

Social tilstedeværelse i webbaserede asynkrone militære uddannelser ó paradoks eller mulighed?

Masterafhandling fra
Forsvarsakademiet

Udarbejdet af kaptajn Thomas Lunau

Vejleder Ph.d. Peter Sjøstedt

Antal ord: 14891

Indhentning af empiri afsluttet den 12.
april 2014

Abstract

This master thesis examines the relationship between social presence in an asynchronous military learning environment, and the ability to create a transformative learning experience.

The thesis examines and analyses two case studies in order to conclude on the main question in the thesis.

The first analysis utilizes Illeris's learning theory about transformative learning to challenge and examine Dr. Garrison's theory on community of inquiry.

The 2nd analysis examines interviews of students and teachers from the General Staff Course of the Canadian Armed Forces.

The analysis is based on a hermeneutical model that interprets the interviews at three different levels.

Subsequently the results from the two analyses are compared in order to identify differences between asynchronous educations in a civilian or military context.

The conclusion shows that the military profession, through inherent values and characteristics, creates favorable conditions for establishing social presence within a military community of enquiry.

The conclusion also shows that social presence, in an asynchronous military learning environment, can create the right conditions for transformative learning through allowing critical discourse and reflection by students.

Resumé

Specialets problemfelt

Det nyligt indgåede forsvarsforlig har betydet, at Forsvaret skal gennemføre omfattende besparelser i støttestrukturen for at kunne bevare de operative kapaciteter. Konsekvensen af disse besparelser har blandt andet været, at forsvarets uddannelser står foran en større transformering, hvor anvendelse af asynkrone, webbaserede uddannelsesforløb skal være med til at sikre besparelser i uddannelsesstrukturen.

Asynkrone uddannelser er kendetegnet ved, at de studerende selv bestemmer tid og sted for deltagelse i online debatfora, hvilket gør det muligt at have fuldtidsarbejde i forsvarets struktur, mens man er under uddannelse.

Specialet arbejder med en forudsætning om, at læring opstår i sociale samspilsprocesser.

Specialets problemfelt rejser et paradoks omkring læring i asynkrone uddannelser. Hvordan skaber man den, for læringen, nødvendige sociale tilstedeværelse i et asynkront uddannelsesmiljø, som i sin naturen virker blottet for social og fysisk interaktion.

Specialet undersøger derfor betydningen af social tilstedeværelse i asynkrone, militære uddannelsesforløb, og hvordan det påvirker muligheden for at skabe transformative læringsforløb for de studerende.

Analysestrategi og metode

Specialet anvender Knud Illeris' s generelle læringsteori, som tilfører opgaven et perspektiv til at forstå, hvordan individet gennem samspils- og tilegnelsesprocesser kan skabe grundlag for transformative læringsprocesser.

Specialets problemformulering besvares gennem en analyse af to forskellige cases, som udgør det samlede empiriske grundlag.

Dr. Randy Garrisons teori omkring asynkron uddannelse og undersøgende læringsfællesskaber udgør den ene case. Illeris' s læringsteori anvendes til at undersøge og kvalificere Garrisons teori om undersøgende læringsfællesskaber i en civile og generel kontekst.

Den anden case er det canadiske stabskursus, som undersøges gennem kvalitative forskningsinterviews, som efterfølgende analyseres og tolkes med en hermeneutisk tilgang.

Analysen af de to forskellige cases giver mulighed for at undersøge sammenhænge og forskelligheder i asynkrone uddannelser henholdsvis i en generel civil kontekst og en mere specifik militær kontekst.

Konklusioner

Specialets konklusioner peger på, at social tilstedeværelse i en militær kontekst er med til at skabe rammerne omkring et akademisk læringsmiljø, som er præget af motivation og fokusering mod en fælles opgaveløsning samt af gensidig tillid og respekt for hinanden.

Analysen peger på, at officerer, gennem militær skoling og uddannelse, ofte har en indlejret tillid til andre studerende i det asynkrone læringsfællesskab. Samtidigt skaber alvoren i den militære profession en naturlig evne hos erfarne officerer til at forhold sig kritisk og reflektivt til egne og andres argumenter og antagelser. Dette sammenhold med den indlejrede tillid og professionalisme, skaber gode betingelser for etablering af social tilstedeværelse i militære, asynkrone uddannelser.

Konklusioner fra analysen har peget på, at kommunikationen i asynkrone uddannelser skal fokuseres mod at skabe og underbygge fællesskabsfølelsen, hvilket sker gennem sammenhængende kommunikation, hvor de studerende aktivt underbygger, anerkender og udfordrer hinandens indlæg og argumenter.

Analysen af den canadiske case har peget på, at erfarne officerer, med deres militære skoling og professionalisme, i stor grad er i stand til at skabe et selv-korrigerende og selv-lærende fællesskab, uden direkte indblanding fra læreren.

Analysen har identificeret en risiko for, at det militære systems fokusering på detaljeret planlægning og styring af uddannelsens design og organisation ikke til fulde formår at implementere de mere dynamiske tanker bag det samarbejdende, konstruktivistiske fællesskab, hvilket kan få konsekvenser for etableringen af social tilstedeværelse i det asynkrone uddannelsesmiljø.

Analysen har peget på en række forhold, hvor social tilstedeværelse i asynkrone uddannelser kan være med til at skabe betingelser for transformativ læring for de studerende.

Analysen har peget på, at social tilstedeværelse kan være med til at skabe et militært læringsfællesskab, hvor studerende, under rette omstændigheder, kan blive udfordret og presset på egen opfattelse og grundlæggende militære overbevisninger, hvilket kan føre til en ændring i deres arbejdsidentitet som officer.

INDHOLDSFORTEGNELSE

Abstract	1
Resumé	2
Kapitel 1 ó Specialets problemfelt	6
Motivation og relevans	6
Problemformulering	8
Begrebsafklaring	8
Social tilstedeværelse	8
E-læring	8
Asynkront uddannelsesforløb	8
Transformativ læring	9
Afgrensninger og forudsætninger	9
Specialets overordnede struktur og ide	9
Kapitel 2 ó Metodediskussion	11
Empirisk grundlag	11
Praktiske udfordringer og strategi for indsamling og bearbejdning af data	11
Kvalitative interviews og en hermeneutisk tilgang	12
Bearbejdning af interviews	13
Spørgeskemaundersøgelser ó canadisk kontakt og empirisk indsigt	13
Validitet og reliabilitet	14
Et undersøgende læringsfællesskab ó et empirisk grundlag på baggrund af teori om læring i asynkron uddannelse	14
Opbygning af specialedesign	15
Kapitel 3 - Teoridiskussion	16
Overvejelser omkring teori og sammensætning af teoriapparat	16
Canadisk stabskursus og argumentation for koblingen til transformativ læring	16
Illeris' sociale vinkel og udledning af centrale analysevariabler	18
Sampilsdimensionen	18
Drivkraftdimensionen	19
Indholdsdimensionen	19
Essentielle elementer og kritik af transformativ læring	19
Sammenfatning af Illeris' teori om transformativ læring	20

Kapitel 4 - Analyse	22
Delanalyse 1 ó Garrisons öUndersögende læringsfællesskabö.....	22
Kognitiv tilstedeværelse.....	22
Læringstilstedeværelse.....	23
Design og organisation.....	23
Facilitering af samtalen.....	24
Direkte instruktion.....	24
Social tilstedeværelse.....	25
Fællesskabet.....	25
Kommunikation.....	26
Sammenfatning af delanalyse 1.....	27
Delanalyse 2 ó Undersøgelse og analyse af det canadiske stabskursus.....	29
Betydning af social tilstedeværelse.....	29
Kommunikation og etablering af et læringsfællesskab.....	30
Læringstilstedeværelse ó betydningen for den sociale tilstedeværelse og motivation.....	32
Rammer for refleksion.....	35
Sammenfatning af delanalyse 2.....	36
Kapitel 5 ó Konklusion	38
Betydningen af social tilstedeværelse i en asynkron militær uddannelseskontekst.....	38
Social tilstedeværelse og sammenhængen til transformativ læring.....	39
Kapitel 6 ó Perspektivering	40
Konklusionernes validitet og reliabilitet.....	40
Implikationer på forsvaret og den personlige praksis.....	40
Grundlag for nye undersøgelser.....	41
Litteraturliste	43
Bilag 1 ó Specialets analysemodel	44
Bilag 2 ó Brev til det canadiske stabskursus	45
Bilag 3 ó Interviewguide med specialets forskningsspørgsmål	46
Bilag 4 - Svar på spørgeskemaundersøgelsen (elektronisk vedlagt på CD-rom)	
Bilag 5 - Lydfiler med forskningsinterviews (elektronisk vedlagt på CD-rom)	
Bilag 6 - Transskriberinger af forskningsinterviews (elektronisk vedlagt på CD-rom)	

Kapitel 1 ó Specialets problemfelt

Motivation og relevans

Forsvarsforliget 2013-2017 indeholder en række effektiviseringstiltag, som sigter mod, at forsvaret skal spare 2,7 milliarder kroner fra 2017¹. Forsvarets operative kapaciteter skal bevares, hvorfor besparelserne skal findes i forsvarets støttestruktur. Forsvarets uddannelsessystem er i den forbindelse et af de områder, som berøres af disse effektiviseringer. Forsvaret har traditionelt gennemført sine længerevarende strukturelle uddannelser² ved, at ansatte under uddannelse overgår til en elevfunktion på forsvarets uddannelsesinstitutioner. Det har betydet, at den ansatte har kunnet fokusere på uddannelse og udvikling alene, men har samtidig været en økonomisk dyr løsning for forsvaret³. Konsekvensen af forsvarsforliget er, at forsvarets ansatte, som er under uddannelse, fremadrettet forventes at gennemføre deres uddannelse, samtidigt med at fast tjeneste i strukturen fastholdes. Dette betyder, at faststrukturerede uddannelsesforløb på forsvarets skoler i stor grad skiftes ud med fjernundervisning. Asynkrone uddannelsesforløb⁴ er i den forbindelse essentielle, da de giver tidsmæssig og geografisk fleksibilitet i forhold til elevernes deltagelse i uddannelsesaktiviteter, og derved muliggør uddannelse ved siden af havende tjeneste.

Min motivation for at skrive om fjernundervisning udspringer af erfaringer og refleksioner, jeg har gjort mig gennem min tid som elev på stabskursus.

Som led i den fremtidige transformeringen af stabskursus mod etableringen af den nye militære masteruddannelse, gennemførte to af institutterne forsøg med fjernundervisning på mit hold. Undervisningsformen var bygget op som asynkron uddannelse, hvor de studerende, gennem skriftelige indlæg i webbaserede debatfora, skulle diskutere og drøfte en række spørgsmål og herigennem dele viden og opnå læring. De studerende kunne selv vælge, hvornår man ville uploade sine indlæg og respondere på kollegaernes indlæg. Undervisningsformen blev mødt med en del kritik fra de studerende, som fandt sig udfordret af uddannelsesformen, særligt i forhold til den manglende personlige og sociale interaktion, men også i forhold til for bredt formulerede opgaver samt en diffus og fjern lærertilstedeværelse⁵.

Tilbage sad jeg med en frustration og undren over det forsøg, vi havde været en del af. Jeg var frustreret over, at vi som gruppe ikke havde fået tilstrækkeligt fagligt udbytte af den asynkrone uddannelse, men samtidig havde oplevelsen også vakt en undren og nysgerrighed på denne undervisningsform.

Hvordan kan man skabe social tilstedeværelse i et asynkront uddannelsesforløb, som i sin natur er blottet for visuelle og verbale virkemidler⁶, som typisk er med til at skabe og vedligehold sociale relationer?

Den læring og personlige udvikling, jeg selv har gennemgået under stabskursus, men også under tidligere uddannelsesforløb i min karriere, har i stor grad været formet af tætte sociale og personlige

¹ <http://www.fmn.dk/videnom/Pages/Forsvarsforliget2013-2017.aspx>

² Som eksempelvis grundlæggende sergent- og officersuddannelser samt videregående uddannelser til kaptajn og major.

³ Som følge af tab af ressourcer i strukturen, mens den ansatte er under uddannelse i skole strukturen.

⁴ Under asynkrone uddannelser vælger den studerende selv hvornår man leverer sine svar og kommentarer i webbaserede debatforum.

⁵ Stabskursus 2014 tilbagemelding fra syndikatgrupper under IFS distancelæringsuge.

⁶ Evnen til at kommunikerer gennem det talte sprog, mimik, fagter og kropssprog.

relationer til medstuderende og lærere i klasser og syndikater på forsvarets skoler. Min opfattelse af det sociale aspekts afgørende betydning for at opnå læring, underbygges af en række teoretikere og teorier om læring.

Socialkonstruktionismen ser grundlæggende, at alle psykologiske processer i mennesket udvikles i sociale samspil med andre mennesker, herunder også læring (Gergen, 1997: s.71). Knud Illeris' læringsteori beskriver ligeledes, hvordan sociale samspilsprocesser påvirker tilegnelsesprocessen og skaber læring i individet (Illeris, 2013, s.60). Specialet bygger altså på en forudsætning om, at social tilstedeværelse er en forudsætning for, at der kan skabes læring. Der ses således et muligt paradoks indbygget mellem selve naturen i den asynkrone uddannelsesform og skabelsen af social tilstedeværelse, som kan have indflydelse på den studerens evne til at opnå læring.

Dette paradoks danner grundlag for problemfeltet i min opgave.

Hvis asynkron uddannelse skal være et af de bærende elementer i transformeringen af Forsvarsakademiets og Forsvarets uddannelser, synes det derfor relevant at undersøge, hvordan man kan skabe social tilstedeværelse i dette uddannelsesmiljø, og hvordan det påvirker muligheden for at opnå læring.

Forsvaret står på tærsklen til et uddannelsesmæssigt paradigmeskifte, som vil betyde, at læring og uddannelse kommer til at ske under helt nye vilkår i nye domæner.

Konsekvensen af denne uddannelsesmæssige transformation er, at en stor del af forsvarets undervisere for nuværende ikke har erfaringer og viden om den asynkrone uddannelsesform. Stabskursisternes erfaringer fra de indledende forsøg med denne form for uddannelse underbygger dette.

I denne transformeringsproces ligger der nogle oplagte faldgruber, som Randy Garrison beskriver på følgende måde: *Den største fejl er at forsøge at integrere nye kommunikationsteknologier i passive uddannelsesstilgange. E-læring vil mislykkes, hvis vi blot tilføjer eller bygger ovenpå vores nuværende uddannelsesdesign* (Garrison, 2011: s.1)

Teoretisk viden og konkrete erfaringer omkring asynkron uddannelse ses derfor som en afgørende forudsætning for omstilling af forsvarets undervisere. Manglende viden skaber risiko for, at den nye undervisningsform slår fejl, fordi den opbygges på et traditionelt uddannelsesdesign. Gennem en dybere forståelse af den natur og de karakteristika, der kendetegner asynkron uddannelse, kan vi identificere de grundlæggende forskelle mellem nyt og gammelt, hvorved det fulde potentiale i den nye uddannelsesform kan udnyttes. Dette ses som en forudsætning for, at forsvaret kan fastholde uddannelser med et højt fagligt niveau, som sikrer den nødvendige udvikling og læring hos de studerende.

På baggrund af min argumentation for motivation og relevans opstilles specialets problemformulering:

Problemformulering

Hvilken betydning har social tilstedeværelse i et asynkront webbaseret militært uddannelsesforløb, og hvordan påvirker det muligheden for, at den studerende kan opnå transformativ læring?

Begrebsafklaring

Følgende begrebsafklaring tjener til at skabe en fælles forståelse for betydningen af centrale begreber i specialet.

