandet. Precis som beskrivet i resultatet (se avsnitt 3.3.2) använder de sig av ett reflekterande tankesätt bland annat för att medvetandegöra lärandeprocesser och för att analysera lärandesituationer i arbetet. Att reflektion främjar lärande framhäver även Kolb som menar att en individ kan lära genom att observera och reflektera över en upplevelse (Kolb, 1984). Sammanfattningsvis har utvecklingen av Noesgaards förändringsmodell gjorts som en del av vår analys för att sammanföra och bättre kunna förklara våra resultat utifrån empirin och teorin. Modellen kommer vidare användas i analysen för att belysa de olika hinder, möjligheter och utvecklingsmöjligheter som identifierats.

5.2 Hinder för lärande

Ledarna i vår studie pekar på flera olika faktorer som på olika sätt hindrar möjligheterna för lärande kopplat till arbetet med LinkedIn Learning. Här kommer vi att analysera de hinder som framträtt som de mest betydande utifrån vårt fokus att försöka identifiera förutsättningar för lärande.

5.2.1 Arbetssituationens påverkan

Något som framstår tydligt ur studiens resultat är att ledarna upplever det svårt att prioritera sitt eget lärande. Denna slutsats drar vi utifrån att samtliga ledare beskrev problematik kring att få arbetstiden att räcka till. Ledarna talade om hur lärande är en tidskrävande aktivitet och menade att det därför ofta prioriteras bort framför uppgifter som framstår som mer aktuella för stunden. När arbetsbelastningen minskat har fler ledare prioriterat sitt lärande mer men när den återgått försvinner denna prioritet hos många vilket även Noesgaard (2016) noterat är ett problem som lätt uppstår vid bristande motivation kring aktiviteten. Ifall behovet och viljan att lära inom ett visst område är starkt förankrat i individen och individen har en tilltro till den egna förmågan att kunna nå målet med en viss utbildning finns en större chans att individen fortsätter att prioritera lärandet även om arbetsbelastningen ökar (ibid.). Dessa samband kan vi även se i vårt resultat där det fanns ledare som känt sig motiverade att använda sig av LinkedIn Learning, exempelvis för att utveckla sitt ledarskap. I dessa fall användes LinkedIn Learning för att möta utmaningar i den dagliga verksamheten och lärandet prioriterades kanske för att individerna kunde relatera de nya kunskaperna till konkreta arbetssituationer vilket ökade motivationen till att fortsätta avsätta tid för lärandet.

Liksom Illeris (2011) beskriver innefattar lärandeprocessen också interaktionen mellan individen och omgivningen. De förutsättningar omgivningen ger kommer på det sättet påverka lärandeprocessen och det lärande som är möjligt utifrån dessa. Konstaterat tidigare i teoriavsnittet är att en gynnsam lärmiljö är den som innebär ett tryggt och stöttande

arbetsklimat med en levd organisationskultur som främjar och prioriterar lärande (ibid.). Hur kan då ledarnas lärmiljö förbättras för att kunna ge dem de förutsättningar de behöver? Ett möjligt svar, menar vi, skulle kunna vara för organisationen att arbeta med sin lärmiljö och sin kommunikation för att göra det tydligt för medarbetarna att lärande är en prioritet. Att ledningen vill hjälpa sina medarbetare att skapa de förutsättningar som krävs för att de ska kunna och vilja prioritera lärande på arbetsplatsen. Illeris menar dock att detta förutsätter ett samspel och ett samförstånd mellan individen och miljön, däribland arbetsgivaren (Illeris, 2011).

5.2.2 Lärandeprocessen och dess hinder

I analysarbetet identifierade vi tre huvudområden gällande de hinder som kan kopplas till lärandeprocessen. Vi kommer här att ta upp individuella hinder, hinder kopplade till e-learning som en del av lärandeprocessen samt de hinder som kan finnas vad gäller kopplingen mellan teori och praktik.

5.2.2.1 Individuella hinder kopplade till lärandeprocessen

Hinder kan också vara kopplade till individuella förutsättningar. En röst bland ledarna (se första citatet i avsnitt 3.1.2) lyfte bland annat att självlärandekonceptet kan vara svårt att ta till sig för en individ som är van vid att utbildning går till på ett mer traditionellt sätt där en utbildare lär ut och deltagaren lär. Vi tolkar det som att denna ledare problematiserar självlärande som koncept och relaterar det till egna erfarenheter. Att inte förbise sådana individuella förutsättningar blir en viktig del i det samspel mellan teknologi och människa som Illeris talar om vad gäller att integrera e-learning som en del av arbetsplatslärandet (Illeris, 2011). Likaså nämner Dirckinck-Holmfeld i Kanstrup (2004) hur fokus bör ligga på den lärandes situation för att skapa goda förutsättningar för lärande (ibid.). I enlighet med det resonemang Becker et al. (2013) för angående olika individers förutsättningar för lärande genom e-learning skulle ledare i dialog med medarbetare som har mindre vana av e-learning kunna komma fram till lösningar som passar för de individerna. Organisationen behöver ta hänsyn till de individer som inte haft samma vana av att styra sitt lärande eller att använda e-learning som läranderesurs (ibid.).

5.2.2.2 Avsaknad av e-learning som en del av lärandeprocessen

De olika hinder som diskuterats kopplade till lärande här ovan kan, enligt vår uppfattning, relateras till att det saknas en tanke om att e-learning ska vara en del av en lärandeprocess. Ifall inte e-learning är kopplat till lärandeprocessen ger det inte mervärde då en individ inte kan behålla den information som denne fått från en e-learningkurs. Ett talande exempel är det som togs upp i det avslutande citatet i avsnitt 3.1.2. Ledaren beskrev: *“Ehm, so I think, if you basically go through one session of LinkedIn Learning probably you, you know are able to remember maybe five or ten percent of that whole session [...]”* Exemplet beskriver hur snabbt lärande kan gå förlorat ifall det inte är förankrat i något. Illeris poängterar att e-learning kan användas som ett sätt på vilket lärande kan genomföras men utgångspunkten bör vara på lärandeprocessen (Illeris, 2011).