Social tilstedeværelse

Tilstedeværelse defineres som: *öTilstedeværelse er en fornemmelse af at høre til, eller en identitet skabt gennem interpersonel kommunikation* (Garrison, 2011: s.22-23). Social tilstedeværelse beskrives som: *öDeltagernes evne til at identificere sig med en gruppe, kommunikere meningsfyldt i et tillidsfyldt miljø, og gradvis udvikling af personlige og følelsesmæssige relationer ved at projicere deres individuelle personligheder ind i fællesskabet* (Garrison, 2011: s.23). Social tilstedeværelse er altså mere end den kommunikation og relation, der opstår og skabes, når mennesker er sammen rent fysisk. Social tilstedeværelse er også et spørgsmål om, at den studerende mentalt identificerer sig med en gruppe, hvori menings- og tillidsfyldt kommunikation udspiller sig og skaber rum for udvikling.

E-læring

Defineres som: *öE-læring er formelt defineret som elektronisk formidlet asynkron eller synkron kommunikation med det formål at konstruere eller bekræfte viden* (Garrison 2011:s.2). Som det fremgår af specialets problemfelt, vil det kun være den asynkrone kommunikation og uddannelsesform, som behandles.

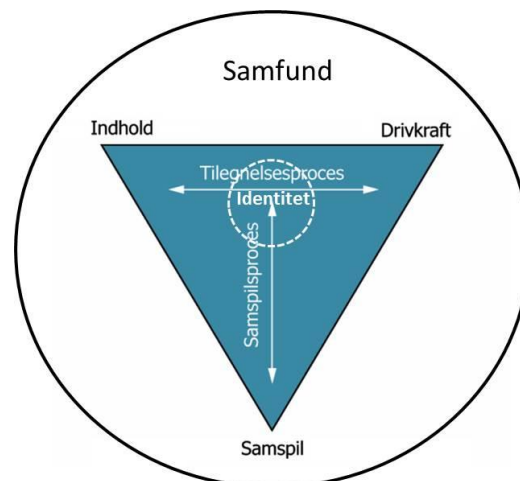
Asynkront uddannelsesforløb

Asynkron uddannelse refererer til det forhold, at den studerende rent uddannelsesmæssigt ikke er bundet geografisk og tidsmæssigt. Kommunikationen mellem studerende og lærere gennemføres skriftligt i diskussionsfora på internettet. Her diskuterer og drøfter studerende og lærere faglige og teoretiske problemstillinger fra pensum og opnår herigennem læring. Når der gennem specialet benævnes asynkron uddannelse, er det specifikt uddannelse gennemført i diskussionsfora og diskussions ötråde⁷, der henvises til.

⁷ En tråd er et indlæg fra en studerende i et debatforum.

Transformativ læring

Transformativ læring knytter sig til Knud Illeris's teori om, hvordan individer opnår læring. Illeris definerer transformativ læring som: öAl læring, der indebærer ændringer i den lærendes identitetö (ibid s. 67). Illeris beskriver sammenhængen mellem to processer (tilegnelse og samspil) og tre dimensioner (indhold, drivkraft og samspil) samt en overordnet sammenhæng (samfundet) (Illeris 2013: s. 60-61) (figur 1). Transformativ læring relaterer sig til den fremskridtsorienterede læring, som påvirker og ændrer identitetsrelaterede områder, såsom forståelser, adfærd og opfattelsesmåder, til noget bedre og rigtigere (ibid s.136). Begrebet og teorien vil blive udfoldet yderligere under specialets teoridiskussion.



Figur 1 (Illeris, 2013: s.109)

Afgrænsninger og forudsætninger

For at kunne gennemføre en relevant og fokuseret metode- og teoridiskussion i de efterfølgende kapitler, er det nødvendigt at gennemføre en afgrænsning af det uddannelsesmæssige område, som specialet stiller skarpt på. Forsvaret gennemfører uddannelser på mange forskellige niveauer, og det betyder naturligt, at teoridiskussioner må afpasses uddannelsesniveau. En del af min motivation for at skrive specialet udsprang af observationer og refleksioner, gjort under mit ophold på stabskursus på Forsvarsakademiet. På baggrund af dette afgrænses specialets uddannelsesmæssige fokus til akademisk voksenuddannelse i lighed med den uddannelse, som gennemføres på Forsvarsakademiets stabskursus.

Jeg har truffet beslutning om at oversætte engelske citater, definitioner og transskriberinger til dansk gennem hele specialet. Der er to umiddelbare grunde til dette valg. En oversættelse vil fordre min personlige tilegnelsesproces og tvinger mig til at forholde mig til indhold og betydning, frem for blot at citere den originale tekst. Derudover vil oversættelsen skabe større præcision og nærhed i sproget for læseren, som derved nemmere kan forholde sig til indholdet. Jeg er klar over, at der er naturlige ulemper ved at gøre det på denne måde. Der vil være risiko for, at oversættelsen og tolkningen påvirker afsenderens budskab gennem subjektive fortolkninger. Disse overvejelser vil jeg behandle dybere i specialets metodekapitel.

Specialets overordnede struktur og ide

Specialet vil være bygget op omkring seks kapitler, som på en logisk måde vil føre læseren fra specialets problemfelt og problemformulering til konklusion og perspektivering.

Kapitel 1 afdækker problemfeltet og udleder specialets problemformulering.

Kapitel 2 beskriver specialets metode og leder frem til et specialedesign.

Kapitel 3 indeholder specialets teoridiskussion, hvor der redegøres og argumenteres for valg af teori.

Kapitel 4 er specialets analysedel. Her analyseres specialets empiri ved brug af den valgte metode og de opstillede analyseparametre, hvorved der udledes konklusioner og erkendelser, som skal svare på opgavens problemformulering.

Kapitel 5 besvarer specialets problemformulering ved at diskutere og sammenfatte konklusionerne fra kapitel 4.

Kapitel 6 består af en perspektivering af specialets konklusioner og erkendelser.

.

Kapitel 2 ó Metodediskussion

Metodediskussionen har til formål at redegøre for den proces og de tanker, som har ligget til grund for specialets udformning og videnskabelige tilgang. Kapitlet skal give læseren et overblik over og en forståelse for den metode, som anvendes i specialet, samt vise hvordan valg af metode påvirker måden, specialets analyse gennemføres på.

Kapitlet følger kronologisk de erkendelser og valg, jeg har truffet undervejs i processen med udarbejdelsen af specialet, og som har ført til nuværende specialedesign.

Kapitlet starter med en argumentation og redegørelse for den strategi, der ligger bag valg af specialets empiriske grundlag.

Empirisk grundlag

Jeg har haft mange overvejelser om valg af empiri. Min indledende tanke var at undersøge den proces, som Forsvarsakademiet gennemgår i retning af den nye militære masteruddannelse, herunder tankerne om anvendelse af asynkron uddannelse. En åbenlys svaghed ved at afdække empiri på Forsvarsakademiet er, at man kun er i de indledende faser med at sammensætte den nye uddannelse, hvorfor reel erfaring med asynkron uddannelse ikke er til stede. Det fik mig til at kigge på andre forsvar, som har gennemgået lignende uddannelsesstransformationer, og som anvender asynkron uddannelse.

Her fandt jeg det canadiske stabskursus interessant og relevant af følgende årsager. Canada gennemfører deres stabskursus på to forskellige måder. Et hold gennemfører, hvad der svare til det danske stabskursus med et års tilstedeværelse i Toronto (Syllabus, 2014: S. 1-7/21). Et andet hold gennemfører en to årig uddannelse, som primært gennemføres gennem anvendelse af asynkron uddannelse (ibid). Netop denne uddannelse synes at være oplagt i forhold til specialets problemfelt. Det er en militær uddannelse, som rammer det akademisk niveau. Uddannelsen er kendetegnet ved minimal fysisk tilstedeværelse⁸, men gennemføres over et langt sammenhængende forløb på to år. Dette giver en unik mulighed for at undersøge tilblivelsen af social tilstedeværelse og dennes påvirkning af læring i et næsten örentö asynkront miljø.

Som det fremgår af det canadiske curriculum (Syllabus 2014: s. 1-1/21 til 1-4/21), er uddannelsen karakteriseret ved, at eleven skal igennem et omfattende og krævende pensum, kendetegnet ved høje taksonomitrin⁹. Uddannelsen gennemføres sideløbende med almindelig tjeneste og civile job¹⁰. Den canadiske model har altså et uddannelsesdesign samt et fagligt indhold, som skaber logisk sammenhæng til ønsket om at undersøge et militært uddannelsesforløb i specialets problemformulering.

Praktiske udfordringer og strategi for indsamling og bearbejdning af data

En hel åbenlys udfordring ved at vælge at indsamle empiri i Canada er den geografiske afstand. Hvordan skabes relevant kontakt på tværs af Atlanten, og vil det være muligt at gennemføre interviews på engelsk i tilstrækkelig god kvalitet via telefon eller Skype?

⁸ Der gennemføres en fælles øvelse på to ugers varighed om sommeren mellem første og andet år, som eneste tilstedeværelse under uddannelsen.

⁹ Evne til at skabe, vurdere og analysere jævnfør Blooms taksonomitrin

¹⁰ En del reserveofficerer deltager også på uddannelsen.

Ovenstående bekymringer har indgået som elementer i min strategi for indhentning og bearbejdning af empiri. For at få afklaret en række af de umiddelbare usikkerheder beskrevet ovenfor valgte jeg tidligt i processen at gennemføre et indledende pilot-interview over Skype. Interviewet bliver gennemført med kursusofficeren for det canadiske stabskursus, oberstløjtnant Douglas Erlandson. Ud over at teste teknik og kvalitet af Skype optagelser, var formålet også at få et indledende indblik i uddannelsens sammensætning og indhold. Skype viste sig rent teknisk at levere tilfredsstillende lyd-kvalitet, og interviewet med Douglas var med til at skabe fundament for min overordnede strategi for indsamling af data.

Kvalitative interviews og en hermeneutisk tilgang

I forhold til specialets problemformulering ses undersøgelsesfeltet at være viden, erfaringer og holdninger hos de canadiske studerende og lærere. Det er de studerendes viden, oplevelser og erfaringer med asynkron uddannelse samt den personlige udvikling, som uddannelsen har medført, som danner ramme om specialets empirigrundlag. Metoden vil således være af fænomenologisk karakter, hvor formålet er at undersøge og beskrive informanternes oplevelser af centrale temaer og fænomener, relateret til specialets problemformulering (Brinkmann & Tanggaard, 2010: s.31). I forlængelse af dette ses anvendelse af kvalitative, semistrukturerede forskningsinterviews som naturligt, idet de netop undersøger informanternes egne perspektiver og beskrivelser af verden, som de oplever den (Kvale og Brinkmann, 2009: s.44).

Jeg har valgt at gennemføre semistrukturerede interviews af to forskellige studerende, som, gennem deres indledende svar på spørgeskemaundersøgelsen, har indikeret forskellige opfattelser omkring asynkron uddannelse. Det gælder både forhold omkring social tilstedeværelse, men også generel opfattelse af det lærings- og udviklingsmæssige udbytte fra uddannelsen. Derudover er der gennemført interviews af to officerer fra den canadiske lærerstab, hvoraf den ene som tidligere nævnt var kursusofficeren.

En kritik, der ofte følger med det kvalitative forskningsinterview som metode, er forskerens rolle med at tolke og analysere de data, som interviews udgør (Kvale, 2005: s.5). Der ses en risiko for, at fortolkninger bliver forkastet som subjektive uden videnskabelig værdi, og at resultaterne af tolkningen i stor grad afhænger af, hvem der analyserer dem (Ibid). For at undgå, at jeg selv havner i en situation, hvor jeg i for stor grad tolker specialets data ud fra forudindtagede antagelser og positioner, har jeg valgt at arbejde ud fra en hermeneutisk¹¹ tilgang i forhold til bearbejdning og tolkning af empiri.

Meningen i et interview eller en tekst bestemmes af de spørgsmål, som læseren stiller til den. Forskellige læsere kan stille forskellige spørgsmål og modtager derfor også forskellige svar, og heri ligger muligheden for forskellige tolkninger (Ibid, s.6). Jeg søger med en hermeneutisk tilgang at skabe tydelighed omkring de spørgsmål, jeg stiller til specialets empiri og de forudsætninger, der ligger til grund for det perspektiv, jeg anvender til at tolke ud fra. Det sætter læseren i stand til at forstå det perspektiv og ståsted, jeg anlægger, hvorved der skabes klarhed om grundlaget for min tolkning.

¹¹ Gyldendals åbne encyklopædi: Hermeneutik, læren om, hvordan tekster eller andre meningsfulde enheder forstås http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/hermeneutik

For at tilsikre dette har jeg valgt at arbejde med Steinar Kvaales spørgsmålstyper, der relaterer sig til tre forskellige tolkningsniveauer (Ibid, s 7-9). Første niveau er en tolkning, der tager afsæt i den interviewedes *selvforståelse* og personlige synspunkt - altså et forsøg på at sammenfatte, hvad informanten selv forstår, som meningen i sit udsagn. Andet niveau er en *common sense* tolkning, der går ud over det, informanten selv oplever og mener om et fænomen, men bliver inden for common sense forståelseskonteksten (Ibid). Common sense tolkningen giver altså en bredere og mere almen forståelse end tolkningen af informantens selvforståelse, og kan bruges til at udlede centrale temaer i empirien. Sidste tolkningsniveau er den *teoretiske* tolkning, hvor specialets teoriapparat sætter en teoretisk vinkel på informantens udsagn. Ved at anlægge denne metode på analysedelen i specialet, vil der blive skabt en klar præcisering af forståelseskonteksten, og et fælles fundament for at forstå analysegrundlaget.

Bearbejdning af interviews.

Alle interviews er efterfølgende blevet transskriberet ordret med naturlige tænkepauser og fyldord som ehhh, hmmm. med videre. De interviewciter, som anvendes i specialets analyse, vil som tidligere beskrevet blive oversat til dansk. I forbindelse med oversættelsen har jeg valgt at fjerne meningsforstyrrende gentagelser og justeret på omvendte ordstillinger, således at indholdet træder tydeligere frem for læseren. Referencer til de forskellige interviews vil bestå af et bogstav og et tal (eksempelvis F:27), som refererer til informant F samt linje 27 i interviewet. Lydoptagelser af interviews samt transskriberinger vil blive vedlagt elektronisk (bilag 5 og 6).

Spørgeskemaundersøgelser ó canadisk kontakt og empirisk indsigt

På grund af den store afstand og mine indledende overvejelser omkring muligheden for at skabe den fornødne kontakt til informanter i Canada, har jeg relativt tidligt i specialeprocessen valgt at fremsende en pilotspørgeskemaundersøgelse til det canadiske stabskursus (bilag 4). Til undersøgelsen var vedhæftet et brev, som introducerede min person samt specialets formål (bilag 2). Spørgeskemaundersøgelsen var formuleret med en række kvalitativt formulerede spørgsmål. Spørgeskemaundersøgelsen skulle tjene flere formål. For det første skulle den skabe kendskab til mig og formålet med mit speciale hos de canadiske studerende. Gennem undersøgelsen håbede jeg at skabe en kontakt, som muliggjorde efterfølgende interviews. Derudover ville undersøgelsen give mig adgang til bredere kvalitativ empiri, men ikke mulighed for at få uddybet de studerendes svar, som er muligt ved gennemførelse af interviews. Undersøgelsen har derudover givet mig mulighed for at identificere studerende med modsatrettede opfattelser, hvilket kan være en hjælp ved udvælgelsen af studerende til efterfølgende interviews.

Den indledende bearbejdning af materialet har haft betydning for mine tanker om specialets opbygning. Spørgeskemaundersøgelsen er lavet på baggrund af en indledende interviewguide og på et relativt spinkelt teoretisk grundlag, men har givet mig et tydeligere billede af, hvilke områder der skal undersøges yderligere gennem interviews. Eksempelvis står det klart, at specialets centrale begreb *ösocial tilstedeværelseö* bliver tolket forskelligt af de canadiske studerende, hvilket bliver væsentligt at undersøge yderligere gennem de efterfølgende interviews.

Referencer til spørgeskemaundersøgelserne vil blive opbygget af en bogstav og talkombination, bestående af S1 til S16, hver referende til de 16 spørgeskemaundersøgelser.

Validitet og reliabilitet

Mine indledende tanker omkring valg og bearbejdning af specialets case har fået mig til at tænke over empiriens validitet og reliabilitet - altså i hvor stor grad resultaterne, der kommer ud af arbejdet med casen, kan generaliseres og er repræsentative, og hvor stor målenøjagtighed der ses i forhold til at give svar på specialets problemformulering¹².