Utifrån empirin gör vi även tolkningen att ledarna vill att kunskaperna de tar till sig ska resultera i något de kan använda sig av i arbetet. Flera av dem uttrycker behovet av att kunna anpassa sitt ledarskap efter nya förutsättningar och att LinkedIn Learning där kan svara för extern kunskap kring områden som att leda på distans och agil projektledning

(se den löpande texten i avsnitt 3.1.1). En tolkning av intervjumaterialet är att ledarnas behov går att relatera till den typ av lärande som Illeris menar det moderna arbetslivet kräver; det vill säga behov av lärande för utveckling av kompetenser (Illeris, 2011). Att lättare kunna anpassa sig efter förändrade förutsättningar blir på så vis ett incitament för ledarna att ta till sig kurser med detta innehåll på LinkedIn Learning. Vad som saknas är dock, i enlighet med Blondy, ett tydligt behov och formulerat mål med lärandet från individens sida (Blondy, 2007). Därtill finns ingen uttalad prioritet från arbetsgivarnas sida vilket kan relateras till lärandeprocessens andra steg där prioritet är en viktig yttre motivationsfaktor (Noesgaard, 2016). Det finns inte heller någon generell tanke kring vad lärandeprocessen bör innehålla för att integrera e-learning som en del av arbetsplatslärandet. Alla dessa delar skapar otydlighet kring syftet med e-learning och hindrar individerna och organisationen att utveckla en lärandeprocess. Sammanfattningsvis kan det förklaras som att det finns övergripande brister i de olika inre- och yttre motiverande faktorerna som beskrivs i lärandeprocessen (se figur 2, avsnitt 5.1) vilket också resulterar i att resursen LinkedIn Learning inte använts i någon vidare omfattning av ledarna.

5.2.2.3 Avsaknad av koppling mellan e-learning och praktik

Något Illeris identifierar som det största problemet vad gäller arbetet med e-learning som en resurs för lärande är att göra det till en integrerad del av den dagliga lärmiljön (Illeris, 2011). Detta är ett övergripande problem som flera av ledarnas uppfattningar kan relateras till enligt vår tolkning av intervjumaterialet. Citatet: *“I know what I viewed at LinkedIn Learning but will I be able to go back and use that in a situation today? I don't know the answer to that.”* (se avsnitt 3.1.2) beskriver enligt vår mening väl den problematik som föreligger och som kan anas i flera av svaren från ledarna. De funderar på om de kommer att kunna använda sig av det de lär sig på LinkedIn Learning i arbetet. Vi tolkar detta som hinder kopplade till lärandeprocessen och arbetsplatslärande eftersom ledarna på olika sätt beskriver ett bristande helhetsperspektiv vad gäller förutsättningar för lärande samt avsaknad av koppling till arbetsplatsen. Problematiken kan relateras till Noesgaards tredje steg i lärandeprocessen som handlar om motivationen att översätta och initiera en förändring (Noesgaard, 2016). Övergången från teori till praktik kan vara svår och här framhåller Blondy (2007) vikten av att individer själva får formulera utbildningsbehov samt låta intressen leda dem i lärandeprocessen. Då finns ökade chanser till motivation och vilja att översätta kunskaperna till arbetskontexten (ibid.). Ovanstående resonemang kan även diskuteras utifrån Illeris (2011) argument för framgångsrik integrering av e-learning på arbetsplatsen. Illeris beskriver exempelvis hur man bör skapa förutsättningar för ett lärande som kan relateras och användas på arbetsplatsen genom möjlighet att lära tillsammans med andra. Ifall lärandeprocessen utformas på ett sätt som innefattar möjligheter att identifiera behov för utveckling med sitt team och att lära av och med varandra med hjälp av e-learning som läranderesurs, skulle kanske möjligheterna för att hitta en meningsfull koppling öka. Samtidigt är e-learning inte i alla situationer en god strategi att tillta för att fylla behovet (ibid.).

5.3 Möjligheter med självlärande

Nu när vi har sett vilka olika hinder som kan försvåra självlärande kommer vi här presentera vilka möjligheter som vi identifierat utifrån vår empiri. De områden vi här kommer att presentera är möjligheter med lärandeprocessen, ett individuellt anpassat erbjudande samt externa perspektiv.

5.3.1 Lärandeprocessen och dess möjligheter

Utifrån det empiriska materialet blir det tydligt att flertalet av ledarna använder sig av olika sorters processer för att underlätta och förbättra sitt lärande. Dessa ledare beskriver på olika sätt hur deras process inleds genom att identifiera vad de vill lära sig och sedan hur de ska lära sig det. För att en anställd ska kunna lära sig måste denne veta vilket behov som den anställde har och vad som därför ska vara målet med dess lärande. En av ledarna uttrycker sig på följande vis (se avsnitt 3.2.1):

[...] I try to go inside these training sessions knowing what I will be doing in the next month or two so knew that I would be sitting with my remote team so you know I focused on remote leadership so what I've tried to do is kind of have some connection between what I will be doing in the next few months to what I want to see in LinkedIn so that it stays fresh and it is also relevant for me and I can use some of that learnings to you know in my day to day [...]

Detta citat kan visa att ledaren identifierar behov utifrån hur arbetssituationen kommer se ut i framtiden och vad som då kan vara relevant att lära sig. Citatet visar att ledaren har gjort det första steget i den lärandeprocess som beskrivits i avsnitt 5.2 som baseras på Blondys (2007) resonemang. Blondy menar att det är viktigt att en individ sätter personliga mål inför framtiden innan denne letar efter en kurs då det kan underlätta för individen att nå sitt mål. Hon beskriver också att genom att relatera lärandet till arbetssituationen kan lärandet underlättas (ibid.). Ledaren identifierar alltså vilket behov som denne har utifrån sin arbetssituation och utifrån detta sätter ledaren ett mål med sitt lärande varpå denne kan leta efter relevanta kurser på LinkedIn Learning som kan föra ledaren närmare sitt mål. En annan ledare (se avsnitt 3.3.1) beskriver hur HR hade kunnat underlätta, guida och stötta de anställda i deras lärande vilket är något som Blondy (2007) håller med om då hon talar om en hjälpande facilitator (ibid.).