Specialets problemformulering er relativt bred og åben, hvilket kunne rejse kritik af validiteten i at vælge en militær canadisk case, fordi den ikke i tilstrækkelig grad har den empiriske bredde, der skal til for at gøre resultatet validt og generaliserbart i en større målestok.

Jeg har således brug for at tilføre specialet empiri, som bygger på et bredere videnskabeligt grundlag, og som derfor giver mulighed for at undersøge mere generelle og universelle sammenhænge og erkendelser indenfor asynkron uddannelse, hvilket vil øge validiteten af specialets konklusioner. Det har fået mig til at kigge efter videnskabelige undersøgelser og studier, som sammen med den canadiske case kunne udgøre det samlede empiriske grundlag i specialet.

Et undersøgende læringsfællesskab og et empirisk grundlag på baggrund af teori om læring i asynkrone uddannelser

Dr. Randy Garrison har siden 2000 arbejdet med forskning indenfor e-læring og asynkrone uddannelser, og har udviklet teorien om Community of Inquiry, som efterfølgende oversættes til et undersøgende læringsfællesskab (Garrison, 2011: s. preface). Teorien er udviklet på baggrund af en række forskeres mangeårige arbejde i et forskningsfællesskab omkring, hvordan man skaber læring i asynkrone uddannelsesmiljøer (Ibid). Garrisons teori opstiller et afgrænset og defineret forhold mellem tre tilstedeværelser i asynkron uddannelse, som er afgørende for at kunne skabe læring. Teorien opstiller udsagn og hypoteser omkring, hvordan der kan skabes læring i asynkrone uddannelser, baseret på over ti års forskning foretaget af en lang række forskere (Garrison, 2011: s.127). Ved at undersøge og spørge ind til Garrisons anbefalinger og sammenhænge, som en del af mit empirisk grundlag, får konklusionerne den validitet, som jeg ikke vurderede, den canadiske case alene kunne skabe. Ved at koble den militært specifikke empiri i den canadiske case sammen med den bredere og videnskabeligt funderede empiri hos Garrison, opnås der reliabilitet i forhold til at kunne relatere konklusioner til en militær kontekst, som formuleret i problemformuleringen. Ved at sammenholde konklusioner fra den civile og militære case er det samtidig muligt at undersøge, i hvilken grad civilt funderede konklusioner om asynkron uddannelse er overførbare til en militære uddannelseskontekst.

Til at undersøge det empiriske grundlag i Garrisons teori har jeg behov for et perspektiv, der kan belyse relevante områder i forhold specialets problemformulering. Her vil det være naturligt at anvende Illeris's læringsteori, da den både indeholder generelle elementer omkring læring, men specifikt også undersøger betingelserne for transformativ læring. Illeris's teori vil blive beskrevet detaljeret i næste kapitel.

¹² Gyldendals åbne encyklopædi:

[http://www.denstoredanske.dk/Krop, psyke og sundhed/Psykologi/Psykologiske termer/reliabilitet](http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/reliabilitet)
[http://www.denstoredanske.dk/Krop, psyke og sundhed/Psykologi/Psykologiske termer/validitet](http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/validitet)

Dette valg betyder, at jeg anvender to forskellige metodiske tilgange til behandling af specialets empiri. Dette ses naturligt at udspringe af forskellen i de to cases - fra rå data i form af viden og erfaringer ved den canadiske case til en videnskabelig, forskningsbaseret teori hos Garrison.

Opbygning af specialedesign

Jeg vil afslutte dette kapitel, med at forklare, hvordan metodekapitlet har ført frem til mit specialedesign. Jeg vil forklare sammenhængen og den sekventielle opbygning af specialets teoridiskussion og de enkelte delanalyser i analysekapitel. Det samlede overblik over specialedesignet kan ses i bilag 1.

For at kunne udnytte Garrisons erkendelser og anbefalinger til at kvalificere og nuancere undersøgelsen af den canadiske case, vil det være logisk at starte specialets analysekapitel med en delanalyse 1, hvor Illeris's teori vil blive brugt til at undersøge, kvalificere og kritisere empirien i Garrisons teori. Med afsæt i den sociale tilstedeværelses betydning for læring udledes konklusioner omkring centrale temaer i asynkrone uddannelser i en generel civil kontekst. Jeg forsøger altså at udlede essensen af Garrisons omfattende teori, målrettet mod specialets problemfelt. Gennem udledning af centrale temaer og parametre er denne delanalyse samtidigt med til at fokusere delanalyse 2 - analysen af den canadiske case.

Den canadiske uddannelse undersøges gennem analyse af den kvalitative spørgeskemaundersøgelse og de semistrukturerede, kvalitative forskningsinterviews med en fænomenologisk tilgang. Tolkning og bearbejdning af interviews sker ud fra en hermeneutisk metode, hvor tolkning i tre tolkningsniveauer skal tilsikre en fælles forståelseskontekst for analysegrundlaget. Det tredje tolkningsniveau er den teoretiske tolkning, som vil tage afsæt i det empiriske grundlag i Garrisons teori.

Hermed er det min forventning at få belyst mulige sammenfald og modstillinger, der kunne opstå mellem den brede civilt orienterede case fra Garrison og den militært specifikke case fra Canada, hvilket er med til at sikre specialets validitet og reliabilitet.

For at kunne udvælge og fokusere min bearbejdelse af data fra den canadiske case, anvendes de analyseparametre og temaer, som udledes i delanalyse 1, samt specialets forskningsspørgsmål fra interviewguiden (bilag 3). Dette er med til at sikre en rød tråd til de centrale temaer i problemformuleringen.

Dette afslutter specialets metodekapitel. I det næste kapitel vil jeg redegøre og argumentere for valgte teorier.

Kapitel 3 - Teoridiskussion

Dette kapitel har til formål at redegøre for indholdet i de valgte teorier, for derigennem at skabe en nødvendig forståelsesmæssig ramme for specialets læsere. Derudover skal kapitlet argumentere for valg af teorier i forhold til relevans og sammenhæng til det empiriske grundlag.

Specialets problemformulering vil fungere som fokuspunkt for kapitlets teoridiskussion og dermed sikre en overordnet sammenhæng.

Overvejelser omkring teori og sammensætning af teoriapparat

Teoriapparatet skal hjælpe med at belyse sammenhængen mellem social tilstedeværelse og transformativ læring, som det fremgår af problemformuleringen. Som beskrevet i metodekapitlet, tager opgavens teoretiske perspektiv afsæt i Illeris's læringsteori. Dette kapitel har derfor til formål at udlede karakteristika og centrale områder i Illeris's læringsteori, som efterfølgende skal anvendes til koblingen og undersøgelsen af Garrisons teori i kapitel 4.

Derudover vil kapitlet også skabe rammen for en kritisk stillingtagen til indholdet i teorierne. Dette skal være med til at give en dybere forståelse af det teoretiske grundlag i specialet.

Før jeg beskriver indhold og sammenhæng i Illeris's læringsteori, finder jeg det nødvendigt at argumentere for, hvorfor netop Knud Illeris's teorier og modeller om transformativ læring er en relevant teori, og herunder illustrere sammenhængen til specialets empiriske grundlag.

Canadisk stabskursus og argumentation for koblingen til transformativ læring

Som jeg har beskrevet i kapitel 2, har jeg valgt at indhente data fra det canadiske stabskursus og vil i det efterfølgende afsnit forklare den teoretiske kobling til transformativ læring. I den canadiske uddannelsesplan ó SYLLABUS ó fremgår det, at den canadiske uddannelse har til formål at udvikle og forberede særligt udvalgte officerer til at indtræde i krævende karrierestillinger som kommende chefer og stabsofficer i højere operative stabe (SYLLABUS 2014: 1-1/21). I det indledende interview med oberstløjtnant Douglas Erlandson beskriver han: *„Man kigger efter folk, som forventes at blive udnævnt videre i det canadiske forsvar, altså udnævnt til chefstillinger, og herfra ideelt videre op gennem systemet“*¹³. Endvidere fremgår det af uddannelsesplanen, at optagelsen og gennemførelsen af uddannelsen markerer en tydelig overgang i officerernes karriere - en overgang, som dels relaterer sig til, at uddannelsen er en forudsætning for udnævnelse til de højeste niveauer i det canadiske forsvar (Ibid), men også til en mental overgang for officeren. Efter endt uddannelse vil officererne blive mødt med skærpede forventninger og krav om øget helhedsforståelse og indsigt i komplekse problemstillinger på højere niveauer (ibid). Det betyder, at de studerende ud over deres faglige udvikling under uddannelsen også skal forberede sig mentalt på at skulle virke i en ny kontekst, i nye funktioner, med større forventninger og krav. Dette underbygges af et citat fra Major Klaus Munch Kjøller, som er dansk reserveofficer og har gennemført det fulde canadiske stabskursus: *„Jeg har gennem min uddannelse opnået et fagligt niveau, der uden tvivl vil sætte mig i stand til at løse meget krævende opgaver i min videre karriere på de højeste operative niveauer. Samtidig har jeg med uddannelsen gennemgået en enorm personlig udvikling og skabt det personlige fundament, jeg står på i dag“*.

¹³ Andet interview med Douglas Erlandson (07:10). Interviewet er ikke transkriberet i sin helhed, da indholdet er overordnet og generisk i sin natur, og derfor ses som et orienterende pilot-interview.

På baggrund af ovenstående beskrivelse af det canadiske stabskursus, vil jeg i det efterfølgende argumentere for specialets teoretiske afgrænsning af transformativ læring.

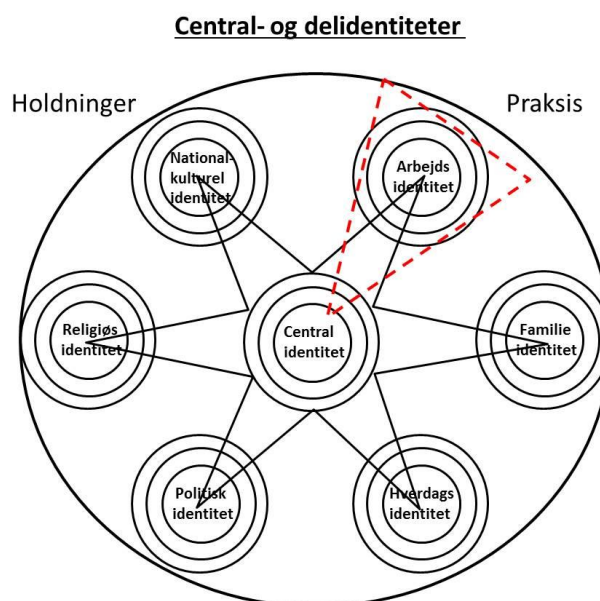
Jeg vil forsøge at beskrive de tanker og overvejelser, jeg undervejs har gjort mig i relation til valg af læringsteori.

Jack Mezirow var den første teoretiker, som beskrev teorien omkring transformativ læring, og betragtes som grundlæggeren af denne læringsteori (Illeris, 2009: s.112-113). Mezirow definerer transformativ læring på følgende måde: *„En proces, hvorved vi omdanner problematiske referencerammer (indstillinger, mentale vaner, meningsperspektiver), antagelser og forventninger, så de bliver omfattende, indsigtfulde, fordomsfri, reflekterende og følelsesmæssigt åbne for forandringer“* (ibid 115). Mezirow fokuserer altså på transformationer, hvor individer ændrer på grundlæggende forståelsesmønstre, overbevisninger og antagelser. Mezirow interesserer sig grundlæggende ikke for den læring, der drejer sig om tilegnelse af almindelig viden og færdigheder (Illeris (2013): s. 20). På baggrund af ovenstående redegørelse ser jeg det nødvendig at forholde mig kritisk til anvendelse af Mezirows teori på den canadiske case. Der kunne argumenteres for, at der er en diskrepans mellem den læringsmæssig transformation, de canadiske officerer gennemgår, og så de dybereliggende ændringer i de grundlæggende antagelser og meningsreferencer, som Mezirow arbejder med i sin teori. Altså at Mezirows teori om læring adresserer personlighedsændringer, som ikke i tilstrækkelig grad synes

relevant for de canadiske officerer. Denne antagelse har fået mig til at kigge på Knud Illeris's fortolkning af Mezirows teori om transformativ læring, som på flere måder synes at passe bedre med specialets problemfelt. Illeris søger at nuancere Mezirows teorier og introducerer identitetsbegrebet som det område, den transformativ læring søger at ændre og påvirke (ibid: s.108-109). Illeris beskriver, hvordan identiteten kan ses som en central identitet, og en række del-identiteter (figur 2). Der kan være større eller mindre grad af samspil mellem del-identiteterne, som alle hænger sammen og påvirkes af individets centralidentitet.

I relation til specialets empiriske grundlag ses netop påvirkningen af de canadiske officerers arbejdsidentitet som et centralt element. Den mentale, identitetsmæssige og faglige transformation, som de canadiske studerende skal gennemgå for at blive klar til fremtidige krav og forventninger, ses centreret omkring påvirkning af deres arbejdsidentitet. Den rødt markerede trekant om arbejdsidentiteten på figur 2 markerer således den teoretiske afgrænsning, hvor der er relevant sammenhæng mellem teorien om transformativ læring og specialets empirigrundlag.

Jeg vil i de efterfølgende afsnit redegøre nærmere for indholdet af Illeris's læringsteori. Redegørelsen leder frem til en kort sammenfatning, som udleder relevante områder, der kan hjælpe til at fokusere den efterfølgende undersøgelse og analyse af Garrisons teori om asynkron uddannelse.

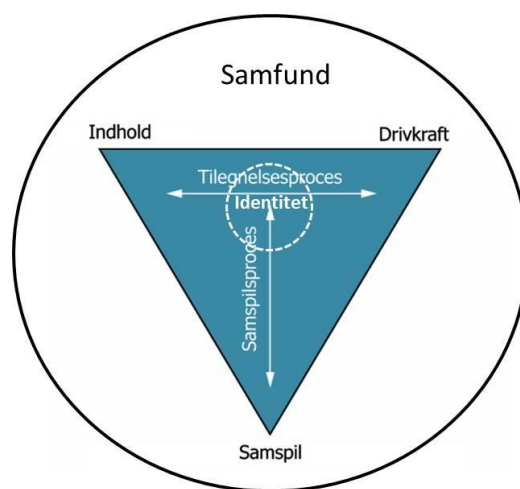


Figur 2 (Illeris, 2013: s. 116)

Illeris's sociale vinkel og udledning af centrale analysevariabler

Et andet område, hvor Illeris nuancerer teorien i forhold til Mezirows oprindelige tanker, er i relation til sociale og samfundsrelaterede elementers betydning for transformativ læring (Illeris, 2013: s.57). Illeris arbejder ud fra egen grundlæggende læringsteori, hvor han adresserer sammenhængen mellem samspils- og tilegnelsesprocesser (figur 1) og disses påvirkninger af transformativ læring (Illeris, 2013: s.109). Samspilsprocesser ses i denne sammenhæng som læringens sociale side, og tilegnelsesprocesser som den individuelle side (Illeris, 2007: s.32). Teorien bygger altså på en grundopfattelse om, at al læring involverer sociale og individuelle processer, som begge skal være til stede, og som påvirker hinanden, for at læring kan finde sted (Ibid: s.35). Netop fordi samspillet mellem sociale processer og individuelle tilegnelsesprocesser er en nødvendighed for at skabe læring, ses teorien relevant i forhold til specialets problemfelt.

Til at operationalisere Knud Illeris's teori om transformativ læring har jeg valgt at tage afsæt i elementerne i hans læringstrekant (figur 1). Den transformative læring findes sted i snitfladen mellem samspils- og tilegnelsesprocesser, som visualiseret på figuren. Ud fra de centrale dimensioner og processer i Illeris's model kan der derfor udledes en række relevante analyseparametre, som hjælper med at rammesætte den transformativ læring. Ved at undersøge sammenhængen mellem **indhold** og **drivkraft** og påvirkningen af **samspilsprocesser** kan der udledes parametre for rammerne for transformativ læring. De udledte analyseparametre anvendes til at undersøge anbefalinger og modeller for social tilstedeværelse og læring i asynkrone uddannelser fra Garrisons teori. Herved skabes forbindelse mellem social tilstedeværelse og mulighederne for at skabe transformativ læring, som formuleret i specialets problemformulering.



Figur 1 (Illeris, 2013: s.109)

I det efterfølgende vil jeg redegøre kortfattet for de tre dimensioner: samspil, drivkraft og indhold.

Samspilsdimensionen

Samspilsdimensionen skal ses som den studerendes samspil med den sociale og materielle omverden og gør sig gældende på to niveauer (Illeris, 2007: s.41): det nære sociale niveau med medstuderende og lærere, samt et overordnet samfundsmæssigt niveau, som sætter de overordnede rammer for samspillet. I forhold til specialets canadiske case ses dette overordnede niveau at være de uddannelsesrammer, som det canadiske akademi opstiller, herunder gældende uddannelsesplaner mm. I forhold til asynkron uddannelse er netop samspilsprocessen umiddelbart udfordret, som beskrevet i specialets indledende problemfelt. Handling, kommunikation og samarbejde er centrale begreber, som Illeris kobler sammen med samspilsdimensionen (Ibid). For at disse begreber skal kunne udfoldes og bringes i spil i en ny asynkron kontekst, må det antages, at der skal ske en justering og omkonvertering af måden, vi kommunikerer og samarbejder på. Hvorledes denne konvertering sker, og hvordan sammenhængen er til social tilstedeværelse og læring i asynkrone uddannelser, er et helt centralt spørgsmål at stille til Garrisons teori i specialets første delanalyse.

Drivkraftdimensionen

Drivkraftdimensionen er den ene af de to dimensioner i den individuelle og personlige tilegnelsesproces. Det, der kendetegner dimensionerne her, er, at det er biologiske og psykiske processer, der sker inden i individet (Ibid: 40-41). For at individet kan igangsætte en tilegnelsesproces, skal der bruges en drivkraft i form af psykisk energi (Illeris, 2007: s.37).

Drivkraftdimensionen er altså den motivation, vilje og følelser, som aktiverer den indre energi, den studerene skal bruge for at igangsætte læringsprocesser (Ibid: 41).

I relation til specialets problemformulering bliver det essentielt at undersøge, hvordan samspil og social tilstedeværelse spiller sammen med og påvirker udviklingen af drivkraft i individet.

Læringens drivkraft kan ifølge Illeris være drevet af lyst og interesse eller nødvendighed og tvang. Samtidig ses der en sammenhæng mellem dybden af læring og størrelsen af den energi, der er bag drivkraften (Illeris 2009: s.17).

Gilly Salmon specificerer disse modsætningsfulde motivationsfaktorer i forhold til asynkrone uddannelser. Salmon beskriver to former for motivation, som kan få grupper af studerende til at arbejde sammen i asynkrone sammenhænge, og som bunder i samme antagelser som Illeris. Den ene er selv-interesse, som typisk drejer sig om motivation gennem ydre faktorer, så som belønninger og bedømmelser (Salmon, 2011: s.36). Den anden er fælles-interesse, som udspringer af en følelse af at arbejde sammen om én fælles opgave, men som kræver langt større grad af tillid og gensidig respekt (Ibid).

I forhold til første delanalyse bliver det interessant at undersøge, hvilke drivkræfter Garrison ser som centrale for læring, samt hvilke sammenhænge der ses mellem Illeris's personlige tilegnelsesprocesser og det asynkrone læringsmiljø, som Garrison arbejder med?

Indholdsdimensionen

Indholdsdimensionen er den anden dimension i den individuelle tilegnelsesproces, som vist på figur 1. Dimensionen er centreret om det, individet lærer i tilegnelsesprocessen (Illeris, 2013: s.60). Det er altså læringens indhold, som kan centreret omkring begreberne viden, forståelse og færdigheder (Illeris, 2007: s.40). Indholdsdimensionen beskriver de generelle elementer, som læringsforskningen traditionelt har beskæftiget sig med i forhold til læring (Ibid). Det betyder, at forholdene kan siges at beskrive mere generelle forhold omkring indholdet i læring. Netop derfor finder jeg det nødvendigt at få undersøgt, hvilke særlige forhold der gør sig gældende for at skabe transformativ læring, og herigennem skabe forbindelse til opgavens problemfelt.

Det efterfølgende afsnit vil derfor forsøge at udlede de særlige områder og processer mellem de tre dimensioner, som betinger og igangsætter transformativ læringspåvirkninger. Ramme for dette er fortsat Illeris's læringstrekant.

Essentielle elementer og kritik af transformativ læring

Kritisk refleksion ses som et centralt og forudsætningskabende element for at kunne opnå transformativ læring (Illeris, 2007: s.76). Kritisk refleksion sætter individet i stand til at tage stilling til og revidere sine meningsperspektiver og mentale vaner, når man oplever forstyrrelser og diskrepans mellem egne opfattelser og verden omkring en (Illeris, 2000: s.76-79). Kritisk refleksion ses som en betingelse, men ikke en garanti for, at transformativ læring finder sted (Illeris, 2007:

s.77). Mezirow beskriver også kritisk refleksion, som et at nøgleelementerne i at skabe transformativ læring, og nuancerer begrebet til tre former: indhold (refleksion over, hvad vi opfatter, tænker, føler og handler på), proces (refleksion over, hvordan indholdet modtages og bearbejdes) og præmissen (refleksion over de underliggende forhold der, styrer indholdet og måden, det behandles på) (Mezirow, 2009: s.7). Det er særligt refleksion over præmissen, som synes at fordre transformativ læringsforløb (Ibid). Mezirows nuancering giver mulighed for at undersøge, i hvilken grad og hvordan begrebet kritisk refleksion spiller ind i specialets empiriske grundlag.

Kritisk refleksion ses som et væsentligt element i teorierne omkring transformativ læring, men er samtidig et af de centrale områder, som kritikere anfægter. Jeg finder det interessant og relevant at redegøre for indholdet i noget af denne kritik, da det giver en dybere indsigt i et essentielt forhold i specialets grundlag. Udgangspunktet for kritikken er Mezirows kobling mellem individets evne til at reflektere over præmissen i en læringsoplevelse, som beskrevet ovenfor, og muligheden for at igangsætte en transformativ læringsproces.

Her møder teorien kritik og anfægtes ud fra et argument og en tvivl om voksne menneskers evne og kapacitet til overhoved at kunne identificere, italesætte og kritisere egne underliggende, grundlæggende antagelser. Hvis mange voksne slet ikke besidder denne metakognitive evne, forsvinder Mezirows forudsætning for transformativ læring (Merriam, 2004: s.64-65). Mezirow forsvarer sin teori ved at anerkende, at mange voksne ikke umiddelbart besidder denne metakognitive evne, men at målet med voksenuddannelse netop er at hjælpe de studerende med at opnå indsigt og evne til at realisere denne mulighed i livet (Mezirow, 2004).

Kritikken er interessant og relevant at tage med, som en bevidsthed i den videre undersøgelse af begrebet i specialets analyser.

Et andet centralt område, der også relaterer sig til kritisk refleksion og transformativ læring, er individets evne til at opnå følelsesmæssige erkendelser (Mezirow & Taylor, 2009: s. 10-11). Illeris citerer Taylor: *öDeltagerne ændrer kun sjældent deres forståelse gennem en rationel öanalyse-overvejelse-forandringsprocesö, men snarere gennem en öiagttagelse-følelse-forandringsö-proces* (Illeris, 2013: s.24). For at påvirke individets grundlæggende antagelser og dybere forståelser ses følelsesmæssige påvirkninger altså at skulle indgå i samspils- og tilegnelsesprocesserne. Gennem påvirkning og forstyrrelse af individets følelsesmæssige erkendelser ses ligeledes mulighed for at mobilisere den motivation og energi, der skal til for at individet ændrer på sine opfattelser og synspunkter (Illeris, 2007: s. 102-103). Hvordan denne opfattelse passer ind i en asynkron kontekst synes interessant at undersøge, både i forhold til Garrisons teori og det canadiske stabskursus.

Sammenfatning af Illeris's teori om transformativ læring

Jeg har nu kortfattet redegjort for indhold og sammenhæng mellem de tre dimensioner i Illeris's læringstrekant og essentielle elementer i transformativ læring.

Samspilsprocessen har været udgangspunktet for det snit, jeg har lagt gennem Illeris's læringsteori, fordi det relaterer sig til den sociale tilstedeværelse i problemformuleringen. Som redegørelsen har klarlagt, er samspilsprocessen afgørende for at igangsætte og vedligeholde de individuelle tilegnelsesprocesser i den studerende.

Redegørelsen har afdækket en række centrale områder, som ifølge Illeris har betydning og relation til samspilsprocesser. Kommunikation og samarbejde ses som interessante områder at koble sammen og kvalificere yderligere overfor empirien i Garrisons teori. Samtidig ses motivation og evnen til at påvirke individets følelsesregister som væsentlige drivkraftparametre, men hvordan bringes det i spil i forhold til samspilsprocesser i en asynkron kontekst? Slutteligt har redegørelsen afdækket, at kritisk refleksion er et helt centralt begreb i indholdsdimensionen og en betingelse for transformativ læring. Der er samtidig rejst spørgsmål omkring voksnes evne til at reflektere kritisk, hvilket den videre analyse vil søge at udfolde yderligere.

Kapitel 4 - Analyse

Specialets fjerde kapitel er analysen, som undersøger det empiriske grundlag og udleder konklusioner, der kan besvare problemformuleringen.

Kapitlet er delt op i to delanalyser, som hver for sig analyserer specialets to cases.

Delanalyse 1 udleder konklusioner omkring betydningen af social tilstedeværelse i asynkrone uddannelser i en generel, civil kontekst. Delanalyse 2 undersøger ligeledes social tilstedeværelse i asynkron uddannelse, men i en militær kontekst ved det canadiske stabskursus. Dette giver mulighed for at kvalificerer og undersøge, hvorvidt Garrisons teori også er relevant i en militær kontekst.

Delanalyse 1 ó Garrisons öUndersøgende læringsfællesskabö

I dette afsnit vil jeg med Illeris´s teori og læringstrekant analysere og undersøge Garrisons öundersøgende læringsfællesskabö. På baggrund af konstateringer fra min teoridiskussion i kapitel 3, vil jeg søge at koble, kvalificere og kritisere det empiriske grundlag, og derigennem udlede specialets operationaliserede analyseparametre, som sammen med mine forskningsspørgsmål fra interviewguiden, sætter rammen om delanalyse 2.

Garrisons teori omkring öundersøgende læringsfællesskaberö beskriver, hvordan balanceringen af social, kognitiv og læringstilstedeværelse (Garrison 2011:s.22) er afgørende for de studerendes læring under asynkrone læringsforløb (figur 3).

Teorien beskriver en indbyrdes afhængighed og balance mellem de tre tilstedeværelser (ibid). En undersøgelse og analyse af disse forhold og deres indbyrdes sammenhænge vil danne grundlag for at kunne udlede specifikke kendetegn og sammenhænge for asynkron uddannelse.

Fokus og tyngde i analysen vil ligge på den sociale tilstedeværelse, som er det centrale område i specialet. Det betyder, at analysen af kognitiv og læringstilstedeværelse vil fokusere på områder, hvor der ses afhængigheder og forbindelser til den sociale tilstedeværelse.



Figur 3 (Garrison, 20011: s.23)

Kognitiv tilstedeværelse

Kognitiv tilstedeværelse omhandler det, der læres, og de processer, der fører til læring (Garrison, 2011: s. 24). Her ses altså en sammenhæng til indholdsdimensionen i Illeris´s læringstrekant. Garrison beskriver kognitiv tilstedeværelse som: *den udstrækning, som studerende er i stand til at konstruere og bekræfte mening gennem vedholdende refleksion og samtale i et undersøgende læringsfællesskabö (Ibid).*

Refleksion ses altså også her som et centralt element i forhold til at skabe læring, ligesom det blev identificeret i behandlingen af Illeris´s teorier.

Samtidig sætter Garrison ord på den grundlæggende læringsteori, der ligger under forståelsen af den kognitive tilstedeværelse. Den studerende konstruerer og bekræfter mening i samspil med læringsfællesskabet. Garrison bygger altså på et samarbejdende, konstruktivistisk perspektiv, hvor læringen opstår i samspillet mellem individets forståelser og antagelser og social påvirkning fra fællesskabet (Garrison, 2011: s.9). Hvis jeg skal kvalificere og koble Illeris's teori til Garrisons konstruktivistiske perspektiv, kan det være nødvendigt først at reflektere over Illeris's forhold til konstruktivismen. Illeris profilerer sig ikke direkte som konstruktivist, men flere elementer i hans teori trækker på konstruktivistiske opfattelser, herunder hans teoretiske referencer til Jean Piagets tanker om læringsforståelser og konstruktivisme (Illeris, 2007: s.48-49). Illeris's tanker om nødvendigheden i samtidige eller forskudte samspils- og tilegnelsesprocesser kan også ses som en tilnærmelse til de konstruktivistiske opfattelser, som Garrison også bygger sin teori på.

Det kan give en forklaring på, hvorfor Garrison tillægger fællesskabet og de sociale samspil en så væsentlig betydning i forhold til at opnå læring.

Et andet centralt begreb i Garrisons teori, som ikke har været udfoldet nærmere i specialet endnu, er betydningen af det at *öundersøge*.

Garrison beskriver det undersøgende som: *ö Undersøgelse er en selvkorrigerende proces, hvor medlemmer af fællesskabet udfordrer overbevisninger og tilbyder alternative perspektiver til undersøgelse* (Garrison, 2011: s.43). Her er altså en mere detaljeret beskrivelse af, hvad det er, fællesskabet tilbyder til individet. Samtidigt synes der også at ses en kobling mellem elementer fra teorien om transformativ læring og samspilsprocesserne i fællesskabet. Hvis fællesskabet skaber rammerne for at påvirke den studerendes overbevisninger og forståelser og derigennem opnå ændringer i arbejdsidentiteten, vil det være relevant at undersøge betydningen af fællesskabet yderligere under analysen af den sociale tilstedeværelse.

Læringstilstedeværelse

Et interessant perspektiv i Garrisons teori er, at der er tale om lærings- og ikke lærertilstedeværelse. Der tages altså afsæt i, at alle deltagere i læringsfællesskabet, lærer som elev, bidrager til at skabe en læringstilstedeværelse (Garrison, 2011: s.62). Samtidig beskriver Garrison, at læringstilstedeværelse er, hvad læreren gør for at skabe et undersøgende læringsfællesskab, som både inkluderer kognitiv- og social tilstedeværelse (Garrison, 2011: s.56). Hvordan læreren balancerer mellem at skabe kognitiv og social tilstedeværelse er derfor et interessant spørgsmål at undersøge nærmere i Garrisons teori, såvel som ved det canadiske stabskursus i delanalyse 2.

Garrison beskriver tre kategorier af læringstilstedeværelser *ö design og organisering, facilitering af kommunikation og direkte instruktion* (Garrison, 2011: s.55), som vil blive analyseret nærmere i nedenstående afsnit.

Design og organisation

Overskriften dækker over de praktiske forhold omkring rammerne for asynkrone uddannelser. Garrison beskriver, at design dækker over de beslutninger om uddannelsens opbygning og udformning, der ligger før igangsættelsen, og at organisation dækker over den indbyggede fleksibilitet, der bør ligge i at kunne justere på designet, når uddannelsen er igangsat (Garrison, 2011: s.56-57). Evnen til at kunne justere undervejs, men også lade de studerende have indflydelse på design og indhold, ser Garrison som helt afgørende i forhold til den måde, læringen skabes på i

asynkrone uddannelser (Ibid). Illeris's beskrivelse af det overordnede niveau i samspilsprocesserne indfanger, som tidligere beskrevet, de uddannelsesmæssige rammer omkring individet. Både Garrison og Illeris ser altså, at formelle design og organisatoriske forhold er en del af de samspilsprocesser, som påvirker læringen hos individet på en afgørende måde.