En av ledarna gav ett exempel på hur denne hade jobbat med att integrera LinkedIn learning som en del av en process. Ledaren beskrev den första delen av sin lärandeprocess som: *“[...] I have looked it [LinkedIn Learning] through and identified relevant courses for my group and then I sent them a schedule that on this day that I will show them this training”*. Detta visar på hur ledaren är medveten om vilka behov som finns och till viss del vet hur de ska fyllas vilket ledaren gör för att kunna utöka sina medarbetares arbetsprestationer. Att ledaren är positiv till och ger plats för medarbetarnas lärande kan höja deras motivation vilket kan bidra till att kurserna upplevs mer meningsfulla och i sin tur förbättra lärandet. Just nödvändighet i samband med intresse för kurser och att en ledare underlättar lärandeprocessen är de motiverande faktorer som behövs för att tillgodose det första steget i Noesgaards (2016) lärandeprocess. Det ovanstående citatet i relation till nästkommande citat visar att ledaren även hjälper till med delar av det andra steget i lärandeprocessen: *“[...] we would be able to do about one training per month with the team then discuss it in our monthly team meetings”*. Det andra steget handlar enligt Noesgaard (2016) om att prioritera lärandet högre i förhållande till arbetet samt att våga tro på sig själv tillräckligt mycket för att kunna nå sitt mål vilket kan nås genom att välja kurser som är lagom svåra. Vad som kan underlätta den processen är att medarbetarna får feedback från sin ledare eller kollegor (ibid.). Att ledaren sätter upp en deadline för när kursen

ska vara klar, i form av månadsmötet, blir det lättare för medarbetarna att prioritera in lärandet i förhållande till sina andra arbetsuppgifter. Då ledaren troligtvis har koll på vilken svårighetsgrad medarbetarna klarar av hjälper ledaren dem, ungefär som en facilitator, att välja rätt kurs för att de ska kunna nå sina mål. Under diskussionen på månadsmötet kan medarbetarna få feedback från sina kollegor och ledare vilket också kan underlätta deras lärandeprocess. Ledaren beskrev lärandeprocessen vidare:

So the first time was at, in our team meeting we wanted to focus on agile which was working and we had a colleague that was talking about how he works with it and then we complemented that with a one hour training with it were we were looking at it together for five minutes [...] and then after that we had a little bit of reflection.

Citatet visar hur ledaren tar hjälp av en medarbetare och då får praktiska tips på hur det som det som de sedan ska lära sig kan användas på deras arbetsplats. Det är enligt Illeris (2011) viktigt att just integrera lärandet från e-learning till arbetsplatsen vilket han menar kan göras genom exempelvis en kollega. Erfarenheter från kollegor på hur de omsätter teori till praktik på arbetsplatsen kan underlätta lärandeprocessen. Att dessutom tillsammans diskutera kursinnehållet och då kunna få svar från kollegor och ledare är också något som gynnar arbetsplatslärandet (ibid.). En förutsättning för ett givande lärande som ledaren ovan var inne på var hur viktigt det är med reflektion vilket också forskare såsom Tynjala och Häkkinen (2005) håller med om. Vi kan konstatera utifrån Tynjala och Häkkinen att reflektion behövs under hela lärandeprocessen då den anställde får en möjlighet att begrunda sitt lärande samt, enligt Kolb, de upplevelser som den anställde varit med om utifrån olika perspektiv (Tynjala & Häkkinen, 2005; Kolb, 1984).

5.3.2 Ett mer individuellt anpassat erbjudande

Ovanstående resonemang utgår delvis från att den anställde kan ta hjälp av sina kollegor och ledare för att kunna underlätta för sin lärandeprocess. E-learning som LinkedIn Learning kan även underlätta för individers lärande. En ledare uttrycker sig på följande vis (se avsnitt 3.2.2):

[... LinkedIn Learning] enable our co-workers, empower them to learn on their own, so not to as steer and invite to taking place learnings and so on but give the responsibility in to them and this is I think the biggest part of the project, the biggest asset of it.

Ledaren ser LinkedIn Learning som en chans att ge medarbetarna mer ansvar för sitt eget lärande istället för att styra dem och välja vilka kurser som de ska ta. LinkedIn Learning ger en möjlighet till medarbetarna att ta egna kurser och ha ansvar för sitt eget lärande. Viktigt är här enligt Blondy (2007) att låta medarbetarna skapa sina egna personliga mål som är tillräckligt utmanande och samtidigt facilitera deras lärande (ibid.). Men som de flesta ledare uttrycker sig i avsnitt 3.1.1 kan arbetet med e-learning upplevas ta lång tid och därför bli nedprioriterat. Annansingh och Bright (2010) håller med om detta då de identifierat att det kan vara svårt att frigöra tid för e-learning (ibid.). Då ledarna ofta har ett pressat schema i och med deras arbetssituation och när ännu en uppgift tillkommer blir

det ännu svårare att prioritera. Enligt Tynjala & Häkkinen däremot ger e-learning individer möjligheten att kunna göra sina utbildningar var och när som helst vilket kan underlätta för dem att hitta tid till att göra kurser (Tynjala & Häkkinen, 2005). Detta kan speciellt utnyttjas av individer då de kan göra en kurs närhelst ett tillfälle uppstår vilket hade kunnat vara svårare för en grupp då de behöver förhålla sig till varandra exempelvis genom inplanering av ett möte. Något som också är en möjlighet som kan underlätta lärandet är som en ledare påpekade att de anställda kan göra kurser som exempelvis HR har valt ut och satt ihop som en spellista av kurser. Att ges kurser på LinkedIn Learning som är förvalda kan sänka tröskeln för användning av e-lärande vilket kan skapa bättre förutsättningar för lärandet.

5.3.3 Externa perspektiv

En sista möjlighet vi vill ta upp handlar om hur e-learning kan användas för att få nya perspektiv och kursinnehåll från externa källor som kan berika arbetsplatslärandet. En ledare beskrev hur extern kunskap kan hjälpa till att fräscha upp de egna kompetenserna till "marknadens standard" (se avsnitt 3.2.3). Ledaren exemplifierar sitt resonemang med att beskriva hur företag inte bör anpassa arbetssätt så som agila metoder alltför mycket efter den egna verksamheten eftersom grundläggande principer då kan falla bort. Vi tolkar det som att ledaren ser möjligheter med att använda sig av en extern utbildningsutgivare för att tillgodose ett behov av yttre input. Vad ledaren sedan kommer in på är att dessa kunskaper därefter behöver balanseras med den egna arbetskontexten. Detta steg kan relateras till det tredje steget i lärandeprocessen (se figur 2 i avsnitt 5.2). Övergången från den generiska kunskapen i kurserna på LinkedIn Learning till arbetsplatsen förutsätter att de tidigare delarna i Noesgaards lärandeprocessen är tillgodosedda samt att det finns möjlighet och motivation att praktisera dessa (Noesgaard, 2016). Liksom ledaren beskriver menar även Blondy att den anställde bör hitta en balans mellan de förändringar en kurs innefattar och arbetskontexten för att den anställde ska kunna utveckla sin arbetsprestation (Blondy, 2007).

5.4 Utvecklingsmöjligheter

Vår avslutande del i analysen berör eventuella utvecklingsmöjligheter. I avsnittet som följer kommer vi kortfattat ta upp de utvecklingsmöjligheter ledarna själva ser kopplade till lärande och arbetet med e-learning samt vidare tolka dessa med hjälp av valda teorier.