Facilitering af samtalen

Lærerens facilitering af samtalen ses som et helt essentielt element for at skabe et undersøgende læringsfællesskab (Garrison, 2011: s. 58). Grundlæggende er det et spørgsmål om, at læreren skal fokusere samtalen og kommunikationen i fællesskabet mod opnåelse af de opsatte læringsmål (Ibid). Læreren skal balancere mellem at motivere den passive elev og bearbejde elever, der søger at dominere læringsrummet. Samtidig skal læreren rette fællesskabets opmærksomhed mod relevante og meningsfulde indlæg og skabe bro og forbindelser mellem de studerendes input (Ibid).

Den faciliterende rolle er altså kendetegnet ved i stor udstrækning at tage udgangspunkt i de studerendes input, at observere og skabe rum for læring.

Direkte instruktion

Direkte instruktion beskrives som direkte og proaktive interventioner, som understøtter effektiv og formålstjenestelig læring (Garrison, 2011: s.60). Læringstilstedeværelse er ikke mulig uden ekspertisen fra en erfaren og ansvarsfuld lærer, som skaber konceptuel orden, tilføjer information til fællesskabet, diagnosticerer misforståelser og korrigerer, når det er nødvendigt (Ibid). Styring, monitorering og facilitering af samtalen i et asynkront uddannelsesmiljø er altså ligeså vigtig som i en ösynkronö diskussion i et klasseværelse (Ibid: s.58).

Direkte instruktion er i modsætning til facilitering en mere aktiv lærertilstedeværelse og personlig stillingtagen til kommunikationen i fællesskabet, men begge kommunikationsformer ses væsentlige for læring.

Skal man undersøge og kvalificere Garrisons meget detaljerede anbefalinger ved hjælp af Illeris's læringstrekant og teori, ses der nogle interessante og relevante koblinger her. Lærerens forskellige former for tilstedeværelse ses som en del af de samspilsprocesser, som påvirker den individuelle tilegnelsesproces. Her ses lærertilstedeværelsen altså både at påvirke drivkrafts og indholds dimensionen. Det kan ikke tages for givet, at individet selvstændigt mobiliserer tilstrækkelig psykisk energi til at starte en tilegnelsesproces i det asynkrone miljø. Alle i fællesskabet har et ansvar for at skabe motivation og læring i det enkelte individ gennem sociale samspil, men læreren har det overordnede ansvar for at facilitere, at det sker. Samtidig ses læreren også som den indholdsmæssige ekspert, hvis input er væsentlige for at påvirke og stimulere indholdsdimensionen hos den studerende.

Dette underbygges af Garrison, som beskriver, at en oplagt faldgrube er, at læreren antager en passiv *laissez faire* holdning, som entydigt fokuserer på elev til elev læringen, hvilket er en misforstået tilgang til det samarbejdende konstruktivistiske læringsperspektiv (Garrison, 2011: s.60)

Svaret på mit tidligere spørgsmål omkring, hvordan læreren balancerer mellem social og kognitiv tilstedeværelse, synes måske at ligge i kommunikationsformen i den asynkrone uddannelse. Dette undersøges nærmere i diskussion af og redegørelse for social tilstedeværelse.

Social tilstedeværelse

Den indledende analyse og diskussion af kognitiv og læringstilstedeværelse har afdækket to begreber, som synes at skabe forbindelse til sociale tilstedeværelse og evnen til at skabe læring i asynkrone uddannelser. Fællesskab og kommunikation vil derfor danne rammen om analysen af den sociale tilstedeværelse.

Formålet med dette afsnit er at få analyseret mig frem til en forståelse af, hvad social tilstedeværelse er i et asynkront uddannelsesmiljø, hvilket er helt centralt for specialet. Jeg vil derfor starte med en teoretisk og forståelsesmæssig afgrænsning af begrebet social tilstedeværelse, for derigennem at kunne fokusere på begrebets essens.

Garrison beskriver: *ö Social tilstedeværelse betyder ikke at understøtte engagement for et socialt formål alene. Social tilstedeværelse i en akademisk kontekst betyder, at der skabes et miljø, som støtter og anspore undersøgende spørgsmål, skepsis og bidrag til forklarende ideer* (Garrison, 2011: s.32). Social tilstedeværelse i et asynkront uddannelsesforløb skal altså tjene et akademisk formål, snarere end at skabe fundament for etablering af personlige relationer, hvilket er interessant i relation til specialets problemformulering.

Fællesskabet

Hvordan ses sammenhængen mellem social tilstedeværelse og fællesskabet? Fællesskabet ses som fusion af individ og gruppe, det psykologiske og sociale, samt det reflektive og samarbejdende (Garrison, 2011: s.30). Det betyder, at fællesskabet synes at ligge i samme snitflade som den transformative læring hos Illeris, nemlig mellem samspils- og tilegnelsesprocesserne. Hvad der udspiller sig i fællesskabet, bliver derfor en afgørende faktor for muligheden for at opnå transformativ læring og påvirkning af arbejdsidentiteten. Spørgsmålet bliver derfor, om fællesskabet er i stand til at skabe rammer for kritisk refleksion og påvirkning af individernes følelsesmæssige sider, som tidligere er konstateret afgørende for den transformative læring.

Garrison fokuserer forståelsen af fællesskabet og sammenhængen til den sociale tilstedeværelse yderligere. *ö Den studerendes identifikation med det akademiske formål for gruppen har stærkere indflydelse end personlige forhold mellem individer* (Ibid: s.33). Det er altså muligt at skabe fællesskabsfølelse og social tilstedeværelse gennem den faglige og akademiske kontekst, som eleverne sættes i. En kobling af Illeris' teori med Garrisons sociale tilstedeværelse må derfor betyde, at det er den fælles akademiske opgaveløsning og det faglige samspil med gruppen, som skaber energi og motivation og dermed grundlag for individets tilegnelsesproces, snarere end personligt kendskab til de andre i fællesskabet.

Dette ses som et relevant og helt centralt område at undersøge i specialets anden delanalyse.

En interessant sammenhæng, som nuancerer ovenstående betragtning, er Garrisons beskrivelse af risikoen for, at øget social tilstedeværelse - mellem individer frem for fællesskabet - risikerer at påvirke den kognitive tilstedeværelse negativt (Ibid: s. 34). Dette taler igen ind i lærerens evne til at balancere de forskellige tilstedeværelser, som beskrevet under læringstilstedeværelsen. Dette ses som en naturlig overgang til at tage fat i analysen af kommunikation, som gerne skulle bygge bro til de konstateringer, jeg tidligere udledte omkring forskellige lærerroller i den asynkrone uddannelse.

Kommunikation

Formen og måden, hvorpå kommunikationen sker under asynkrone uddannelser, ses som to centrale områder i Garrisons teori.

Formen relaterer sig til tekstbaseret kommunikation og de særlige muligheder og udfordringer, der ses her. Den skriftelige kommunikation skaber særligt gode muligheder for kritisk refleksion og fordybelse (Garrison, 2011, s. 16). Den asynkrone form giver eleven mere tid til at forme sine argumenter og tænke over indlæg fra medstuderende, hvilket fordrer akademisk og reflektiv tænkning (Ibid). I forhold til Illeris's teori ses den tekstbaserede kommunikation altså at forstærke de processer, der sker i indholdsdimensionen i individet, og som potentielt kan fordrer kritisk refleksion og akademisk fordybelse og danne grundlag for transformativ læring. Kritikere af den transformativ læring ville her argumentere for, at skriftelig kommunikation ikke i sig selv tilsikrer, at den studerende er i stand til, at reflektere i tilstrækkelig grad over dybere antagelser i sig selv.

Samtidig ses udfordringen dog fortsat at ligge i det paradoks, der blev identificeret i specialets problemfelt, nemlig manglende visuelle og fysiske pejlemærker, som normalt ses afgørende for at kommunikere meningsfyldt (Ibid: s.30).

Måden relaterer sig til tre forskellige kommunikationsmåder eller kategorier, som Garrison definerer som: interpersonel, åben eller sammenhængende kommunikation med hver deres formål (Garrison, 2011: s.37-39).

Interpersonel kommunikation fokuserer på at skabe en følelse af et tilhørsforhold og ses derfor som en indledende forudsætning for etablering af fællesskabet (Ibid). Interpersonel kommunikation er kendetegnet ved at handle om mere personlige og følelsesladede emner samt anvendelse af eksempelvis humor. Denne kommunikationsmåde ses at have en direkte effekt på åben kommunikation (Garrison, 2011: s.37-39).

Åben kommunikation er en stillingtagen og ageren på andres indlæg gennem anerkendelse, komplimenter og svar. Dette ansporer andre til reflektiv deltagelse og interaktion. Interpersonel og åben kommunikation har en direkte forbindelse til sammenhængende kommunikation, som er den dynamiske tilstand, som social tilstedeværelse sigter mod at opnå (Ibid). Den sammenhængende kommunikation bygger bro mellem individers indlæg og konstruerer og bekræfter viden i fællesskabet. Sammenhængende kommunikation er med til at vedligeholde læring og flytter den sociale forståelse fra individ til fællesskabet (Ibid).

De tre kommunikationsmåder har altså en indbygget sammenhæng, som successivt leder frem mod den sammenhængende kommunikation, som ses afgørende for etableringen af et akademisk fællesskab, som beskrevet tidligere. Hermed ses en klar sammenhæng mellem måden at kommunikere på, opnåelse af et akademisk fællesskab og Garrisons opfattelse af social tilstedeværelse.

I forhold til Illeris's læringstrekant kan kommunikationen ses som en del af samspilsprocessen. Garrisons tre forskellige måder at kommunikere på påvirker tilegnelsesprocesserne på forskellige måder, men sigter samlet set mod at opnå størst mulig effekt og læring i indholdsdimensionen. Den interpersonelle kommunikation adresserer drivkraftdimensionen og vækker energi og motivation gennem følelse af personligt kendskab og tilhørsforhold til gruppen. Hermed er fundamentet for tilegnelsesprocessen skabt, og gennem aktiv faglig interaktion og åben kommunikation flyttes

processen videre mod indholdsdimensionen. Den sammenhængende kommunikation er centreret omkring indholdsdimensionen og fokuserer på, at individet opnår læring gennem refleksion og diskussion i et akademisk fælleskab.

Der er altså en direkte sammenhæng mellem måden at kommunikere på i et asynkront uddannelsesmiljø, og den studerendes evne til at opnå optimale tilegnelsesprocesser og derigennem læring.

Måden, der kommunikeres på, ses derfor som et centralt parameter at undersøge videre i anden delanalyse.

Sammenfatning af delanalyse 1.

Gennem perspektivet i Illeris' teori har jeg undersøgt og analyseret en række centrale anbefalinger og sammenhænge i Garrisons teori. Hermed har jeg kunnet konkludere på og kvalificere en række centrale parametre omkring asynkrone uddannelser i en civil kontekst. Gennem analysen har jeg forsøgt at holde fokus på koblingen til social tilstedeværelse og transformativ læring, for derigennem at styre analysen i retning af specialets problemfelt.

Jeg vil nu kort sammenfatte de indledende konklusioner og erkendelser, som er udledt af første delanalyse. Denne sammenfatning tjener samtidig til at opstille specialets operationaliserede analyseparametre.

Refleksion er et væsentligt element i den læringsproces, som foregår i indholdsdimensionen i individet og gennem kognitiv tilstedeværelse i asynkrone uddannelser.

Garrisons læringsteori omkring det undersøgende læringsfællesskab bygger på et samarbejdende, konstruktivistisk perspektiv. Viden skabes ved, at studerende i fællesskab konstruerer, afprøver og bekræfter mening. Det betyder, at **fællesskabet** og sociale samspil har en direkte og afgørende betydning for den enkeltes læring.

Analysen af Garrisons teori har peget på, at **social tilstedeværelse** i et asynkront uddannelsesforløb tjener et akademisk formål. Den sociale tilstedeværelse er altså bygget op om en fælles akademisk opgaveløsning snarere end ønsket om at skabe fundament for etablering af personlige relationer mellem de studerende.

Måden, **kommunikationen** foregår på i fællesskabet, er identificeret som et andet centralt parameter for at opnå læring, og ses samtidigt at have en direkte forbindelse til social tilstedeværelse i et asynkront uddannelsesmiljø. Det er afgørende, at Garrisons tre forskellige kommunikationsmåder bringes i spil i den asynkrone kontekst, da de sammenhængende er en forudsætning for at skabe et akademisk fællesskab og social tilstedeværelse.

Læringstilstedeværelse er identificeret som et væsentligt parameter i balanceringen af social og kognitiv tilstedeværelse. Der er identificeret tre kategorier af læringstilstedeværelse, hvor særligt vekselvirkningen mellem facilitering af kommunikationen og direkte instruktion ses at have stor indvirkning på den studerendes motivation og læring. Læringstilstedeværelsen skabes af såvel studerende som lærer, men aktiv og faglig deltagelse fra lærerens side er afgørende i et asynkront læringsmiljø, om end rollen i større grad ses som facilitator.

Transformativ læring og ændring af arbejdsidentiteten er en læringsmåde, som Garrison ikke specifikt adresserer i sin teori. Analysen har dog afdækket en række områder, som med udgangspunkt i Illeris's teori kan skabe grundlag for at vurdere, om den asynkrone uddannelsesform kan skabe forudsætning for et transformativt læringsforløb. Garrisons teori beskriver, hvordan social tilstedeværelse skabes i en akademisk fællesskabsfølelse, hvor kritisk refleksion og muligheden for at påvirke hinanden gennem faglige og følelsesmæssige interaktioner ses at kunne skabe betingelser for transformativ læring. Delanalyse 2 vil søge at nuancere og undersøge dette yderligere.

På baggrund af ovenstående sammenfatning vil følgende parametre danne rammen om specialets anden delanalyse:

- **Social tilstedeværelse**
- **Kommunikation og fællesskab**
- **Læringstilstedeværelse**
- **Refleksion**

Ovenstående analyseparametre vil danne overskrifterne på de områder, som specialets empiri undersøges ud fra.

Delanalyse 2 ó Undersøgelse og analyse af det canadiske stabskursus

Anden delanalyse analyserer den empiri, der er fremkommet gennem min spørgeskemaundersøgelse og interviews af de canadiske studerende og lærere. Analysen undersøger asynkron uddannelse i en militær kontekst, med fokus på centrale begreber omkring social tilstedeværelse. Hermed er det muligt at kvalificere og sammenholde de konklusioner og sammenhænge, første delanalyse har udledt i en civile, generel kontekst, og vurdere relevansen i en militær kontekst.

Analysen vil være bygget op om de centrale temaer og parametre, som er udledt af første delanalyse, samt mine forskningsspørgsmål fra interviewguiden. Det tilsikrer, at de områder, jeg analyserer på, har relation til specialets problemformulering, og at jeg får tilstrækkelig analytisk bredde i mine svar i konklusionen.

Betydning af social tilstedeværelse

Første delanalyse har allerede givet en række svar omkring betydningen af social tilstedeværelse, og disse erkendelser søges nu udfoldet yderligere ved at undersøge betydningen af social tilstedeværelse for de canadiske lærere og studerende i en militær kontekst.

I forhold til social tilstedeværelses betydning for elevernes muligheder for at opnå læring, har flere af de studerende interessante og forskelligrettede opfattelser. En officer beskriver: *öJeg behøver ikke at være venner med nogen for at lære af dem, men hvis uddannelsesformen er online diskussionstråde, så vil det hjælpe at kende de andre deltagereí det vil gøre diskussionerne mere afslappede, hvilket vil anspore til diskussioner af mere kontroversiel karakter, som skaber mere at tænke over (S5)ö.*

En anden officer skriver: *öJeg tror, jeg ville være mere tilbageholdende med at være kritisk overfor en kollega, jeg kender personligt, så måske er det en fordel, hvis personerne i diskussionstråden grundlæggende er fremmede (S7).*

Her er altså en klar forskel i opfattelsen hos de to officerer. Den første har en opfattelse af, at personligt kendskab til hinanden, men ikke nødvendigvis venskab, har en positiv effekt på kommunikationen og diskussionerne. Den anden officer opfatter modsat, at manglende personligt kendskab til hinanden fordrer øget kritisk stillingtagen til andres input. Denne forskellighed i opfattelsen kunne udspringe af divergerende personlighedstyper eller forskellige erfaringer, men centralt for begge er, at den sociale tilstedeværelse påvirker kommunikationen i fællesskabet.