5.4.1 Utvecklingsmöjligheter med lärandeprocessen

Empirin i studien talar för att ledarna ser på lärande som en aktivitet som kräver tid och dedikation (se avsnitt 3.3.1). Utifrån svaren tolkar vi det som att ledarna vet, i den mån det är möjligt, vad som krävs för att de ska lära sig och utvecklas vidare i sina yrkesroller. De beskriver exempelvis olika förutsättningar de behöver för att kunna lära sig något nytt och nämner både att identifiera behov, vikten av koppling till arbetsplatsen samt tid för reflektion. Tankarna tyder på att det verkar finnas ett behov av en lärandeprocess, det vill säga, att lärandet förankras i ett tydligt syfte och att LinkedIn Learning blir en integrerad del i en större lärandeprocess.

Ovanstående kan relateras till den utvecklade modellen över lärandeprocessen (se figur 2 i avsnitt 5.2). Förutsättningarna kan kopplas till modellens olika delar vilka ömsesidigt påverkar varandra. Att utgå från individens behov och mål ger positiva effekter på efterföljande motivationsfaktorer och skapar mening i lärandeprocessen för individen (Blondy, 2007). Noesgaard diskuterar även kring hur behov och mål med lärandet kan hjälpa individen att lättare översätta kunskaper och färdigheter till arbetskontexten (Noesgaard, 2016). Även reflektion är en förutsättning för ledarnas lärande vilket vi, med grund i Kolbs resonemang, tolkar skulle kunna fungera som ett tillvägagångssätt och verktyg för att medvetandegöra, utvärdera och styra ledarnas lärandeprocess (Kolb, 1984). Att arbeta med LinkedIn Learning som en integrerad del av en lärandeprocess skulle kunna motverka de risker Illeris (2011) beskriver finns med att införa e-learning på arbetsplatser utan att utgå från individens behov och situation. Istället skulle dess fördelar kunna utnyttjas för att skapa ett meningsfullt lärande för individen (ibid.).

6. Diskussion

I detta kapitel förs diskussioner kring vår insamlade empiri. Vi har valt att utgå från tre huvudteman: E-learning kopplat till lärandeprocessen, lärmiljöns påverkan samt organisationens ansvar för lärande och vad för konsekvenser denna har. Innehållet bygger delvis på det vi berört i analysen och delvis på aspekter som inte kunnat utvecklas där. Vi lyfter även våra egna tolkningar samt kommer med förslag på tillvägagångssätt för organisationen baserat på analysarbetet. Kapitlet kommer inledas med en återkoppling till vår metod där vi diskuterar faktorer som kommit att påverka vårt resultat. Avslutningsvis sker en sammanfattning av studiens resultat och syftet för vår studie besvaras. Slutligen landar vi i en utblick samt förslag till vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

I följande avsnitt kommer vi diskutera de faktorer som under datainsamlingen påverkade studiens resultat. De faktorer som påverkade resultatet mest var ledarnas begränsade användning av LinkedIn Learningplattformen, vår inkonsekvens vid intervjutillfällena och delvis intervjuguidens utformning. Dessa kommer här vidare beskrivas.

En påverkansfaktor var att samtliga ledare hade använt LinkedIn Learning i en begränsad utsträckning. Därför måste resultatet ses i relation till den begränsade användning av LinkedIn Learning som ledarna hade vid tidpunkten för studiens genomförande. Ledarna hade dels använt plattformen olika mycket och dels var det ett fåtal som knappt använt sig av plattformen alls. Då vi ändå ansåg att vi fick ut relevant information från alla intervjuerna valde vi att ha med samtliga. Eftersom resursen var frivillig för ledarna att använda och att kontaktpersonen ville ge oss ett urval med så stor spridning som möjligt fanns redan en osäkerhet kring hur mycket ledarna hade använt sig av plattformen. En annan påverkansfaktor som vi identifierat under intervjutillfällena var att vi genomförde intervjuerna på något skilda sätt. Då vi använder oss av olika intervjutekniker och även semistrukturerade intervjuer har det inneburit att vi anpassat intervjun utifrån situation. Ett exempel på detta kan vara att när intervjupersonen inte förstod en fråga omformulerade vi den i början olika, vilket kan ha ändrat frågans innebörd och då även det möjliga svaret. Dock upptäckte vi detta efter ett antal intervjuer och kom tillsammans fram till ett par alternativa omformuleringar som vi sedan använde oss av för att vara konsekventa. Trots genomförande av pilotintervju för att förbättra vår intervjuguide fungerade ändå frågorna varierande väl för de olika intervjupersonerna vilket kan ses som något som påverkat vårt resultat. Exempelvis använde vi oss av en delvis sluten fråga (6c, se bilaga 8.2). Trots att denna följdes av en fråga (6d) som var tänkt att inbjuda till utveckling av svaret blev detta inte alltid fallet då deltagarna ibland svarade kortfattat här. Vad vi skulle ha gjort istället var att be intervjudeltagarna att i 6c utveckla varför de ansåg att det lärandet var förmånligt. Ett annat problem här handlar om att vi stundtals missade att validera ifall att dels intervjupersonen förstod oss rätt och dels att vi förstod dem. Under intervjuernas gång försökte vi som intervjuare att påverka intervjupersonen så lite som möjligt, men detta var inte alltid lätt. Ibland behövdes det att vi frågade ifall de kunde utveckla något svar eller om vi hade förstod något speciellt ord eller stycke rätt. Detta gjordes för att kontrollera att vi förstod intervjupersonerna rätt vilket går hand i hand med kvalitetskriterierna. Dock gjorde vi inte detta på ett konsekvent sätt vilket vi märkte under genomlysningen av materialet där vi upptäckte flera ställen som vi inte riktigt förstod.

Något vi reflekterat kring är hur vårt induktiva tillvägagångssätt har inverkat på vårt resultat. Då vi inte fördjupade oss i teorier innan vi genomförde intervjuerna hade vi inte definierat begreppen i intervjuguiden och visste inte fullt ut hur de kunde relateras till varandra. När vi sedan genomförde intervjuerna lät vi ledarna definiera de olika lärandebegreppen själva. Utifrån deras svar insåg vi hur komplexa dessa begrepp är. Även om vi i intervjuguiden har behandlat lärandebegreppen var för sig så har ledarna automatiskt gjort kopplingar mellan dem vilket i förlängningen även lett till att vi har gjort detta. När vi därefter tog oss an teorier kring lärande kunde vi lättare identifiera de begrepp som mest precist beskriver vårt resultat. Ifall intervjudeltagarna och vi forskare har olika förståelse kring dessa begrepp kan det ha påverkat vår samförståelse och därför kan vi ha missuppfattat varandra under intervjuerna. Trots denna kritik anser vi att vi i studien har varit försiktiga med att tolka under intervjuerna och under analysen låtit empirin styra. De faktorer vi tagit upp här under metoddiskussionen är alltså sådana vi anser har inverkat på det resultat som varit möjligt att erhålla.

6.2 E-learning som en integrerad del i lärandeprocessen

I de avsnitt som följer här kommer vi belysa diskussionsområden utifrån vår studie. Vårt resultat i kombination med analysen visar på hur e-learning skulle behöva bli en integrerad del av en lärandeprocess för att ge individerna och organisationen ett hållbart lärande. Vi kommer i det här stycket ge våra förslag på förbättringar samt hur man skulle kunna skapa en lärandeprocess kopplad till LinkedIn Learning utifrån den kunskap vi tillägnat oss. Inledningsvis vill vi börja med att diskutera utfallet av LinkedIn Learning som läranderesurs för ledarna under försöksperioden. Utifrån de intervjuer vi höll kan vi konstatera att ledarna stötte på lite olika hinder och möjligheter med plattformen men att många av dem lyfte samma funderingar och tankar. Även om flera av fördelarna med plattformen lyftes, så som möjlighet till expertkunskap inom aktuella områden, en bra källa för inspiration och att det är en flexibel och lättillgänglig läranderesurs så tolkar vi att ledarna upplevde arbetet med LinkedIn Learning något lösryckt. Funderingar kring användbarheten och ledarnas försök att pressa in en LinkedIn Learning-timme i schemat bör fångas upp av organisationen som tecken på att plattformen inte upplevs fylla ett tydligt syfte. Det är kanske här intentionen med att införa resursen inte helt kommit fram. Vårt förslag utifrån analysen av empirin och den aktuella forskningen är att ett förtydligande av syfte från organisationens sida skulle stärka det kommande arbetet med e-learning. Därtill skulle en dialog mellan ledarna och organisationen kunna föras om deras kompetensbehov och de lösningar som ledarna själva identifierat. Med hjälp av en lärandeprocess skulle LinkedIn Learning kunna bli ett av verktygen i kombination med andra lärosätt för att nå de önskade målen. När vi talar om lärandeprocessen vill vi förtydliga att denna är komplex och att det krävs ansträngningar från både individ och organisation för att påbörja denna och låta den fortlöpa precis som Noesgaards modell illustrerar. Lärande är som Noesgaard och Illeris poängterat ett förändringsarbete och det krävs helhjärtade ansträngningar för att skapa förutsättningar som främjar lärande (Noesgaard, 2016; Illeris, 2011).

De faktorer och steg som beskrivs i modellen över lärandeprocessen kan upplevas överväldigande i praktiken. Hur ska man hinna med att arbeta med lärande om processen är så omfattande? Här vill vi lyfta ledarnas egna lösningar som exempel på att lärandet kan bli mer effektivt genom att arbeta med det som en process och integrera det i arbetsplatslärandet. Lärande behöver inte ta mycket tid i anspråk och övergången från teori till praktik kan hjälpas av att det finns ett tydligt behov och välformulerade mål. Därtill kan lärandet också hjälpas av att man hittar rätt kurser, får bra stöttning och rätt förutsättningar för att sedan kunna använda sig av kursinnehållet eller utveckla kompetenserna på arbetsplatsen. Ett exempel utifrån empirin där e-learning har integrerats som en del i en lärandeprocess återfinns i avsnitt 3.2.1 där en ledare har planerat in kurser från LinkedIn Learning för att matcha kommande utmaningar. Ledaren har formulerat ett behov, hittat relevanta kurser och påbörjat arbetet med att försöka skapa förändringar i sina handlingar för att utveckla sitt ledarskap utifrån de nya kunskaperna. Sett till förändringsmodellen kan man säga att ledaren har uppfyllt flera av stegen i lärandeprocessen. Behovet skapade hos denna individ ett intresse som också gjorde att ledaren prioriterade e-learningen genom LinkedIn Learning för att öka sin arbetsprestation. Här har alltså arbetet med att integrera LinkedIn Learning i arbetsplatslärandet påbörjats och individen utgår från en lärandeprocess. Utifrån detta exempel menar vi att lärandet genom e-learning kan bli mer effektivt om det integreras i en lärandeprocess samt om syftet är tydligt. Att arbeta med LinkedIn Learning på detta sätt kanske inte fungerar för alla men kollegor kan inspireras av varandra och organisationen kan försöka arbeta med fler av de yttre motivationsfaktorerna för att skapa fler och bättre förutsättningar för lärandeprocessen. I intervjuerna med ledarna uttrycker de motivation och vilja att lära. Genom att ta tillvara på dessa inre förutsättningar kommer organisationen ha större chanser till att dra nytta av de fördelar e-learning rymmer.

6.3 Lärandemiljö och facilitatorer

Studiens resultat har visat att det finns utvecklingsmöjligheter vad gäller arbetsplatsen som lärandekontext kopplat till e-learning. Exempelvis handlar det om hur organisationen kan arbeta för att underlätta för individers lärande. Flera av ledarna diskuterar att en stor del av lärandet sker "on the job" och att de lär sig nya kompetenser och arbetssätt genom att utmana sig att anta nya roller och positioner inom organisationen. Det verkar som att organisationen uppmuntrar individerna att anta nya utmaningar och det framstår också som att organisationen försöker ge ledarna den stöttning de kan för att rusta dem inför förändrade förutsättningar. En viktig förutsättning och möjlighet till mer lärande och högre arbetsprestation är, precis som i linje med Noesgaards resonemang, om organisationen använder sig av feedback till ledarna för att dels kunna motivera dem och dels verifiera att lärandet har gynnat dem. God feedback kan graden av hur mycket ledaren tror på sig själv för att kunna nå ett mål att höjas vilket kan motivera ledarna till att ge mer arbetstid till lärande (Noesgaard, 2016). Vår tolkning av den situation som föreligger är att ledarna skulle kunna hjälpas av en något mer aktiv stöttning från HR:s sida. Vi förstod det som att ledarna upplever det svårt att navigera bland de olika plattformar som finns för lärande och utveckling på organisationen idag och att detta skulle kunna underlättas med hjälp av tydligare riktlinjer vad gäller prioriterade områden för utveckling. Liksom Illeris beskriver är lärande en social process där omgivningen i form av arbetsplatsen och dess medarbetare skapar förutsättningarna för lärandet (Illeris, 2011). Utifrån detta menar vi att HR skulle kunna anta mer av den facilitatorroll som beskrivs av Blondy