Ud fra Garrisons teoretiske perspektiv synes begge citater at være udtryk for, at officererne fokuserer på den akademiske læring, der udspringer af den sociale tilstedeværelse. De to officerer har vidt forskellige syn på behovet for at skabe personligt kendskab til de andre studerende, men fælles for dem begge er, at motivationen bag deres perspektiver ligger i at opnå en kommunikation, der fremmer læring.

I forhold til betydningen og sammenhængen mellem personlig kendskab til de øvrige studerende og den kommunikation, der finder sted i fællesskabet, beskriver en lærer, at han har observeret en forskel fra første til andet år - efter de studerende har været sammen på en to ugers øvelse i Toronto: *öJeg har observeret, at der var en forskel i diskussionstråden det andet år. Der var en anden*

forståelse for hinandens baggrund, erfaring og personlighed. Jeg fandt, at interaktionen under andet år var mere kollegial med mere spøg og sjov, og en større grad af at give og tage (S16)ö.

Det er altså opfattelsen, at det at mødes fysisk skaber en sociale tilstedeværelse, som umiddelbart er til at spore i den efterfølgende kommunikation i det asynkrone læringsrum.

I sin definition af social tilstedeværelse i asynkrone uddannelser beskriver Garrison, at de personlige og følelsesmæssige relationer er noget, som udvikles gradvist i fællesskabet (Garrison, 2011: s.23). En teoretisk forklaring på den canadiske lærers observationer kan findes i måden, den interpersonelle kommunikation udvikles på. Den interpersonelle kommunikation skaber grundlaget for meningsfyldt diskurs og fællesskabsfølelse og synes altså at udvikles i et helt andet tempo, når de studerende er sammen fysisk, end den langsomme gradvise udvikling i det rene asynkrone uddannelsesmiljø, som Garrison beskriver. Effekten af at skabe optimale rammer for den interpersonelle kommunikation ved at mødes fysisk er, at de studerendes personlige kendskab til hinanden øges hurtigt, hvilket skaber grundlag for de andre kommunikationsformer, som Garrison beskriver. Den åbne og sammenhængende kommunikation, som ifølge Garrison er en forudsætning for etablering af et akademiske fællesskab i asynkrone uddannelsesmiljøer, får altså helt andre betingelser for at komme i spil.

Betydningen af social tilstedeværelse og skabelse af undersøgende læringsfællesskaber synes altså at kunne accelereres ved at kombinere fysisk tilstedeværelse med den asynkrone uddannelse.

Anden delanalyse har påvist, at en række af Garrisons teoretiske anbefalinger synes at træde frem i mange af de studerendes oplevelser. Det har derfor indtil nu ikke været muligt at identificere områder, hvor den militære kontekst skaber forskellige vilkår for den asynkrone uddannelsesform.

Som første delanalyse konkluderede, er der tæt sammenhæng mellem betydningen af social tilstedeværelse og etableringen af et læringsfællesskab i det asynkrone uddannelsesmiljø. Jeg vil derfor fortsætte med at undersøge, hvorledes forståelse for og etablering af fællesskabet påvirker den social tilstedeværelse og læring på det canadiske stabskursus.

Kommunikation og etablering af et læringsfællesskab

I den canadiske uddannelsesplan, Syllabus, fremgår det tydeligt, hvordan den asynkrone uddannelse skal gennemføres, og hvilke krav der er til de studerendes aktivitet i diskussionstrådene. Hver af de studerende bliver stillet et specifikt spørgsmål fra lærerstaben, som danner grundlag for et indledende indlæg i debatforummet på op til 300 ord (Syllabus, 2014: S.2-27/46). Herefter skal de studerende kommentere på mindst to af de andre studerendes indledende svar.

Et citat fra en af de canadiske studerende giver en interessant indsigt i, hvorledes det ovenstående uddannelsesdesign tilsyneladende påvirker muligheden for at etablere et akademisk læringsfællesskab. En officer forklarer: *Det, vi gjorde, var, at vi fik nogle referencer, vi skulle læse, og på baggrund af det skulle vi alle svare på et specifikt spørgsmål, med omkring 200 måske 300 ord, og poste det. Herefter skulle vi kommentere på en andens post. Så det, mange rent faktisk gjorde, afhængig af tiden til rådighed, var, at man skrev sit svar, og herefter hurtigt skimmede to og tre svar fra andre studerende, men jeg vil aldrig læse dem alleí .Så man vælger et svar ud og kommenterer på det..og det er det!..Det betyder, at der ikke rigtig var nogen udvikling af social dynamikí Det var bare en gruppe mennesker, der svarede på spørgsmål (F20-F22).*

Officeren giver udtryk for, at de studerende grundlæggende ikke kan finde tid og motivation til at læse mere end et par enkelte indlæg fra de øvrige studerende, og at konsekvensen er, at den sociale dynamik udebliver og erstattes af den enkeltes besvarelse af spørgsmål. En anden officer underbygger dette og beskriver: *„Med den tid, du har til rådighed, er det meget svært at læse alles svar og kommentere på mere end et par stykker..“*(C2).

På baggrund af de rammer, som er opsat i Syllabus, og som blev beskrevet ovenfor, gør de studerende grundlæggende det, som uddannelsesdesignet lægger op til ó altså svarer på spørgsmål, og kommenterer på et par svar fra de øvrige studerende. Med 20-25 studerende i et syndikat, som hver poster forskellige svar på omkring 300 ord, skal der afsættes meget tid for at læse sig gennem det og forholde sig til det hele. Dette skal holdes op mod, at de studerende har fuldtidsjob ved siden af uddannelsen.

Den uddannelsesansvarlige officer beskriver sine tanker omkring den studerendes tidsforbrug: *„En ting, vi skal være opmærksomme på, er, at de studerende kun har en begrænset tid dedikeret til hver opgaveí så vi kan ikke forvente disse diskussioner til at løbe uendeligt, vi bliver nødt til at sætte begrænsninger på..“*(D33)ö.

Teoretisk set synes her at være en meget interessant kobling mellem uddannelsesdesignet og muligheden for etablering af social tilstedeværelse. Hvis uddannelsesdesignet kun i begrænset omfang understøtter ønsket om at skabe grundlag for fælles akademisk opgaveløsning, udnyttes mulighederne i den asynkrone uddannelsesform kun i begrænset omfang. Det canadiske uddannelsesdesign fokuserer ikke de studerendes arbejde mod en fælles opgave, men på at de studerende svarer på individuelle spørgsmål, som der efterfølgende kommenteres tilfældigt på.

Her er altså et konkret eksempel på, hvordan læringstilstedeværelsen og udformningen af uddannelsesdesignet har en direkte påvirkning på den sociale tilstedeværelse, som igen har betydning for den studerendes evne til at udnytte fællesskabet til at opnå læring.

Garrisons teori opstiller ikke mange konkrete anbefalinger til sammensætning af designet, men beskriver det essentielle i at begrænse mængden af det materiale, der præsenteres under uddannelsen og fokusere på aktiviteter, der fordrer samarbejde (Garrison, 2011:s.57).

Her kunne være et område, hvor den militære habitus omkring kontrol og styring af aktiviteter for at sikre effektiv afvikling og sikker målopfyldelse, i virkeligheden ender med at modarbejde nogle af de indbyggede styrker og muligheder, der ligger i den asynkrone uddannelse. Den konstruktivistiske filosofi i Garrisons teori fordrer i større grad frit flow af informationer og elevmedbestemmelse omkring form og indhold af uddannelsen (Ibid). Det er muligt, at det militære systems indlejrede måde at styre og kontrollere aktiviteter på bevirker, at systemet under planlægningen og gennemførelsen af asynkrone uddannelser ikke til fulde er klar til at implementere den samarbejdende, konstruktivistiske filosofi, som Garrison beskriver. Et citat fra en rutineret canadisk lærer kan være med til at underbygge påstanden: *„fordi jeg er ingeniør og pilot af uddannelse, kan jeg godt lide at have mere kontrol over diskussionstråden end andreí hvis du ikke sætter begrænsninger på og fortæller folk, hvad du vil have, får du ikke det, du skal bruge..“*(J22).

Jeg finder ikke grundlag for at konkludere entydigt på ovenstående, men konstaterer, at der ses en interessant sammenhæng her.

En af de canadiske studerende beskriver i et interview, at hans syndikat under et modul blev stillet en anderledes opgave, som i modsætning til ovenstående skabte langt større grad af social tilstedeværelse og interaktion. *Vi blev inddelt i mindre grupper, og hver gruppe skulle lave ét fælles svar på et specifikt spørgsmål. Gruppen skulle komme frem til et sammenhængende statement - så vi var fem til seks personer, som skulle argumentere frem og tilbage og faktisk blive enige om, hvad vi skulle gøre. Så lige pludselig var vi tvunget til at interagere..og diskutere frem og tilbage, hvilket vi ikke havde gjort før..på den måde lærte vi hinanden at kende..*(F24).

Officeren har en oplevelse af, at arbejdet i mindre grupper med en fælles opgave får de studerende til at samarbejde på en ny måde, hvilket skaber en helt anden interaktion og personligt kendskab til den enkelte.

Ved at lade en lille gruppe arbejde med at argumentere for et enkelt svar, fokuseres nu i langt større grad på processen og samarbejdet i gruppen frem for specifikke individuelle svar, som beskrevet ovenfor. Netop samarbejdet er det centrale begreb her.

Opgaven med at skulle blive enige om et fælles argument på den stillede opgave åbner for muligheden for at skabe social tilstedeværelse, som Garrison definerer det (Garrison, 2011: s.23). Det betyder, at de studerende identificerer sig med gruppen og den akademiske opgave, gruppen er stillet, og at det skaber et fællesskab, hvor der kommunikeres meningsfyldt for at løse den stillede opgave. Gennem denne interaktion skabes der personlige og over tid følelsesmæssige relationer.

Officeren beskriver videre omkring arbejdet med at udvikle gruppens argument: *En person tog teten og initiativet med et indledende forslag, og vi andre byggede over på det..jeg kom med en formulering, som en anden så fulgte op med et modargument, så kunne jeg omformulere det og skrive det anderledes..så kommer en anden, som har fundet et dokument og siger, ok ifølge doktrinen det betød..vi byggede vores argument op på den måde..*(F30).

Officeren oplever et rum, hvor der argumenteres og diskuteres på baggrund af erfaringer og faglige referencer, og at man i fællesskab skaber viden og løser gruppens opgave.

Citatet viser, hvordan de studerende konstruerer og bekræfter mening i samspil med gruppen, som er karakteristisk for Garrisons samarbejdende, konstruktivistisk perspektiv. Kommunikationen i fællesskabet er kendetegnet ved at være åben og sammenhængende, hvilket er med til at øge den sociale tilstedeværelse og akademiske fællesskabsfølelse. Fokus i gruppens arbejde er altså at argumentere og diskutere sammen på en akademisk måde, og derigennem dele viden og erfaringer og skabe læring, snarere end det er et spørgsmål om at udarbejde et skriftligt produkt. Det skriftelige svar eller argument kan i den sammenhæng ses som sekundært, men som det, der igangsætter den fælles læringsoplevelse.

Læringstilstedeværelse ó betydningen for den sociale tilstedeværelse og motivation

Første delanalyse afdækkede, at læringstilstedeværelsen var et væsentligt parameter i balanceringen af den sociale og kognitive tilstedeværelse. Garrison opstillede tre former for læringstilstedeværelse, hvoraf design og organisering har været berørt i de ovenstående analyser. Det er derfor interessant at undersøge og analysere de canadiske studerendes og læreres opfattelse af læringstilstedeværelsens betydning for skabelse af social tilstedeværelse, motivation og læring i en militær kontekst.

Gennem interviews og spørgeskemaundersøgelsen stod det hurtigt klart, at der både blandt lærerne men også eleverne var en divergerende opfattelse af, hvad lærerens rolle er under den asynkrone uddannelse.

En af dem beskriver: *„Læreren skal stille spørgsmålet, og sætte örules of engagementö for diskussionen, og herefter lade være med at komme i vejen..(S3)ö. En anden siger: *„Facilitere og anspore diskussionen, herunder sammenfatte og vurdere validiteten af indlæg til sidstö (S8). En tredje studerende beskriver: *„Sikre sig at diskussionen bevæger sig i retning af læringsmålene, og kun intervenere hvis nødvendigtö (S14).***

De studerendes opfattelser spænder fra, at lærerens rolle begrænses til at sætte rammerne og igangsætte diskussionen og herefter blande sig mindst muligt, til en mere aktiv faciliterende rolle undervejs, med opsummeringer og input til sidst.

I forhold til Garrisons beskrivelser af læringstilstedeværelsen er de studerendes oplevelser af lærerens rolle udtryk for den faciliterende del af læringstilstedeværelsen. Læreren tager afsæt i elevernes indlæg og er derved med til at styrke fællesskabet og den sociale tilstedeværelse, men undlader den direkte kommunikation hvor egen faglighed tilføres i diskussionen. Garrison beskriver dette, som en af de mest almindelige faldgruber for lærertilstedeværelsen, og delanalyse 1 konstaterede, at dette kunne have betydning for læringsudbyttet for de studerende.

En canadisk lærer forklarer, hvorfor han ikke ser det er nødvendig med denne form for direkte kommunikation fra læreren på et stabskursus: *„det er alle erfarne og rutinerede officerer, som jeg har på denne uddannelse...de skal nok samle op på hinanden, og de indlæg, som er rigtig gode, eller ikke så gode, og som de er uenige í de iværksætter selvstændigt selvrettesættelser og selvstændig læring indenfor gruppen..ö(J68).*

Her er en opfattelse af, at eleverne, på grund af deres store erfaring og professionelle militære viden, selvstændigt korrigerer hinanden og skaber læring i gruppen, hvorved behovet for indblanding fra læreren minimeres.

I forhold til min egen praksis og erfaring fra det danske stabskursus kan jeg godt genkende denne selvkorrigerende proces indenfor gruppen, men har dog også oplevet situationer, hvor lærerens erfaringer og kompetencer, bringes i spil gennem direkte kommunikation, og derved optimerer den fælles læringsoplevelse.

Garrison beskriver selvstændig læring i fællesskabet som evnen til at monitere meninger, styre opgaver og vedligeholde motivationen (Garrison, 2011: s.13). Det peger på, at den erfaring og holdning, der ses hos erfarne professionelle officerer, kan medvirke til at skabe et optimalt grundlag for at opnå et selvkorrigerende læringsfællesskab og herigennem social tilstedeværelse. Det akademiske indhold i fællesskabet sikres og fastholdes gennem medlemmernes samlede faglighed, erfaringer og holdning.

Hvis man skal sammenfatte ovenstående, kan man sige, at undersøgelsen af den militære uddannelseskontekst bekræfter Garrisons teoretiske betragtninger omkring skabelsen af et læringsfællesskab, men tilføjer hertil, at naturen i den militære profession giver øget mulighed for at skabe social tilstedeværelse og læring i fællesskabet - uden direkte kommunikation og interaktion fra læreren i den asynkrone uddannelse.

De to efterfølgende observationer underbygger og skaber en nuanceret forståelse for denne erkendelse. En studerende skriver: *öFår vi besked på at arbejde sammen i en gruppe..så arbejder vi sammen som en gruppe.. vi er alle professionelle, så vi lader det ikke falde på gulvet..vi vil alle deltage i diskussionen* (F50). En lærer supplerer ovenstående citat ved at beskrive: *öIgen.. når vi har at gøre med professionelle militære officerer er motivation derí du har selv søgt uddannelsen, du er motiveret for at gennemfører den..det er din pligt, så for mig er det ikke en sagí jeg behøver ikke motivere de her folkö* (J76).