och som vidare skulle kunna utgöra en viktig del i det initiala steget inför en lärandeprocess (Blondy, 2007). Med hjälp av HR som en av de yttre motivationsfaktorerna för individen skulle identifiering av behov och målformulering kunna relateras till organisatoriska mål och ge lärandeprocessen en riktning. Med det sagt menar vi fortfarande att det är den lärande som bör vara i fokus. Ett annat förslag är att HR i dialog med ledarna skulle kunna analysera hur deras lärandekontext ser ut och vad för förutsättningar ledarna faktiskt har för att kunna lära och utveckla kompetenser som ska kunna vara både individen och organisationen till nytta. Det handlar om att försöka förbättra förutsättningarna för lärande vilket vi tror görs bäst i samtal med de anställda. Att ta kontroll över de faktorer man som arbetsgivare faktiskt kan påverka är att ta ansvar för att skapa de bästa möjliga förutsättningarna för sina anställda och deras utveckling.

En del av vårt empiriska material som vi valt att inte fästa något större fokus vid i vår analys är just introduktionen av LinkedIn Learning. Dock blir det uppenbart utifrån intervjuvaren att den påverkat ledarnas användning av LinkedIn Learning (se avsnitt 3.1.2). Vi hävdar att beroende på hur man väljer att informera om och introducera en läranderesurs skapar det olika uppfattningar hos individer kring dess syfte och relevans vilket styr förutsättningarna för vidare användning. Som vi nämnt tidigare bör e-learning förankras i en lärandeprocess och integreras i arbetsplatslärandet för att bli en meningsfull och effektiv resurs. Med detta i åtanke kan man jobba med introduktionen så att den förtydligar syftet med en insats men också passar på att jobba med de yttre motivationsfaktorerna som lyfts i modellen över lärandeprocessen (se figur 2, avsnitt 5.2). Under en introduktion kan organisationen exempelvis lyfta förväntningar, beskriva hur högt medarbetarna får prioritera lärandet samt förtydliga deras roll som facilitatorer.

6.4 Organisationens ansvar för lärande

För att underlätta för lärande anser vi utifrån vår analys att individerna skulle kunna hjälpas av tydligare riktlinjer från organisationens sida. Ifall detta inte är tydligt kan det bli problematiskt för de anställda att veta hur de ska förhålla sig till sitt lärande. Hur ska lärandet gå till? Vems ansvar är det att den anställde lär sig? Hur mycket tid får läggas på lärande i förhållande till arbetsuppgifterna? Många frågor kan uppstå om inte organisationen är tydlig nog med hur lärandet på arbetsplatsen ska se ut. Organisationens satta in LinkedIn Learning som en frivillig resurs som kunde gynna ledarnas självlärande. Det gavs dock inte några riktlinjer om hur mycket resursen skulle användas. Detta kan troligtvis både ha haft positiva och negativa effekter. Ledarna kunde själva bestämma hur mycket de ville använda sig av verktyget och lärandet blev därför inte ett tvång. Att lärandet helt låg på individens ansvar kan ha fått ledarna att uppleva lärandet som en börda istället för som en möjlighet att kunna utveckla sig själva. Då ledarna beskrivit att de har en påfrestande arbetssituation kräver detta att lärandet inte upplevs som en börda då en konsekvens av detta kan bli att lärandet inte ens inleds. Hade organisationen gett tydliga riktlinjer gällande lärandets syfte samt kommunicerat ut att lärandet får ta tid och plats i ledarnas arbetsvardag hade arbetet med e-learning kunnat upplevas mer positivt. I förlängning hade det kunnat bidra till att ledarna prioriterat det i högre utsträckning. Detta är också något som Noesgaard beskriver i sin förändringsprocess där hon menar att det är större chans att den anställde kommer att ta sig tid att göra en kurs ifall denne först får lov och därefter också blir motiverad av sin ledare (Noesgaard, 2016). Ifall ansvaret endast ligger på ledarna själva och att användandet av e-learning är helt frivilligt kanske inte

lärandet blir av alls på grund av att ledarna inte prioriterar det. En annan anledning till att det kan vara negativt att lägga över ansvaret helt på individen kan vara att lärandet kan gå utanför ramen för arbetstid (se avsnitt 3.1.1). Om den anställde inte känner att denne hinner lägga tid på kurser under arbetstiden men ändå vill lära sig, vilket många av ledarna uttryckt att de vill, kanske de försöker att hinna med det på sin fritid istället. Detta kan göra att gränserna mellan arbetslivet och privatlivet suddas ut. Att lära sig för att kunna prestera bättre på arbetsplatsen är fortfarande en arbetsuppgift och bör då också läggas under arbetstiden. Om ansvaret läggs på individen bör organisationen ge nog med stöd, vägledning och feedback till individen för att denne ska känna sig motiverad att lära sig (Noesgaard, 2016; Smith, 2003).

6.5 Slutsats

I detta avslutande stycke återkopplar vi till vårt syfte: att identifiera hinder och möjligheter kopplat till självlärande samt hitta eventuella utvecklingsmöjligheter. Vi inleder med att sammanfatta de tre huvudområdena som mynnat ut ur studiens resultat och analys: behov, integrering och motivationsfaktorer. Därefter presenterar vi studiens slutsatser. Utifrån vår studie har vi kommit fram till att det är viktigt att lärandet förankras i existerande behov för individerna och organisationen. Utifrån empiri och analys har vi kommit fram till att när e-learning inte grundas i ett behov faller lärandet platt och upplevs av ledarna istället som ett hinder än som en möjlighet. E-learning bör motiveras av ett underliggande behov. Ifall lärandet utgår från behovet finns en större chans för ett mer hållbart lärande. Identifiering av behov, formulering av mål och ett tydligt syfte skapar tillsammans bättre förutsättningar för att en lärandeprocess ska kunna inledas.

Studien visar också att en tydligare lärandeprocess bör skapas och att där integrera e-learning som en del av processen. Att e-learning inte integreras leder till att kopplingen till arbetsplatsen försvåras och därför upplevs lärandet inte helt gynna individen i det egna arbetet. Vidare kan e-learning istället ses som en arbetsbörda utöver övriga arbetsuppgifter vilket hindrar ledarnas motivation för lärande genom e-learning. Användandet av LinkedIn Learning blir då isolerat från övriga lärandeprocesser vilket bidrar till att möjligheterna med e-learning inte kan utnyttjas fullt ut. Ifall e-learning istället integreras får lärandet ett tydligare syfte. E-learning blir ett sätt på vilken individen kan försöka nå ett lärandemål vilket underlättar förankringen till individens arbetsuppgifter och därav skapar en tydlig koppling till arbetsplatslärandet. På detta sätt blir e-learning inte en löst löst läranderesurs.

Utöver detta visar studien att det krävs ett samspel mellan individen och organisationen för att främja lärandeprocessen. Det handlar om att skapa de bästa inre och yttre förutsättningarna för e-learning. Studien visar på vikten av att de yttre motivationsfaktorerna uppfylls, detta då ansvaret för lärandet läggs över mer och mer på individen på grund av de rådande arbetsförhållandena. De yttre motivationsfaktorerna för lärande förutsätter att organisationen antar en mer faciliterande roll och använder sig av feedback för att stötta individen. Detta kan i sin tur leda till att individen har möjlighet att prioritera sitt lärande högre. Gällande de inre motivationsfaktorerna för lärande blir det viktigt att individen identifierar behov och mål, känner att ansträngningarna är meningsfulla, tror på sin förmåga och reflekterar över lärandeprocessens alla steg. Både de yttre och de inre

motivationsfaktorerna väger in för att individen ska kunna nå ett hållbart lärande med hjälp av e-learning. Vi kan således konstatera att utvecklingsmöjligheter är att jobba mer med de inre och yttre motivationsfaktorerna.

Vår studie lyfter en del av den problematik som flera organisationer står inför och arbetar med när det gäller att hantera digitaliseringen som en av de utmaningar som kommit till följd av teknologiernas utveckling. I och med denna utveckling ställs nya krav på organisationer att utveckla arbetsplatslärandet i takt med digitaliseringen vilket i sin tur påverkar synen på lärande. Samtidigt som det finns ökade möjligheter med hur lärandet kan gå till, exempelvis genom ständiga framsteg inom e-learning, återstår fortfarande problematiken kring hur dessa medel kan kopplas till arbetsplatslärandet. Under arbetets gång har vi reflekterat kring vikten av att arbeta med lärande på ett effektivt och hållbart sätt med hänsyn till individens situation. Detta med tanke på hur arbetstakten och intensiteten ständigt ökar i och med samhällsutvecklingen. Utifrån denna bakgrund blir våra slutsatser följande:

1. Att utgå från individens behov för att kunna inleda en lärandeprocess
2. Att e-learning integreras som en del i en lärandeprocess
3. Att ta hänsyn till de inre och yttre motivationsfaktorerna som spelar roll för att skapa ett hållbart lärande

6.6 Förslag till vidare forskning

I studien har vi fokuserat på hinder, möjligheter och utvecklingsmöjligheter kopplade till vårt specifika fall. Under arbetets gång har andra tankar uppkommit/lyfts om utvecklingar av kunskapsområdet gällande e-learning som vi gärna ser att andra forskar vidare kring. Vi har mestadels diskuterat möjligheter utifrån hur e-learningverktyget har sett ut de senaste åren men ur en del av empirin som vi valt att inte presentera i vår studie har vi kunnat urskilja nya områden som hade kunnat underlätta för lärandet. Några ledare menade att e-learning idag endast var en digitalisering av de gamla lärosätten. Ett exempel som en ledare lyfte var så kallad förstärkt verklighet (augmented reality). Om den typen av interaktivitet hade kunnat vara möjlig genom e-learning hade lärandeprocessen kanske kunnat utvecklas och integreras mer till arbetsplatsen. Vi ser gärna att forskningen inom detta område kopplas till arbetsplatslärande för att hitta nya möjligheter inom e-learning som kan bidra till ett mer effektivt och hållbart lärande. Ett annat förslag på vidare forskning hade kunnat vara att undersöka ifall det hade varit möjligt att integrera hela eller fler delar av lärandeprocessen i en lärandeplattform från att identifiera ett behov till att ha lärt sig att använda kunskapen på arbetsplatsen. Vore det möjligt att utveckla e-learning till att både bli mer effektivt och samtidigt behålla de pedagogiska förutsättningar som krävs för ett gynnsamt lärande?

7. Källförteckning

ALLEA – All European Academies. 2018. *Den europeiska kodexen för forskningens integritet*.

Alvesson, M. 2011. *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. Sahara Printing: Egypten.

Annansingh, F. and Bright, A. 2010. Exploring Barriers to Effective E-Learning: Case Study of DNPA. *Interactive Technology and Smart Education*. 7(1): 55–65.

Becker, K., Newton, C. and Sawang, S. 2013. A Learner Perspective on Barriers to E-Learning. *Australian Journal of Adult Learning*. 53(2): 211–233.

Blondy, L.C. 2007. Evaluation and application of andragogical assumptions to the adult online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*. 6 (2): 116-130.

Brinkmann, S. & Kvale, S. 2015. *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviews*. 3 uppl. SAGE publications: USA.

Bryman, A. 2018. *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3. uppl. Liber AB: Kina.

Cheng, B., Wang, M., Yang, S., Kinshuk, J., Peng, J. 2011. Acceptance of competency-based workplace e-learning systems: Effects of individual and peer learning support. *Computers & Education*. 57: 1317–1333.

Codex. 2019. *Peer review*. Vetenskapsrådet i samarbete med Centrum för forsknings- & bioetik vid Uppsala Universitet. <http://www.codex.vr.se/etik7.shtml>. Hämtad 2019-12-16

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2003. *Research Methods in Education* 7. uppl. London: Routledge.

Kanstrup, A.M. (red.). 2004. *E-läring på arbejde*. Copenhagen: Roskilde University Press.

Georgsen, M. och Bennedsen, J. 2004. *Flexible learning and teaching: Experiences, consequences and possibilities with ICT* (på Danska: *Fleksibel læring og undervisning. Erfaringer, konsekvenser og muligheder med IKT*). Aalborg University Press: Aalborg.

Georgsen, M. & Løvstad, C. V. 2014. Use of Blended Learning in Workplace Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 142: 774–780.

Gerber, R., Lankshear, C., Larsson, S., & Svensson, L. 1995. Self-directed learning in a work context. *Education and Training*. 37(8): 26–32.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S., red. *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications: Thousand Oaks, California.

Guskey, T.R. 2002a. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*. 8 (3/4): 381-391.

Herrington, A., Herrington, J. A., Hoban, G. F. and Reid, D. 2009. Transfer of online professional learning to teachers classroom practice. *Journal of Interactive Learning Research*. 20 (2): 189-213.