Ovenstående citater rejser et naturligt spørgsmål omkring, hvordan eleverne rent faktisk selv opfatter motivationen for at deltage i den asynkrone uddannelse. Til dette beskriver en elev: *öSelvefølgelig betyder karaktererne noget, men de er bestemt ikke den væsentligste motivationsfaktor. En masse frihed i diskussionen er interessant. At lade diskussionen følge sin egen vej, så meget som muligt, er befriende og producerer det meste interessante resultatö* (S12). En anden oplever motivation som: *öJeg vil bruge mere tid på en specifik diskussionstråd, når udveksling af ideer begynder at ske med spørgsmål frem og tilbageö* (S2).

Begge elever oplever den primære motivation udspringe af muligheden for at lade diskussionen udvikle sig frit samt interaktion med andre studerende.

Når læreren beskriver, at motivationen følger med professionalismen, ses dette måske i virkeligheden at udspringe af nysgerrighed og oprigtig ønske om at tilegne sig viden i et professionelt militært fællesskab, snarere end at det er en pligt, som følge af, at man får løn og selv har søgt uddannelsen.

Gilly Salmon beskriver to former for motivation, som kan få studerende til at samarbejde i asynkrone uddannelser. I forhold til de to studerendes oplevelser ses den styrende motivation at være en fælles-interesse, som udspringer af følelsen af at arbejde sammen om en fælles opgave, og i mindre grad selv-interessen, som er belønninger og bedømmelser (Salmon, 2011: s.36).

Det er interessant, at motivation gennem fælles-interesse, som ifølge Salmon er sværere at udvikle og kræver en større grad af tillid og gensidig respekt i fællesskabet (Ibid), tilsyneladende har særligt gode betingelser for at udvikles i en militær kontekst. Forklaringen på dette kan måske findes i den militære uddannelse og skoling, som officerer og soldater gennemgår, hvor netop tillid til hinanden og arbejdet i gruppen er afgørende for at kunne virke i ekstreme situationer. Denne opfattelse underbygges af en læres opfattelse af tillid: *öjeg tror, det er en grundlæggende natur, fordi vi arbejder i alliancer, og vores evner og villighed til at samarbejde i koalitioner gør, at tillid er noget iboende* (J50).

Det kan derfor konstateres, at der er identificeret en interessant sammenhæng mellem en række iboende kompetencer ved de canadiske officerer som motivation og tillid, der udspringer af den militære profession, og evnen til at skabe læring gennem social tilstedeværelse og fællesskab, som Garrison beskriver det.

Dette skaber en naturlig overgang til at gå videre til analysen af det sidste parameter i undersøgelsen af det canadiske stabskursus ó refleksion.

Rammer for refleksion

Det sidste parameter, som analysen vil undersøge, er, i hvilken grad den militære, asynkrone uddannelse skaber rammer og muligheder for, at de studerende kan reflektere og tænke over egne og andres militære antagelser og overbevisninger. Dette skal skabe grundlag for at vurdere koblingen mellem social tilstedeværelse i asynkrone militære uddannelser og muligheden for, at de canadiske studerende kan opnå transformativ læring.

En elev beskriver, hvordan han ser mulighederne i at kommunikere i et skriftligt domæne: *öDer er en fastholdelse af diskussionen, som der kan refereres til. Derudover finder jeg det meget givtigt at have tiden til virkelig at overveje et diskussionspunkt og sammensætte mine tankerí Selvom det ikke har den der energiske, dynamiske kommunikerer frem og tilbage som i et klasseværelse, så synes jeg, at den skriftlige form kan lede til dybere læringsoplevelserö (S3).*

Fastholdelse af viden og god tid til at tænke over egne og kollegaers argumenter opfattes som væsentlige fordele ved den skriftlige kommunikation.

I forhold til at skabe rum til refleksion ses en forstærkende effekt i, at den studerende kan vende tilbage til tidligere argumenter og pointer, samt muligheden for at tænke og reflektere over ens eget indlæg i længere tid. Bevidstheden om, at dit argument fastholdes og kan anfægtes, kritiseres og refereres, kan ligeledes skabe en øget dybde og refleksion.

Men som Illeris beskriver, skal grundlaget for en dybere og mere transformativ ændring af de canadiske officers arbejdsidentitet skabes gennem en større grad af kritisk refleksion og følelsesmæssige påvirkninger (Illeris, 2007: s.76). Den kritiske refleksion skal i større udstrækning orienteres indad mod den studerendes grundlæggende militære opfattelser end på mere almene læringsmål.

Et citat fra en canadisk lærer beskriver, hvordan han ser refleksion og kritisk stillingstagen som en naturlig og helt nødvendig del af den militære profession: *öSom erfaren officer, der arbejder i en værnssfælles operativ planlægningsstab, bliver vi nød til at udfordre os selv og andre på vores meninger, fordi når alt kommer til alt, så kan vores argumenter lede til död og ødelæggelse, hvis de ikke udfordresí så vi skal ikke være bange for det, vi skal tage mod kritik, og vi skal være villige til at forsvare vores positioner og forsvare dem indædt, hvis vi tror, på de er rigtigeö (J59).*

Risikoen for tab er menneskeliv som følge af manglende kritisk stillingsstagen og refleksion i udarbejdelsen af militære operationsplaner bevirker, at det at modtage og give kritik opfattes som en naturlig del af professionen som officer.

Analysen af læringstilstedeværelsen har konstateret en sammenhæng mellem den militære profession og graden af indlejret motivation og tillid blandt de canadiske officerer. Ovenstående citat bygger oven på denne konstatering og forklarer baggrunden for den diskurs, der nødvendigt skabes mellem officerer. Garrison beskriver, at balancen mellem refleksion og diskurs er afgørende for at skabe en læringstransaktion i et kritisk, undersøgende læringsfællesskab (Garrison, 2011: s.19). Officerens evne til at modtage kritik, reflektere over det og enten forsvare eller justere sit synspunkt, ses derfor som en indlejret del af den militære profession og habitus.

Dette kunne betyde, at betingelserne for at igangsætte transformativ læringsprocesser har sværere ved at materialiseres hos officer, der som en del af professionen er vant til at virke i fællesskaber,

præget af en kritisk diskurs, og derved ikke i tilstrækkelig grad påvirkes følelsesmæssigt til at igangsætte indadrettede kritiske refleksioner.

Følgende lærerobservation står dog i kontrast til denne hypotese og beskriver episoder, hvor canadiske studerende gennem samarbejdet med udenlandske studerende oplever at blive udfordret på deres dybere antagelser omkring militære sammenhænge: *ö Hvis de poster et indlæg, som bygger på grundlæggende overbevisningerí og de bliver kritiseret så voldsomt, at de måske ender med ændre deres opfattelse, så har de haft en følelsesmæssig oplevelse, som har fået dem til at ændre måden de anskuede tingene påí .Særligt når canadiske studerende arbejder med studerende fra andre lande, og der bringes forskellige meninger ind, som canadiske officerer indledningsvis ikke forstår eller værdsætter, så har jeg set, at når folk ændrer deres mening, kan det have en voldsom effekt på demí de nye informationer, der kommer til dem, tvinger dem til at ændre deres overbevisning, og, hvordan de, så at sige, ser verdenö (J86).*

Her er en oplevelse af, at studerende, som møder voldsom kritik og modstand overfor egne dybere antagelser og forestillinger, gennemgår en følelsesmæssig proces, som kan lede til ændring i deres grundlæggende forståelse og syn på militære sammenhænge.

Med Illeris´ s teoretisk perspektiv kan oplevelsen beskrives som en öiagttagelse-følelse-forandringsö-proces, der ses som en væsentlig forudsætning for at igangsætte transformativ læring (Illeris, 2013: s.24). Samtidig ses påvirkningen af de canadiske officers forståelse forstærket gennem mødet med anderledes opfattelser og erfaringer fra officerer fra andre nationaliteter. Netop inddragelse af forskellig, individuel erfaring skaber grundlag og udgangspunkt for den diskurs og diskussion, som kan mobiliserer stærke følelser og herigennem drivkraft og motivation til at ændre sine dybere opfattelser (Illeris, 2013: s.23). Fordi den canadiske studerende møder modstand og kritisk fra fællesskabet på områder, som har været del af individets grundlæggende militære overbevisning og måde at se og forstå den militære verden på, tvinges den studerende til at reflektere over præmissen for sin forståelse, og i mindre grad over det faglige indhold. Når den sociale tilstedeværelse i fællesskabet er i stand til at skabe læringsmæssige vilkår for de canadiske studerende, der kan flytte refleksionen fra indhold og proces mod refleksion omkring præmissen, er væsentlige forudsætninger for transformativ læring skabt (Illeris, 2013: s.24). Hermed fokuseres den kritiske refleksion i den studerende mod de underliggende forhold, som styrer måden, indholdet og processen behandles på.

Der er altså identificeret en række forhold i den militære kontekst, der kan skabe grundlag for, at de canadiske studerende, gennem kritisk dialog og refleksion i et fagligt fællesskab, kan skabe en transformativ læringsoplevelse, relateret til deres militære arbejdsidentitet. Koblingen til social tilstedeværelse udspringer af, at rammerne og forudsætningen for læringen er den fælles akademiske opgaveløsning, skabt i et undersøgende læringsfællesskab, præget af menings- og tillidsfuld kommunikation.

Sammenfatning af delanalyse 2

Anden delanalyse havde til formål at undersøge og analysere betydning af centrale begreber omkring social tilstedeværelse. Analysen har taget afsæt i den militære uddannelseskontekst.

Jeg vil nu gennemføre en kortfattet sammenfatning af de væsentligste konklusioner og erkendelser der er fremkommet i anden delanalyse. For at sammenfatningen ikke skal blive en gentagelse af de konklusioner, der fremkommer i specialets endelige konklusioner i kapitel 5, vil jeg sammenfatte overordnet og beskrive de væsentligste erkendelser, der er fremkommet i afsnittet.

Der er konstateret en række områder, hvor de canadiske officerer har beskrevet oplevelser fra den asynkrone uddannelse, som bekræfter de konklusioner og anbefalinger, som er udledt af delanalysen af Garrisons undersøgende læringsfællesskab. Således opfatter de canadiske officerer, at den sociale tilstedeværelse skal skabe forudsætning for det akademiske arbejde i fællesskabet samt at etableringen af tilstedeværelsen accelereres gennem fysisk tilstedeværelse.

Analysen har peget på en række særlige egenskaber, centreret om professionalisme, motivation og tillid hos de canadiske studerende, som udspringer af den specifikke militære kontekst, de er en del af. Analysen har peget på, at officerernes indlejrede egenskaber kan have stor påvirkning på etableringen af social tilstedeværelse i fællesskabet og den læring, der opstår heraf. Samtidigt har analysen afdækket områder, hvor det militære system, gennem den militære profession og habitus, kan blive udfordret i udarbejdelsen og gennemførelsen af de asynkrone uddannelser.

Analysen har givet et indblik i den diskurs, der hersker i den fælles opgaveløsning i de militære uddannelsesfællesskaber, og konstateret, at der er en række forhold, der skaber gode muligheder for, at den studerende kan opnå transformativ læring.

Kapitel 5 ó Konklusion

Specialets konklusion besvarer specialets problemformulering:

Hvilken betydning har social tilstedeværelse i et asynkront webbaseret militært uddannelsesforløb, og hvordan påvirker det muligheden for, at den studerende kan opnå transformativ læring?

Specialets analysekapitel har analyseret to forskellige empiriske grundlag, som tilsammen skaber grundlaget for nedenstående konklusion.

Problemformuleringen rejser to overordnede spørgsmål, som giver en naturlig struktur for min besvarelse.

Betydningen af social tilstedeværelse i en asynkron militær uddannelseskontekst

Analysen har afdækket, at social tilstedeværelse i asynkrone militære uddannelser kan ses som det akademiske fællesskab og det tilhørsforhold, der skabes mellem studerende, når de stilles en fælles opgave i et asynkront uddannelsesmiljø.

Analysen har peget på, at den sociale tilstedeværelse i en militær kontekst er med til at skabe rammerne omkring det akademisk læringsmiljø, som præges af en motivation og fokusering mod den fælles opgaveløsning samt gensidig tillid og respekt for hinanden. Analysen har afdækket, at den militære profession og habitus skaber en holdning og professionalisme hos officeren, som har en særlig indflydelse på den sociale tilstedeværelses betydning for læringen. Analysen peger på, at officerer, gennem den militære profession, har en naturligt indlejret tillid til de andre studerende i fællesskabet, men samtidigt har en naturlig evne til at forholde sig kritisk og reflektivt til egne og andres argumenter og antagelser. Derfor har analysen peget på, at social tilstedeværelse i en militær kontekst med erfarne officerer har særligt gode betingelser for at udvikle sig.

Analysen har peget på, at den sociale tilstedeværelse er med til at skabe et rum, hvor de canadiske officerer konstruerer og bekræfter mening i samspil med gruppen, baseret på deres erfaringer og viden samt pensum. Derfor ses kommunikationsformen også som et essentielt aspekt i skabelsen af social tilstedeværelse. Konklusioner fra analysen har peget på, at kommunikationen skal fokuseres mod at skabe og underbygge fællesskabsfølelsen, hvilket sker gennem sammenhængende kommunikation, hvor de studerende aktivt underbygger, anerkender og udfordre hinandens indlæg og argumenter, hvorigennem læringen opstår. Denne erkendelse har vist sig at have sammenhæng til måden, den asynkrone uddannelse designes og organiseres på. Her har analysen peget på en risiko for, at det militære systems fokusering på detaljeret planlægning, styring og kontrol af uddannelsesdesign og organisation ikke til fulde formår at implementere de mere fleksible og dynamiske tanker bag det samarbejdende, konstruktivistiske fællesskab. Dette har vist sig at kunne få konsekvenser for etableringen af social tilstedeværelse i det asynkrone uddannelsesmiljø, fordi kommunikationen ikke bliver sammenhængende og rettet mod den fælles opgaveløsning.

Analysen har peget på, at arbejdet i mindre grupper, centreret om en enkelt fælles opgave, kan være med til at skabe gode rammer for etablering af sammenhængende kommunikation og social tilstedeværelse. Samtidig har konklusioner peget på, at betydningen af social tilstedeværelse og

skabelse af undersøgende læringsfællesskaber synes at kunne accelereres ved at kombinere fysisk tilstedeværelse med den asynkrone uddannelse.

Analysen har peget på, at der kan være en forskel i betydningen af læringstilstedeværelsen fra en civil til en militær kontekst. Analysen af den canadiske case har peget, på at erfarne officerer, med deres militære skoling og professionalisme, i stor grad er i stand til at skabe et selv-korrigerende og selv-lærende fællesskab, uden direkte indblanding fra læreren. Som forklaring på dette peger analysen på, at motivation blandt de canadiske officerer i stor udstrækning udspringer af en fælles-interesse, som skabes af professionalisme og sociale tilstedeværelse i gruppen, og i mindre udstrækning af en selv-interesse som eksempelvis karaktere.

Analysen har peget på, at læreren primært agerer som en facilitator i fællesskabet, hvor opgaven er at anspore diskussionen og tage afsæt i de studerendes indlæg og derigennem medvirke til at skabe social tilstedeværelse.

Social tilstedeværelse og sammenhængen til transformativ læring

Analysen har afdækket en række forhold, som peger på, at den sociale tilstedeværelse i et asynkront uddannelsesmiljø kan være med til at skabe rammer for transformativ læring for de studerende.

Analysen har vist, at refleksion og følelsesmæssig involvering er to centrale begreber for at skabe grundlag for transformativ læring. Endvidere har analysen peget på, at social tilstedeværelse er med til at skabe et akademisk fællesskab, hvor de canadiske studerende, under rette omstændigheder, kan blive udfordret og presset på egen opfattelse og grundlæggende militære overbevisninger, hvilket kan føre til en ændring i deres arbejdsidentitet som officer.

Den skriftlige kommunikation og arbejdet i en international kontekst med officerer fra andre nationer har vist sig at kunne forstærke påvirkningen af officererne. Fastholdelse af diskussionstråde og længere tid til at reflektere over egne og andre studerendes argumenter og pointer har vist sig at være med til at øge refleksionen og fagligheden i de studerendes indlæg.