Häkkinen, P. 2002. Challenges for design of computer-based learning environments. *British Journal of Educational Technology*. 33(4): 461–469. doi: 10.1111/1467-8535.00282.

H-Star. 2014. *Signe Schack Noesgaard*.
<https://hstar.stanford.edu/2014-2015-visiting-scholars/signe-schack-noesgaard/>. Hämtad 2020-01-12.

Illeris, K. 2015. *Lärande*. Studentlitteratur: Lund.

Illeris, K. 2011. *The Fundamentals of Workplace Learning - Understanding How People Learn in Working Life*. Taylor & Francis: Great Britain.

Klofsten, M., Tillmar, M., Elg, M., Ellström, P. 2015. *Sustainable development in organizations: studies on innovative practices*. Elgar: Great Britain.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: New York.

Lemmetty, S., Collin, K. 2019. Self-Directed Learning as a Practice of Workplace Learning: Interpretative Repertoires of Self-Directed Learning in ICT Work. *Vocations and Learning*. doi: 10.1007/s12186-019-09228-x.

Muckrock. 2018. *oTranscribe is joining MuckRock and DocumentCloud*.
<https://www.muckrock.com/news/archives/2018/aug/06/otranscribe-joining-muckrock-and-documentcloud/>. Hämtat: 2019-11-06.

Noesgaard, Schack, S. 2016. Advancing work practices: Rethinking online professional development in the context of intervention-based sustainable change. *Interactive Technology and Smart Education*. 13(4): 246–260.

Smith, P. J. 2003. Workplace Learning and Flexible Delivery. *Review of Educational Research*, 73(1): 53-88.

The Scientist. 2016. *Opinion: Repairing Peer Review*. The Labx Media Group <https://www.the-scientist.com/opinion/opinion-repairing-peer-review-32512>. Hämtad 2019-12-16.

Tynjala, P. and Hakkinen, P. 2005. E-Learning at Work: Theoretical Underpinnings and Pedagogical Challenges. *Journal of Workplace Learning*. 17(5–6): 318–336.

Ulrichsweb. 2020. *What is Ulrichsweb*. <http://ulrichsweb.serialssolutions.com/>. Hämtad 2020-01-09.

Wang, M., Ran, W., Liao, J., & Yang, S. J. H. 2010. A performance-oriented approach to e-learning in the workplace. *Educational Technology & Society*. 13(4): 167–179.

Widerberg, Karin. 2002. *Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur: Lund.

8. Bilagor

I bilagor har vi valt att presentera den information vi gav intervjudeltagarna inför varje intervju. Vi har därtill två intervjuguider: en för ledarna och en för informanten.

8.1 Intervjuinformation

- **A short presentation**

Who are we? Rūta & Markus, studying Human Resource Development, Bachelor's thesis in Worklife Education.

What is this project about? This interview is part of a scientific study and the aim of this study is to identify the obstacles and opportunities employees in a global organization experience in relation to self-learning and discuss potential possibilities of improvement. In this case we focus on e-learning as a part of self-learning through the LinkedIn Learning platform.

- **Presentation of the agenda**

- The structure:

One hour

One interviewer and one observer that might also ask additional questions

Three main themes: background, self-learning and LinkedIn Learning (obstacles & possibilities)

- Ethics

- All information given to us during the interview will be treated confidentially, which means that no one but us two will be able to connect information and a specific person.
- The project will be presented to our fellow classmates and professors. The thesis will be published on a public database.
- Do we have your acceptance to record this interview and write down notes - this will help us in our transcription phase (we will store the recordings separate from your personal information - GDPR)?
- You can stop the interview at any time and we will make sure that your involvement in the study will be as confidential as possible.
- Maybe we need to contact you again if we have further questions.

8.2 Intervjuguide till ledarna

Background

1. To start with, could you shortly tell us about yourself?
 - a. Current position?
 - b. Educational background?
2. One of our themes for this interview is learning, what is learning for you?

Self-learning

3. Now that we have heard about your general opinion of learning, how do you define self-learning?
 - a. What do you consider constitutes self-learning at your workplace?
 - b. In practice, what do you do when it comes to developing your self-learning?
 - c. Which learning tools help you when developing your self-learning?

LinkedIn Learning

4. Now we will discuss LinkedIn Learning, how was the platform LinkedIn Learning, introduced to you?
 - a. How could the introduction be improved to help its users more efficiently?
5. What is your general opinion of LinkedIn Learning?
 - a. How much do you or did you use LinkedIn Learning?
 - i. Approximately how many hours per month have you been using it?
 - b. What obstacles do you experience using LinkedIn Learning?
 - c. What opportunities do you find using LinkedIn Learning?
6. How have you been using LinkedIn Learning in general? (For what purpose?)
 - a. Could you give us examples of how you have been using it?
 - b. What did you learn from LinkedIn Learning?
 - c. Was the knowledge beneficial to you in your daily work? (Why was it beneficial?)
 - d. Could you give us examples of when it was beneficial?

Final questions

7. Now we are getting to the final questions of the interview. In your opinion, what would enhance this self-learning resource?
 - a. In terms of learning outcomes?
 - b. Would you change LinkedIn Learning for something else? (Other self-learning resources?)
8. What other reflections do you want to add concerning your experiences of self-learning?

8.3 Intervjuguide till informanten

1. To start with, could you shortly tell us about yourself?
 - a. Current position?
 - b. Educational background?
2. One of our themes for this interview is learning, what is learning for you?
3. What is your general opinion of LinkedIn Learning?
4. Could you tell us about how LinkedIn was introduced to your co-workers?
 - a. What do you think worked well with the introduction?
 - b. What do you think did not work well with the introduction?
5. Do you consider that LinkedIn Learning has been a valuable learning platform for your co-workers?
 - a. Why?
6. What kind of feedback have you received from your co-workers that have been using LinkedIn Learning?
 - a. Could you give us examples of feedback given?
7. Could you tell us about the “*Get to know LinkedIn Learning*” virtual sessions?
 - a. What was that?
 - b. How was it structured?
 - c. Who took part of the session?
 - d. How many co-workers took part of the sessions?
 - e. Did you get any feedback?
 - i. Could you give us examples of feedback you got?
8. What have you experienced so far with the project about introducing LinkedIn Learning?
 - a. What do you feel has been working?
 - b. What do you feel has not been working?
 - c. Obstacles users find?
 - d. Opportunities users find?



LUNDS
UNIVERSITET

LUNDS UNIVERSITET
Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik
Box 114, 221 00 LUND
www.soc.lu.se