Uddannelse i en multinational ramme kan skabe et akademisk fællesskab og en social tilstedeværelse, der er præget af en professionel kritisk diskurs, skabt af forskellige nationers opfattelser og erfaringer. Netop forskelligheden i fællesskabet har vist at kunne påvirke officererne i en sådan grad, at stærke følelser og holdninger kan mobilisere den energi og kritiske refleksion omkring egne antagelser, der kan flytte på grundlæggende overbevisninger omkring den studerendes militære identitet. Analysen har vist eksempler på, at den sociale tilstedeværelse i fællesskabet er i stand til at skabe læringsmæssige vilkår for de canadiske studerende, der kan flytte refleksionen fra det faglige indhold til kritisk refleksion omkring den grundlæggende præmis for, hvorfor man forstå indholdet, som man gør - dermed skabes væsentlige forudsætninger for transformativ læring.

På denne baggrund vurderes analysen at have påvist, at den sociale tilstedeværelse i asynkrone militære uddannelser kan have en betydelig påvirkning af den studerendes mulighed for at opnå en transformativ læringsproces.

Kapitel 6 ó Perspektivering

Specialets sidste kapitel er perspektiveringen.

Jeg starter min perspektivering med indledningsvis at reflektere over validitet og reliabilitet i specialet. Herfra vil jeg forholde mig til specialets implikationer på praksis i forsvaret, og sluttelig vil jeg reflektere over nye relevante spørgsmål, der synes at springe ud af specialets konklusioner, og som kunne danne grundlag for fornyet forskning.

Konklusionernes validitet og reliabilitet.

Et relevant spørgsmål at stille, efter udarbejdelse af specialets analyse og konklusion, er, om den valgte metode vurderes at have produceret valide konklusioner, som er generaliserbare i en bredere forstand, og som har reliabilitet i forhold til specialets problemfelt.

På baggrund af de tanker og erkendelser, jeg har gjort mig undervejs i analysen, er det min vurdering, at specialets metode og valg af empiri har bibragt specialet stor validitet. Ved at bygge mine konklusioner på et empirisk grundlag, som kombinerer bred, forskningsbaseret teori fra Garrisons forskningsfællesskab og den specifikke og snævre militære case fra Canada, vurderes konklusionerne at kunne overføres til en bredere virkelighed og samtidig give specifikke svar til en militær kontekst, eksempelvis den nye Master i Militære Studier på Forsvarsakademiet.

Den hermeneutiske metode har skabt en gennemsigtighed i forhold til tolkning af empiri og grundlaget for min analyse og har derudover givet mig en god struktur til analysen af empirien fra den canadiske uddannelse.

Man kunne rejse kritik af analysen af den canadiske uddannelse og anfægte resultaterne af konklusionerne på baggrund af det begrænsede antal informanter jeg har interviewet. Jeg har selv en opfattelse af, at de fire forskningsinterviews indeholder så meget relevant data, at jeg gennem hele analysen har været tvunget til at selekttere nøje ud fra specialets problemfelt. Yderligere interviews ville muligvis have givet indblik i andre individers livsverdener og sociale sammenhænge, og dermed åbnet for andre erkendelser og tolkningsmuligheder. Omvendt ser jeg en risiko for, at bearbejdning af yderligere interviews ville påvirke muligheden for at tolke og bearbejde de enkelte interviews systematisk og videnskabeligt forsvarligt. Jeg ser derfor, at mit valg har stået mellem indhentning af et bredere empirisk grundlag og ønsket om at kunne fokusere, tolke og bearbejde dybere i et smallere empirisk grundlag.

Implikationer på forsvaret og den personlige praksis

Hvorledes kan specialets konklusioner bringes i anvendelse i forsvaret og i forhold til egen praksis fremadrettet?

Forsvaret står, som beskrevet i specialets indledning, på kanten af en uddannelsesmæssig transformation, hvor mange af de videregående uddannelser i stor udstrækning kommer til at udnytte fjernundervisning i langt større grad. Den asynkrone uddannelsesform får angiveligt en væsentlig rolle at spille her. I relation til denne situation vurderes specialet at indeholde en række væsentlige konklusioner og erkendelser, som kan være afgørende for at uddannelsestransformationen kan gennemføres så fleksibelt som muligt.

Specialet har peget på en række særlige forhold, hvor det militære system synes at have umiddelbare potentialer for at opbygge læringsfællesskaber i asynkrone undervisningsmiljøer, men også områder, hvor det militære system står overfor indlejrede faldgruber, som kan begrænse det læringsmæssige udbytte. Det er mit håb, at disse specifikke erkendelser kan medvirke til at igangsætte forsvarets uddannelsestransformation på en så optimal måde som muligt.

Der ses et stort sammenfald mellem specialets empiriske grundlag og den nye master uddannelse på Forsvarsakademiet. Både i forhold til uddannelsernes akademiske niveau og udformning ses relevante forbindelser.

Garrisons teori omkring det undersøgende læringsfællesskab kan ses som et omfattende og sammenhængende argument for, hvordan asynkron uddannelse kan gribes an. Specialet har bygget mange af dets konklusioner på baggrund af viden og anbefalinger fra Garrisons teori, men teorien indeholder naturligt flere områder, som ikke er berørt i specialet. Det er min klare opfattelse, at de filosofiske tanker omkring voksenundervisning, som Garrison bygger sin teori på, er sammenlignelig med de overordnede pædagogiske og læringsmæssige tanker, der ligger bag nuværende stabskursus, som jeg har gennemgået.

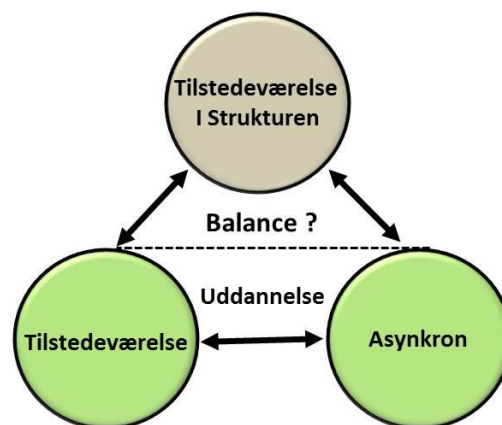
Jeg ser derfor, at Garrisons undersøgende læringsfællesskab tilbyder et godt videnskabeligt udgangspunkt for at opbygge en læringsfilosofi og et pædagogisk grundlag på den nye Master i Militære Studier på Forsvarsakademiet - i en asynkron kontekst.

I forhold til egen praksis, har arbejdet med specialet givet en dybere forståelse for læring generelt og for asynkron uddannelse i særdeleshed. Jeg ser frem til at starte som lærer på Hærens Officersskole og være med til at uddanne det første hold kaptajns elever på den nye uddannelse, som kombinerer almindelig tilstedeværelse med asynkron undervisning. Dette ses som en unik mulighed for at skabe transfer mellem de erkendelser og den læring, specialeprocessen har bibragt mig, og mit kommende virke.

Grundlag for nye undersøgelser

Specialet har vist, at fysisk tilstedeværelse mellem asynkrone aktiviteter kan medvirke til at accelerere social tilstedeværelse og læring i den asynkrone uddannelse. Dette udstiller netop et af de dilemmaer, forsvaret står i, ved at overgå til nye uddannelser med større anvendelse af asynkrone uddannelsesforløb. Balanceringen mellem at være elev på uddannelse og samtidig have et fuldtidsarbejde i strukturen i forsvaret skaber et krydspres på medarbejderen mellem ønsket om at uddanne sig bedst muligt og samtidigt fylde sin funktion ud i strukturen.

Set med forsvarets perspektiv er det interessant at undersøge, hvor lidt tilstedeværelse medarbejderen behøver under uddannelse, idet det giver mere arbejde og effekt i strukturen. Set fra et uddannelsesmæssigt perspektiv er det interessant at undersøge, hvor meget tilstedeværelse i uddannelsen der skal til for at skabe de mest optimale betingelser for den asynkrone uddannelse (figur 4).



Figur 4

Det vil derfor være relevant og interessant at undersøge, hvordan man læringsmæssigt skaber en optimal balance mellem synkron og asynkron uddannelse. Dette ville give et videnskabeligt grundlag for at diskutere, hvordan forsvaret skal balancere medarbejderens tilstedeværelse under uddannelse og i strukturen, og ikke bare være baseret på tilfældige procentsatser, som synes at præge virkeligheden for tiden!

Litteraturliste.

Gilly Salmon, (Third edition, 2011), E-moderating ó The Key to Teaching and Learning Online, (Routledge), side 32, 55

Jack Mezirow, (2004), Forum comment on Sharan Merriam's "The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory", (Adult Education Quarterly), side 69-70

Jack Mezirow, Edward W. Taylor and associates, (2009), Transformative Learning in Practice, (Jossey-Bass), side 7, 10-11

Knud Illeris (red), (1. udgave 2000), Tekster om Læring, (Roskilde Universitetsforlag), side 76-79

Knud Illeris, (2. reviderede udgave, 2. oplag, 2007), LÆRING, (Roskilde Universitetsforlag), side 32, 37, 40-41, 48-49, 76-77, 102-103

Knud Illeris, (3. oplag 2009), Lærings   teorier, Knud Illeris (red.), Peter Jarvis, Etienne Wenger, Yrj  Engeström, Jack Mezirow, Thomas Ziehe, 6 Aktuelle Forståelser (Roskilde Universitetsforlag), side 17, 112-113

Knud Illeris (1. udgave 2013), Transformativ Læring & Identitet (Forlaget Samfundslitteratur), side 20, 23-24, 57, 60, 108-109, 181-183

Kenneth J. Gergen, (2. udgave, 2. oplag 2008), Virkeligheder og Relationer - Tanker om sociale konstruktioner, (Dansk Psykologisk Forlag), side 71

Randy Garrison, (second edition, 2011), E-Learning In The 21st Century ó A Framework For Research And Practice, side forord, 1, 2, 13, 16, 19, 22-24, 30, 32-34, 37-39, 43, 55,57, 58, 60, 62, 127

Sharan B. Merriam, (2004), The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory, (Adult Education Quarterly November), side 64-65

Steinar Kvale (2005), Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews, (Universitetsforlaget i samarbeid med Nordisk Forening for Pædagogisk Forskning), side 5

Steinar Kvale og Svend Brinkmann, (2. udgave, 3. oplag, 2009), Interview, Introduktion til et håndværk, (Hans Reitzels Forlag), side 44

Svend Brinkmann & Lene Tanggaard, (1. udgave, 2. oplag, 2010), Kvalitative Metoder, En Grundbog, (Hans Reitzels Forlag), side 31

SYLLABUS (2014), Joint Command and Staff Programmer Residential and Distance Learning, Canadian Forces College. Side 1-1/21, 2-27/46 til 2-30/46,

Bilag 1

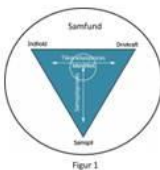
Analysemodel

Kapitel 1 .
Problemstilling, motivation og relevans
Problemformulering, begrebsafklaring og afgrænsninger

Kapitel 2.
Metode diskussion, opstilling af analyseramme.

Kapitel 3. – Teoridiskussion og redegørelse

Transformativ læring

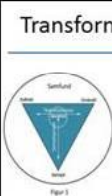


Processer mellem:
Indhold
Drivkraft
Samspil

Kapitel 4. - Analyse


Delanalyse 1 – Generel civil kontekst

Transformativ læring



Processer mellem:
Indhold
Drivkraft
Samspil

1. ↓ Koble
Kvalificere
Kritisere



← Sammenholde
Relevans
Forskelle

2. →

Delanalyse 2 – Militær kontekst

Empiri (kvalitativ) – Canadisk VUT-II
Spørgeskemaundersøgelse
Semistrukturerede interview

Tolkning niveauer

1. Selvføståelse
2. Common sense
3. Teori

3. ↑

specialets analyseparametre

4. ↓

Kapitel 5.
Konklusion

Kapitel 6.
Perspektivering

Bilag 2

Dear colleges at the Joint Command and Staff Programme Distance Learning.

My name is Thomas Lunau and I am a captain in the Danish Army. I am studying a master degree as part of the Joint Senior Staff Course at the Royal Danish Defense College in Copenhagen (counterpart to Canadian JCSP RESID). I will graduate this summer after a hopefully successful delivery of my master thesis.

The subject for my thesis will be to examine the teacher presence in an asynchronous threaded discussion (TD). I will examine how the teacher facilitates and guide the students through the TD, in order to stimulate a learning experience.

In order to examine the main question in my thesis, I need relevant data for the analysis. I write to JCSP DL for some assistance with a questionnaire, addressing the topic "teaching presence in an e-learning environment". The questionnaire will be anonymous, and no names will be mentioned in the thesis.

At the moment military schooling and studies in the Danish Defense are transforming from traditional education towards more blended learning. The Canadian Armed Forces have already been through this transformation, and during this process, important lessons have been learned. That is my motivation for writing to you for your observations and thoughts on the topic. .

In order to have sufficient data it's my hope that 15-20 student and 3-5 teachers from the staff will find the time to help me with the questionnaire.

I expect that it will take about 30 to 45 minutes to fill out the questionnaire.

The result of the questionnaire will most likely trigger some additional request for information. In that case I will write to some of you, and ask if you will participate in a short "follow up" Skype interview.

If you would like to assist me with the questionnaire, I will ask you to send your email to me at tlunau@gmail.com as soon as possible, and no later than by the end of week 10 due to a rather tight schedule. Subsequently you will receive the questionnaire by mail to fill out and return to me in Denmark.

I really hope that this short introduction have motivated some of you to help me with this task. Obviously it will help me with my thesis, but also provide the Royal Danish Defense College with new and relevant information about distant learning, which will be much appreciated.

Best regards,

Captain Thomas Lunau
Joint Senior Staff Course/ Royal Danish Defense College
Mail: tlunau@gmail.com
Skype: Thomas.lunau
Phone: +4561168553



Bilag 3

Interviewguide

Specialets problemformulering: <i>Hvilken betydning har social tilstedeværelse i et asynkront webbaseret militært uddannelsesforløb, og hvordan påvirker det muligheden for, at den studerende kan opnå transformativ læring?</i>	
Forskningsspørgsmål:	Interviewspørgsmål:
Indledende rammesættende spørgsmål.	Spørgsmål omkring grad, nuværende job, karriere? Hvilket fag underviser du i (kun ved interview af lærere)?
Hvilken betydning har kommunikation og fællesskabsfølelse (social tilstedeværelse) under et asynkront uddannelsesforløb?	Hvad er der skabt af muligheder for, at studerende og lærere får et personlig kendskab til hinanden under uddannelsen? Hvad betyder syndikatet for dig? Hvad betyder personligt kendskab til dine medstuderende og lærere for dig? Hvordan har kommunikationen i de asynkrone diskussioner udviklet sig over tid? Hvad synes du kendetegner et velfungerende syndikat?
Hvilken rolle har læreren under et asynkront uddannelsesforløb i forhold til at skabe social tilstedeværelse og læring.	Beskriv hvordan du ser lærerens rolle under asynkrone uddannelsesforløb? Hvordan kan læreren være med til at skabe et trygt læringsrum under asynkrone uddannelsesforløb? Hvordan ser du forskellen på at facilitere og instruere?
Hvilken sammenhæng ses mellem sociale tilstedeværelse og tilegnelsesprocesserne i den studerende?	Hvad ser du af fordele ved asynkrone uddannelsesforløb i forhold til at tilegne sig læring? Hvad betyder det for dig at kommunikationen er skriftelig i stedet for verbal? Hvad motiverer dig til at deltage aktivt i den asynkrone uddannelse? Hvordan oplever du at din personlige læringen finder sted under de asynkrone uddannelsesforløb?
Evnen til at reflektere kritisk over egne og andres antagelser og forståelser.	Oplever du at den asynkrone uddannelse giver mulighed for refleksion? Oplever du at du bliver udfordret på dine antagelser og forståelser under uddannelsen? Hvad betyder kritisk refleksion for dig?